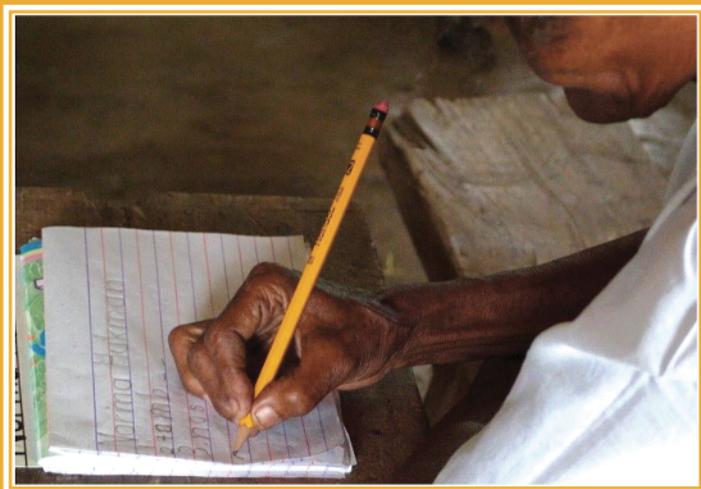


Carlos Oya y Alberto Begué



Los retos de la educación básica en África subsahariana

C
FUNDACIÓN CAROLINA
C e A L C I

entreculturas
FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN
Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS
ITV Y ALDORA

Documento de
Trabajo nº 6

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Carlos Oya
Alberto Begué



Estos materiales están pensados para que tengan la mayor difusión posible y que, de esa forma, contribuyan al conocimiento y al intercambio de ideas. Se autoriza, por tanto, su reproducción, siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

Están disponibles en la siguiente dirección:

<http://www.fundacioncarolina.es>

Primera edición, junio de 2006

© Fundación Carolina - CeALCI
Guzmán el Bueno, 133 - 5º dcha.
Edificio Britannia - 28003 Madrid
www.fundacioncarolina.es

© Fundación Entreculturas
Pablo Aranda, 3
28006 Madrid
www.entreculturas.org

© De los autores

Diseño de la cubierta: Alfonso Gamo

Foto de la cubierta: IPADE

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

ISSN: 1885-866-X

Depósito legal: M-18.082-2006

Fotocomposición e impresión: EFCA, S.A.

Parque Industrial «Las Monjas»
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

Impreso en papel reciclado

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMIENTOS..... | VII |
| INTRODUCCIÓN | IX |
| 1. MARCO ANALÍTICO: EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN EL CONTEXTO AFRICANO | 1 |
| I. ¿Qué entendemos por educación básica? | 1 |
| II. Enfoques sobre educación y desarrollo..... | 1 |
| III. El papel de la educación básica en África Subsahariana | 6 |
| IV. La calidad y fiabilidad de los datos sobre educación en África Subsahariana..... | 10 |
| 2. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA: INDICADORES, TENDENCIAS, METAS Y COMPROMISOS | 15 |
| I. Variedad de sistemas educativos | 15 |
| II. Tendencias y progreso en los indicadores principales | 19 |
| III. El impacto del sida en el acceso a la educación y rendimiento de los alumnos..... | 27 |
| IV. El acceso a la educación en situaciones de conflicto | 29 |
| V. Metas y compromisos internacionales y regionales | 33 |
| VI. Políticas para el acceso universal | 39 |
| 3. DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA..... | 45 |
| I. Educación primaria y alfabetización | 48 |
| II. Educación secundaria y técnica-profesional | 54 |
| III. Principales factores determinantes de desigualdades | 56 |
| 4. CONDICIONANTES DEL CONTEXTO ECONÓMICO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA SOBRE LOS RETOS Y LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN | 61 |
| I. Tendencias macroeconómicas principales y diversidad | 61 |
| II. Cambios en las políticas educativas asociadas a las reformas económicas de las últimas décadas | 62 |
| III. Cantidad y calidad del gasto público en educación | 65 |
| IV. El mercado de trabajo y sus efectos en la demanda de servicios educativos | 69 |
| V. La «fuga de cerebros» | 70 |

| | |
|--|-----|
| 5. DESAFÍOS DE LA MEJORA DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA | 73 |
| I. Actuando sobre la oferta: servicios de calidad e inversión pública | 73 |
| II. Actuando sobre la demanda: incentivos y contexto económico y social | 75 |
| III. El reto del profesorado e incentivos | 76 |
| 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE PRIORIDADES DE LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA | 81 |
| I. Recomendaciones sobre prioridades | 84 |
| ANEXO ESTADÍSTICO | 89 |
| GLOSARIO | 111 |
| BIBLIOGRAFÍA | 119 |
| LISTA DE ACRÓNIMOS | 127 |

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Fundación Carolina la confianza depositada para la elaboración de este documento, y a la Fundación Entreculturas por el apoyo prestado.

Hemos contado además con las aportaciones y comentarios de Alberto Casado (Ayuda en Acción), Lucía Rodríguez y Cristina Manzanedo (Entreculturas), Marta Arias (Intermón-Oxfam), Francisco González (DGPOLDE-Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación) y Consuelo Vélaz de Medrano (UNED).

Agradecemos las contribuciones de Ana Rosa Alcalde y Maribel Rodríguez, del Centro de Estudios de la Fundación Carolina, a los primeros borradores del informe.

INTRODUCCIÓN

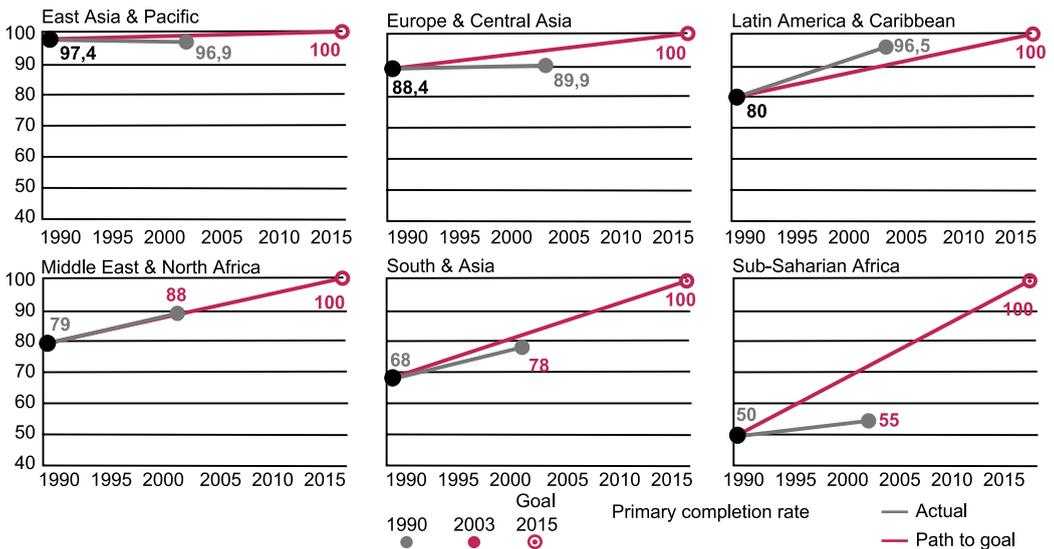
La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) y la Declaración del Milenio establecieron 8 objetivos para acabar con la pobreza en el mundo (Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM). Entre ellos una posición prominente la tienen los objetivos relativos a la educación.

El Director General de la UNESCO ha declarado enfáticamente que «la educación es un derecho humano fundamental, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la *International Human Rights Covenants*, que tienen la fuerza del derecho internacional. Por lo tanto, alcanzar el objetivo

de la educación para todos es una obligación de los Estados», Koïchiro Matsuura, Director General de UNESCO, *Education for All: the Unfulfilled Promise*, 21st Century Talks session sobre educación para todos.

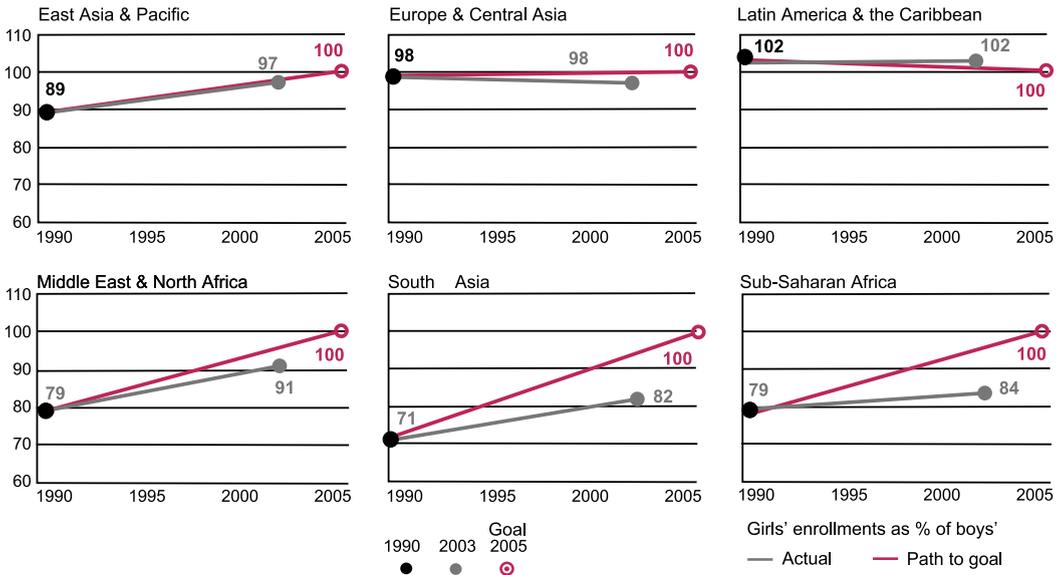
Sin duda el África Subsahariana (AS) es el subcontinente donde los retos de los ODM son mayores y parecen, por el momento, particularmente inalcanzables, salvo cambios radicales inmediatos (véanse gráficos de esta sección). Los gráficos, extraídos de los datos más recientes producidos y procesados por el Banco Mundial (gráficos 1 y 2) y la UNESCO (gráfico 3), muestran claramente el alcance de los retos que enfrenta el

GRÁFICO 1. Tasa de conclusión de la enseñanza primaria (% del grupo de edad relevante)



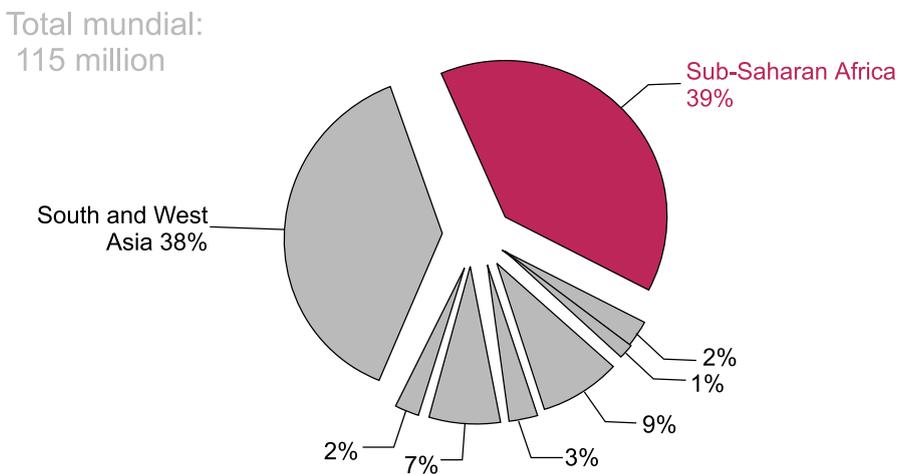
Fuente: Banco Mundial.

GRÁFICO 2. *Escolarización primaria de las niñas en % de los niños*



Fuente: Banco Mundial.

GRÁFICO 3. *Niños fuera de la escuela por región. 2001-2002*



Fuente: UNESCO.

AS en su conjunto en relación a los ODM para la educación. Se trata de la región del mundo que más se aleja de la trayectoria necesaria para alcanzar los objetivos planteados. Concentra también una importante proporción de los niños fuera del sistema escolar (39%). En AS la brecha de género también es más pronunciada y alejada de las metas internacionales. A pesar de los progresos alcanzados desde 1990, éstos son aún modestos en comparación con los retos existentes (gráfico 2), sobre todo en términos de tasas netas de escolarización. Apenas cuatro países han alcanzado las metas y un número muy elevado están muy alejados de las cifras de educación primaria universal.

La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), como la mayoría de agencias de cooperación de los países del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, coloca la educación dentro de las prioridades sectoriales y anticipa las siguientes líneas estratégicas:

1. La mejora del acceso universal a la educación.
2. La contribución a la finalización efectiva de los estudios: reducción de las tasas de repetición y abandono.
3. La contribución a la mejora de la calidad de la educación.
4. La equidad educativa: corrección de las diferencias en el acceso y calidad en función del sexo o del origen socioeconómico, cultural, lingüístico o étnico de las personas. Se

atenderá prioritariamente a la situación de desigualdad en que se encuentran las niñas y mujeres, cuya eliminación constituye una de las metas de los objetivos del milenio.

5. La continuidad y flexibilidad del sistema educativo: ofreciendo oportunidades educativas a lo largo de toda la vida para la población que sufre condiciones de pobreza y/o exclusión, favoreciendo el encadenamiento de los subsistemas o niveles del ciclo educativo y la intercomunicación entre los sistemas formal y no formal.

Por tanto, el acceso universal ya no figura como prioridad única o principal sino que se pone especial énfasis en la finalización del ciclo primario, la calidad de la educación y la equidad en su provisión. Estos aspectos son esenciales teniendo en cuenta la realidad de los sistemas educativos en AS y la importancia de los aspectos de calidad y continuidad, esto es, de hacer que la mejora de oferta de los servicios, en términos de cantidad y calidad, se traduzca en una creación efectiva de capacidades cognitivas y habilidades que finalmente sean relevantes para los espacios socioeconómicos en que los graduados se integren.

En la tabla 1 podemos ver que efectivamente se sigue poniendo un especial énfasis en la mejora del acceso universal a la educación, lo que es particularmente importante en países donde los índices de escolarización son todavía muy bajos, como es el caso de Angola o

TABLA 1. *Las prioridades de la Cooperación Española en educación en África Subsahariana*

| País | Líneas Prioritarias | Objetivos específicos |
|------------|---|---|
| Angola | LE 2.2.a. Mejora del acceso universal a la educación | <input type="checkbox"/> Educación primaria |
| | LE 2.2.e. Continuidad y flexibilidad del sistema educativo | <input type="checkbox"/> Alfabetización y capacitación básica de personas jóvenes y adultas <input type="checkbox"/> Formación Profesional |
| | LE 2.2.c. Contribución a la mejora de la calidad de la educación | <input type="checkbox"/> Formación del profesorado <input type="checkbox"/> Apoyo a la Reforma Educativa |
| | LE 2.2.d. Contribución a la equidad educativa | <input type="checkbox"/> Apoyo al acceso, continuidad y la finalización de estudios para mujeres y niñas |
| Cabo Verde | LE 2.2.a. Mejora del acceso universal a la educación | <input type="checkbox"/> Formación Profesional y Ocupacional |
| | LE 2.2.c. Contribución a la mejora de la calidad de la educación | <input type="checkbox"/> Fortalecimiento institucional a sistemas públicos de educación |
| Mozambique | LE 2.2.a. Mejora del acceso universal a la educación | <input type="checkbox"/> Mejora Formación Profesional <input type="checkbox"/> Educación primaria y secundaria en zonas rurales del Norte de Mozambique |
| Namibia | LE 2.2.a. Mejora del acceso universal a la educación | <input type="checkbox"/> Apoyo preferencial a Educación primaria <input type="checkbox"/> FP en sectores prioritarios: pesca, agricultura, turismo |
| | LE 2.2.c. Contribución a la mejora de la calidad de la educación | <input type="checkbox"/> NTIC <input type="checkbox"/> Fortalecimiento institucional a sistemas públicos de educación |
| | LE 2.2.e. Continuidad y flexibilidad del sistema educativo | <input type="checkbox"/> Formación Ocupacional |
| Senegal | LE 2.2.a. Mejora del acceso universal a la educación | <input type="checkbox"/> Radio educativa <input type="checkbox"/> EPT <input type="checkbox"/> Zonas rurales y suburbanas <input type="checkbox"/> Educación superior (becas e intercambios) |
| | LE 2.2.c. Contribución a la mejora de la calidad de la educación | <input type="checkbox"/> Formación de formadores, NTIC y técnicas pedagógicas |
| | LE 2.2.b. Contribución a la finalización efectiva de los estudios/reducción de las tasas de repetición y abandono | <input type="checkbox"/> Fortalecimiento de centros de formación profesionales |

Fuente: Elaboración propia a partir de los Documentos de Estrategia País de la DGPOLDE-Agencia Española de Cooperación Internacional.

Mozambique. Asimismo se enfatiza la importancia de la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la formación del profesorado, programas de formación profesional o el apoyo a los sistemas públicos de educación.

Existe por tanto una consideración de la educación como factor indispensable para el desarrollo y se considera generalmente que AS, en su totalidad, sufre de privación educativa en gran medida. En consecuencia, en aras de los objetivos mínimos de desarrollo a largo plazo, cualquier intervención en el fomento de la educación básica en AS estaría justificada, como *principio*. Sin embargo, la realidad es más compleja y heterogénea de lo que se deduce de las cifras comparativas agregadas que se utilizan normalmente.

Primero, la experiencia de desarrollo del AS se compara a menudo con la de algunos países del Este Asiático y de América Latina. Estas comparaciones ignoran el hecho de que, por ejemplo, el 80% de las mujeres adultas ya estaban alfabetizadas en el Chile de los años cincuenta, lo mismo que el 50% en México y Filipinas, y más de un tercio en Tailandia. Se suele ignorar también el hecho de que en 1960 el número medio de años de escolaridad de la población en edad de trabajar en AS era de 1,3 años mientras que en América Latina era de 3,8 y en Asia Oriental de 2,3 (OECD New Database, 2002: 12). A pesar de que el progreso realizado en AS ha sido relativamente más rápido (entre 1960 y 2000

la tasa de crecimiento anual de la escolaridad media fue de 2,7% contra 2,6% en Asia Oriental y Pacífico) la distancia en el año 2000 todavía permanecía (3,9 de escolaridad media en AS comparados con 6,4 en AOP). Por tanto, el punto de partida fue muy diferente si comparamos AS con otras regiones en desarrollo, lo que debe provocar cautela a la hora de pensar en la posibilidad de réplica del milagro asiático en el continente africano (Sender, 1999: 92; Platteau, 1996).

Segundo, la educación y sus desafíos se pueden analizar desde varios ángulos. Está la cuestión de la *oferta* de servicios educativos, que incluye la construcción de escuelas, la disponibilidad de material de calidad, de currículos adaptados a la realidad y la contratación de profesores suficientemente formados. Probablemente el elemento crucial de este aspecto es el de la cantidad y calidad de profesores, y su distribución racional en varios niveles educativos según las prioridades de cada país. Está la cuestión de la *demanda* de estos servicios, es decir, de los factores que influyen en la decisión o la simple posibilidad de que las familias envíen a sus hijos e hijas a la escuela. La demanda puede depender de objetivos familiares diversos, restricciones, costes directos e indirectos (de oportunidad), oportunidades e información que no se distribuyen uniformemente entre las poblaciones de la mayoría de países subsaharianos. La evidencia suele mostrar que los hijos de familias más desfavorecidas, especial-

TABLA 2. Esperanza de vida (estimada y proyectada) y alfabetización de jóvenes

| | Esperanza de vida 2000-2005 (media) | | Esperanza de vida proyectada 2010-2015 (media) | | Analfabetos (%) 15-24 años * 2000 | | Analfabetos (%) 15-24 años * 2015 | |
|----------------------------------|-------------------------------------|--------|--|--------|-----------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|
| | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre | Mujer | Hombre |
| Costa de Marfil | 41,2 | 40,8 | 45,8 | 45,0 | 48 | 29 | 29 | 20 |
| Etiopía | 46,3 | 44,6 | 48,8 | 47,5 | 51 | 39 | 30 | 26 |
| Ghana | 59,3 | 56,5 | 62,9 | 60,5 | 11 | 6 | 3 | 3 |
| Kenia | 45,6 | 43,5 | 44,9 | 45,0 | 6 | 4 | 1 | 2 |
| Lesotho | 37,7 | 32,3 | 32,3 | 32,0 | 1 | 17 | 1 | 13 |
| Malawi | 37,7 | 37,3 | 39,1 | 40,2 | 39 | 19 | 26 | 13 |
| Mauritania | 54,1 | 50,9 | 58,1 | 54,9 | 59 | 43 | 50 | 40 |
| Mozambique | 39,6 | 36,6 | 39,5 | 39,1 | 54 | 25 | 32 | 15 |
| Senegal | 55,1 | 50,8 | 59,1 | 54,8 | 58 | 40 | 39 | 28 |
| Sudáfrica | 50,7 | 45,1 | 40,5 | 42,3 | 9 | 9 | 6 | 6 |
| Swazilandia | 35,4 | 33,3 | 29,6 | 31,1 | 9 | 10 | 4 | 5 |
| Uganda | 46,9 | 45,4 | 56,2 | 53,8 | 28 | 15 | 15 | 9 |
| Tanzania | 44,1 | 42,5 | 47,4 | 45,6 | 12 | 7 | 4 | 4 |
| Zambia | 32,1 | 32,7 | 34,6 | 35,9 | 14 | 9 | 7 | 5 |
| AS Total (35 países, ponderados) | 46,7 | 44,8 | 48,0 | 47,3 | | | | |
| Asia Oriental | 74,7 | 69,7 | 76,5 | 70,4 | | | | |
| Asia Centro-meridional | 63,9 | 62,5 | 66,9 | 64,9 | | | | |

* <http://www.uis.unesco.org> (julio de 2004).

Fuente: Sender *et al.* (2005), tomado de United Nations Population Division (2003).

mente en zonas rurales y en contextos en que la educación no es gratuita, son los que menos probabilidades tienen de frecuentar la escuela. Sin duda, el funcionamiento de los mercados de trabajo, la naturaleza y frecuencia del empleo remunerado y las formas de supervivencia son factores determinantes en la importancia que la educación puede te-

ner para el desarrollo a largo plazo. En la medida en que estos factores varían mucho de un país a otro y en el tiempo, un enfoque flexible y menos «generalista» en relación a las prioridades educativas estaría bien justificado.

Tercero, existen diferencias muy significativas en privación o logros educativos

entre países africanos y dentro de los mismos, si comparamos distintos grupos sociales. Esto es, hablar de la educación en AS como un todo es cuando menos osado. En la tabla 2, presentamos una muestra de países relativamente diferentes entre sí y representativos de diferentes realidades del continente. Tanto la esperanza de vida, como el grado de alfabetización de los jóvenes y las disparidades por sexo varían sustancialmente entre países. La evidencia empírica indica que las niñas en países como Etiopía, Senegal, Mozambique y Costa de Marfil tienen un acceso extremadamente limitado a la educación. Por el contrario, las niñas de Ghana, Malawi, Zambia y Tanzania, tienen muchas más probabilidades de haber frecuentado la escuela primaria y solamente en Kenia y Sudáfrica hay evidencia de escolarización universal de niños y niñas. Esto implica que las perspectivas de una fuerza de trabajo educada y productiva varían significativamente dentro del subcontinente.

ESTRUCTURA DEL INFORME Y CONSIDERACIONES GENERALES

Este informe pone especial hincapié en la diversidad existente en AS, más allá de los enormes retos que enfrenta el continente en términos generales. AS aparece normalmente como un caso aparte dentro de los países en desarrollo (PVD) en la medida en que su alejamiento de los ODM en términos agrega-

dos es claramente más marcado que en otras regiones. Detrás de esta agregación no se debe obviar la importancia de la diversidad dentro del continente. Es preciso destacar esta diversidad en varios niveles: entre países por niveles de educación y por tendencias en las últimas décadas, entre territorios subnacionales por niveles y cambios, entre zonas urbanas y rurales, entre grupos sociales, y por género.

El informe se estructura alrededor de las consideraciones anteriores de la forma siguiente. La primera sección presenta un marco analítico y metodológico que tiene como objetivo presentar enfoques teóricos diferentes sobre el papel de la educación, que han tenido influencia sobre las prioridades establecidas en los marcos de cooperación con los países del AS en esta área. Se trata también de contraponer los enfoques más dominantes con alternativas menos populares pero potencialmente útiles en un tratamiento más específico de los retos educativos para las diversas realidades del continente. Esta sección presenta también algunas consideraciones metodológicas fundamentales concernientes a la calidad y fiabilidad de las fuentes de información sobre educación en AS y sus implicaciones en términos de comparación de datos y de interpretación de análisis sobre los efectos de la educación y de programas de enseñanza en AS. La segunda sección se ocupa del acceso a la enseñanza y revisa la información empírica sobre tasas de escolarización, repetición, finalización del ciclo

primario, entre otros indicadores básicos objeto de seguimiento en el marco de los ODM y otros acuerdos internacionales en materia de educación y desarrollo. La tercera sección aborda la cuestión de la desigualdad o inequidad de acceso y logros educacionales. Esta sección ofrece datos al respecto de la diversidad dentro del continente del mismo modo que el capítulo sobre acceso destaca las diferencias entre sistemas y niveles de educación por países y regiones del continente. Se pone mucho énfasis en la importancia de varias dimensiones de desigualdad más allá de las disparidades de género que normalmente reciben atención prioritaria. Sin obviar la importancia de estas últimas, se plantea que la desigualdad por razón de clase socioeconómica es más aguda y que la combinación entre pobreza, localización territorial (grado de aislamiento en zonas rurales) y género permite identificar los grupos sociales más marginados de los sistemas de provisión de enseñanza sea formales o no formales. La cuarta sección tiene como cometido poner la evolución de las variables educativas en el contexto macroeconómico predominante en las últimas décadas en relación a tres aspectos. Primero, la crisis económica predominante en muchos países del AS y las implicaciones en términos de mecanismos de supervivencia y efectos sobre la demanda de enseñanza. Segundo, la evolución del mercado de trabajo, en sentido estricto (formal, regulado) y más general (naturaleza de las oportunidades de empleo en el contexto actual). Tercero, los

efectos de la crisis sobre las capacidades de los Estados de diseñar y ejecutar programas educativos con los objetivos ambiciosos que se han ido marcando desde la independencia en la mayoría de los países del AS. Se hablará, si bien brevemente, de los experimentos con la «privatización» de la enseñanza y la reforma de la gestión de la enseñanza pública, en particular la introducción de tasas de escolarización para cubrir el déficit financiero de los sistemas de provisión pública. La quinta sección se ocupa de cuestiones relativas a la calidad de la enseñanza, los retos principales y las modalidades de actuación en este ámbito. Se hace hincapié en la importancia del profesorado en cualquier programa de mejora de la calidad, las expectativas en términos de los efectos sobre la demanda y los recursos necesarios para acometer tales estrategias. La sexta sección presenta brevemente algunas conclusiones incluyendo una serie de prioridades de acción con base en las consideraciones de las secciones anteriores.

Este informe está basado en una revisión selectiva de la literatura más influyente sobre educación básica en AS, especialmente en los últimos diez años y en un análisis y presentación de datos para los principales indicadores en este campo, generalmente procesados a partir de las bases de datos *online* de la UNESCO, y en algunos casos del Banco Mundial y de estudios específicos citados en el informe.

1. MARCO ANALÍTICO: EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN EL CONTEXTO AFRICANO

I. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN BÁSICA?

Según la UNESCO, la educación básica, que sucede al concepto de «educación fundamental», comprende el abanico completo de actividades educativas en varios sistemas de provisión (formal, no formal e informal) que tienen como objetivo alcanzar las necesidades básicas de aprendizaje en una sociedad contemporánea. Normalmente la definición comúnmente aceptada por la UNESCO incluye la educación primaria, como etapa inicial, y la educación secundaria de primer ciclo (segunda etapa). Por tanto, según definición de la UNESCO, no incluye el ciclo completo de secundaria.

En el contexto del AS y dadas las bajas tasas de escolarización secundaria, la literatura sobre educación básica se centra fundamentalmente en la educación primaria y de adultos (programas de alfabetización y de nociones aritméticas u otras nociones básicas). Sin duda la mayor parte de los compromisos internacionales en materia de educación (Jontiem-Thailandia 1990, Foro Mundial de Educación en Dakar 2000), especialmente para el AS, se refieren a metas en estos niveles educativos. Por tanto, este informe se centrará también principalmente en estos niveles de educación a pesar de que no se obvia la clara importancia que el ciclo completo de educación secundaria puede tener en AS si se mantiene una perspectiva dinámica de largo plazo. De hecho, lo que importa señalar es que la inclusión del

ciclo completo dependerá de la situación de cada país en relación con la incidencia de terminación del ciclo primario. En países como Namibia, donde la educación primaria es finalizada prácticamente por todos los niños y niñas, y donde el mercado de trabajo demanda jóvenes formados y especializados, tendrá sentido profundizar en la consecución de la educación secundaria en su ciclo completo. De modo similar ocurre en otros países como Zambia, Kenia o Sudáfrica. Sin embargo, en países del Sahel como Mali, Guinea, Níger o Burkina Faso, en los que completar el ciclo primario no es habitual, especialmente para las niñas, será menos pertinente incluir la educación secundaria completa en las prioridades de la educación básica.

II. ENFOQUES SOBRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

En términos más bien generales la educación se reconoce como un derecho inalienable de la persona. Para muchos es un fin en sí mismo. No obstante, la literatura económica sobre la educación —que influyó enormemente en la asignación de recursos de la AOD— ha tratado a la educación no como un fin en sí mismo sino como un medio para alcanzar el fin del desarrollo económico y social. Desde la aparición del paradigma del Desarrollo Humano, promovido por el sistema de Naciones Unidas, el enfoque de la educación como fin en sí mis-

mo y como derecho inalienable de las personas ha adquirido un nuevo cariz.

En líneas generales podemos distinguir tres enfoques sobre el tema de la educación y el desarrollo y la relación entre ambos.

- Capital Humano, Crecimiento Económico y Desarrollo.
- Educación como Derecho Fundamental.
- Educación como Sistema de Provisión.

II.1. Educación como Capital Humano (ECH)

El enfoque del capital humano se plasma en el cálculo del flujo de costes y beneficios con efectos directos en los individuos o indirectos en el conjunto de la sociedad. Por tanto, se trata de calcular los retornos a las inversiones en educación desde el nivel microeconómico del individuo hasta el nivel macroeconómico de la sociedad. Los retornos de la educación se estiman a raíz de las observaciones de diferenciales salariales y otras características del individuo para una misma rama de empleo, por ejemplo. La metodología está basada en la unidad del individuo y de la elección racional, de modo que la educación se considera ante todo una inversión del individuo y/o de la familia.

El enfoque del capital humano comporta en general dos pasos. Primero, se consi-

dera un modelo de función educativa en el que se plantea una relación entre *inputs* (años de escolarización, grados completados, otras formas de formación) y resultados (capacidades cognitivas, habilidades específicas, productividad, ganancias). Segundo, se utiliza el resultado de esta función como variable explicativa del comportamiento de la economía a un nivel de análisis más agregado, en el que la productividad de los factores, y en última instancia el crecimiento económico, están positivamente relacionados con la acumulación de capital humano. La relación puede ser directa o indirecta, a través del efecto del capital humano sobre la productividad global y la capacidad de innovación, lo que a la larga acelera la tasa de crecimiento de largo plazo. Este marco analítico, cuando es expandido a los cálculos de las tasas de retorno social de la escolarización, se puede resumir en el esquema de abajo, donde se describen las líneas de asociación entre diversos aspectos de las funciones de ganancias y de acumulación de capital humano. Se parte de la aptitud y habilidades del individuo y su paso a través del filtro educativo para llegar al resultado final en términos de ganancias. Así la aptitud tiene efectos directos sobre las ganancias e indirectos, a través de los efectos en el rendimiento académico en la escuela (por tanto los resultados escolares), el mejor aprovechamiento de los años de educación, etc. La idea del efecto de los credenciales se puede ver en la línea B en que los años de educación y diplomas se utilizan como «señal» para dife-

renciar entre ocupaciones y grupos de ganancias.

Este modelo analítico subyace en particular al análisis empírico de las tasas de retorno (TDR) individuales de años de escolarización en los diferentes niveles educativos. Sin duda, las TDR han sido utilizadas durante mucho tiempo para evaluar el impacto y la necesidad de la educación. En gran medida, el dominio de este enfoque analítico y estas metodologías empíricas desde los años setenta en adelante, se debe al papel preponderante que ha ejercido el Banco Mundial (BM) como la agencia que más recursos ha invertido en el ámbito internacional de la educación. Por tanto, los trabajos analíticos promovidos por el BM dentro del enfoque del capital humano tendrían un impacto notable en el diseño de proyectos y programas nacionales de educación, en especial en aquellos países que más han dependido de la financiación de esta institución, entre los que muchos países subsaharianos ocupan un lugar destacado (Heyneman, 2003).

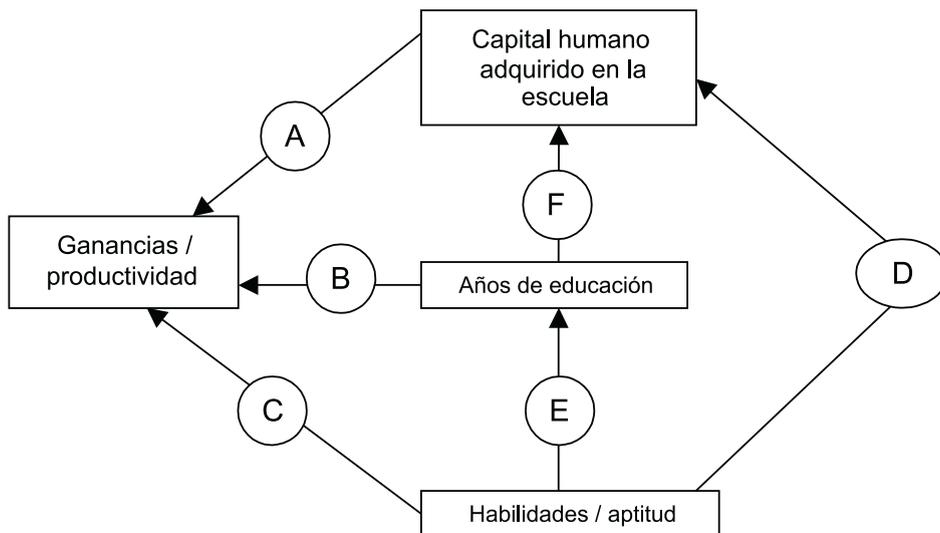
En general, las tasas estimadas son altas en todos los niveles para PVD, y especialmente en el caso de la educación primaria. Organizaciones como el BM han utilizado este tipo de análisis y metodologías para justificar sus operaciones en el campo de la educación, sin duda una de las áreas donde el BM ha invertido más fondos en PVD. Este enfoque ha sido dominante en el análisis de la educación y su necesidad en AS. Las

TDR calculadas han mostrado normalmente que existen beneficios individuales y sociales sustanciales que justifican inversiones tanto en el nivel de los individuos como de los Estados.

Sin embargo, diversos analistas han cuestionado la utilidad de este enfoque, tanto desde el punto de vista teórico y metodológico, como desde el punto de vista puramente empírico. Se plantea que la educación aparece como un cajón de sastre en el que se considera todo lo que los factores tradicionales en las ecuaciones de crecimiento económico no consiguen explicar (Fine y Rose, 2001). En este sentido, la teoría del capital humano se considera la «consecuencia de la aceptación inmediata de la educación como una aplicación especial del análisis económico ortodoxo, donde el capital humano es meramente la capacidad acumulada de ser más productivo» (Fine y Rose, 2001: 157). Esencialmente la teoría del capital humano abstrae la educación de su dimensión social, esto es, en vez de tratar de las relaciones económicas y sociales específicas a la educación, el enfoque se basa en identificar los *inputs* (escuelas, años de escolaridad, etc.), los resultados (productividad, ganancias, etc.) y estimar empíricamente la relación entre ambos.

Un problema serio del enfoque del capital humano es el de suponer que la educación se puede analizar en términos de una función de producción educativa, en la que la «producción» es el rendimiento o resultados de los estudiantes

DIAGRAMA 1. El esquema de funcionamiento del enfoque del capital humano



Fuente: Knight y Sabot (1990).

en términos de capacidades cognitivas y de razonamiento. Sin embargo, la relación entre *inputs* y resultados en la educación en realidad no es análoga a la de otras funciones de producción de bienes materiales, por ejemplo. Además, como se ve en el diagrama 1, existen varios mecanismos posibles de relaciones entre variables de la función de producción de capital humano y de ganancias. Normalmente las ecuaciones utilizadas para estimar las TDR tienen que basarse en supuestos bastante restrictivos sobre la importancia de algunas de las relaciones en el esquema (por ejemplo de C, E y D). Si estos supuestos no se cumplen los coeficientes de las TDR de los años de educación pueden

estar sesgados e incorporar información que no se ha observado.

La información empírica sobre TDR, especialmente en el caso del AS, presenta también problemas significativos. Según Bennell (1996), la mayoría de los ejercicios realizados para evaluar las TDR de la escolarización en AS presentan errores sustanciales y se basan en supuestos que sólo se cumplen bajo condiciones que no se dan con frecuencia en el contexto del AS. Los datos utilizados para estas evaluaciones son de poca fiabilidad y en su mayor parte inadecuados a las exigencias de estas metodologías. Por tanto, no está claro que el argumento de las altas TDR de la es-

colarización deba ser el principal para justificar la necesidad de invertir en educación básica en AS. Otros argumentos y metodologías son necesarios para reforzar esta posición.

II.2. Educación como Derecho Fundamental (EDF)

La UNESCO declara que «como derecho de empoderamiento, la educación es el vehículo principal por el cual adultos y niños económica y socialmente marginados pueden salir de la pobreza, y alcanzar los medios para participar de lleno en sus comunidades» (UNESCO, http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

En este sentido, se destaca que la educación, más allá de ser un derecho y fin en sí misma, tiene la propiedad de facilitar el ejercicio efectivo de otros derechos fundamentales, tanto civiles y sociales, como políticos.

Por tanto el enfoque de los derechos humanos «humaniza» a la educación y elimina el reduccionismo economicista del enfoque del capital humano. No obstante, está claro que, aunque decir que la educación es un derecho en los términos de este enfoque es muy loable y que avanza la agenda para dar prioridad clara a la educación, en sí mismo el enfoque no resuelve los dilemas que se han colocado en la literatura empírica sobre el papel de la educación en el des-

arrollo, en respuesta a la agenda de investigación dictada por el enfoque del capital humano. Esto es, el hecho de que efectivamente la educación tiene efectos diferentes en unos países y otros en términos de dotar a las personas de capacidades cognitivas, de razonamiento, de poder acceder a fuentes de ingresos para sobrevivir, de aumentar la productividad de sus actividades, de mejorar la salud y bienestar de la familia, entre otros, significa que, más allá de su condición de derecho, la educación es un proceso social e históricamente contingente que depende de una conjunción de factores y condiciones para alcanzar los objetivos marcados en el marco de los ODM y otros.

En otras palabras, para enfrentar los retos de la educación es necesario entender en profundidad su relación con otras dimensiones de las transformaciones sociales que ocurren en procesos de desarrollo económico, social y humano. Las prioridades en esta área variarán de un país a otro de acuerdo no sólo con algunas metas cuantitativas sino con una serie más compleja de factores sociales, económicos y políticos que deben ser analizados en los contextos específicos en los que se trabaja.

Se puede decir que el enfoque de los derechos fundamentales es necesario y útil para acometer la necesidad de crear voluntad política para enfrentar los retos de los ODM u otras metas educativas más concretas en los PVD. Y, en cualquier caso, sea cual fuere la relación

empírica entre años de escolarización y otras variables socioeconómicas, la educación, como el trabajo, la vida, la sanidad, debería considerarse un derecho inalienable, sobre todo en aras de acercarse a una mayor justicia social entre países, grupos sociales, e individuos. Por tanto, toda acción e intervención en este campo debería basarse, aunque sea sólo en parte, en este enfoque de derecho fundamental, pues se trata de un logro realizado tras decenios de campañas internacionales.

II.3. Educación como Sistema de Provisión (ESP)

Este enfoque se centra en entender la provisión de educación en términos de los sistemas sociales, económicos y culturales específicos de cada país, enraizados en tendencias históricas, y dependientes de características estructurales arraigadas. Por tanto, se trata de entender la naturaleza y características de los sistemas nacionales de educación (formales y no formales), sus historias, condicionantes y relaciones con otras estructuras sociales, económicas y políticas de cada país.

En este sentido, la provisión de la educación no debe verse en términos técnicos como un proceso que relaciona *inputs* con *outputs* (rendimientos académicos, económicos), sino en sus distintas funciones que pueden variar de un país a otro. Por un lado, el sistema educativo responde a objetivos de mejora de la

productividad y cambio económico estructural, a través de la adaptación y adopción tecnológica. Por otro lado, el sistema educativo puede cumplir funciones de cohesión social, de corrección de injusticias sociales históricas (o no).

Por tanto como definen Fine y Rose (2001: 176), «cualquier sistema educativo, como resultado de prácticas socioeconómicas desarrolladas histórica y socialmente, es inevitablemente específico de cada país dentro del que se sitúa». En este sentido, el planteamiento de metas universales, basadas con frecuencia en cálculos de dudosa fiabilidad y en una metodología anclada en un individuo o familia como unidades *universales* básicas de análisis, puede ser de escasa utilidad si no tenemos en cuenta todos los procesos socioeconómicos, estructuras y relaciones que acaban por definir la naturaleza y el contexto de la educación en cada país y por tanto sus retos prioritarios. Este enfoque no tiene por qué ser inconsistente con el de la educación como derecho, sino que puede permitir entender y analizar los derechos a la educación en cada contexto sociocultural, político y económico, de modo que la lucha por estos derechos sea más efectiva y realista.

III. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Hay una vasta literatura empírica sobre el papel de la educación básica en el

desarrollo en AS. Esta literatura refleja en gran medida el dominio intelectual que ha ejercido el enfoque del capital humano, puesto que muchos de los estudios han versado sobre el cálculo de tasas de retorno de la escolarización, fundamentalmente en términos de ganancias en los sectores formales y registrados estadísticamente (Schultz, 1998). En general, estos estudios han dado constancia de las altas tasas de retorno y por tanto de la viabilidad económica de inversiones privadas (de los individuos directamente beneficiarios) y públicas —por las altas tasas de retorno social— (Psacharopoulos, 1994; Psacharopoulos y Patrinos, 2002). Estudios más recientes como el de Jones (2001) en Ghana han venido a demostrar que, por lo menos en el sector formal manufacturero, los años de escolarización y en especial los ciclos completados, están muy positivamente relacionados con la productividad de los trabajadores y sus respectivas ganancias, indicando que las empresas no sólo pagan por los «credenciales» escolares sino que tienen en consideración los efectos concretos de la educación sobre la productividad del trabajo. Sin embargo, como hemos señalado arriba, varios autores, especialmente Bennell (1996), han puesto en evidencia los problemas de la metodología de cálculo de TDR en el caso de AS. No obstante, no se plantea aquí que la educación no sea beneficiosa como inversión a nivel del individuo, sino más bien que los beneficios de la educación deben analizarse desde una perspectiva más sistémica que coloca

los beneficios individuales y en productividad dentro del contexto socioeconómico y cultural nacional.

Otros autores han destacado la brecha entre la evidencia de TDR muy positivas a nivel individual y los efectos marginales a nivel de la economía en su conjunto. La «paradoja micro-macro» (como se ha venido a denominar esta constatación empírica) plantea que desde que la crisis se instaló en muchos países en los años ochenta y noventa en un contexto de crecimiento demográfico rápido, el sistema educativo se ha visto afectado significativamente. El hecho de que el empleo formal se haya reducido, que el sector público, que típicamente ha atraído una buena parte de los graduados escolares desde la independencia en muchos países del continente, esté en crisis y bajo un sistema de austeridad fiscal muy restringente, ha afectado las TDR implícitas de la escolarización y sin duda ha afectado a la demanda de servicios educativos, especialmente en los países y zonas más afectadas por la crisis y el estancamiento y en particular en las zonas rurales donde los retos de la escolarización son más acuciantes. Estudios como el famoso de Pritchett (1997), basados en secciones cruzadas de diversos países, han puesto el dedo en la llaga, mostrando evidencia de que apenas existe una relación estadística entre acumulación de capital humano —en términos de escolarización— y tasas de crecimiento agregadas de la productividad por trabajador. La aparente ineficacia de la educación en términos de crecimiento

económico y de la productividad, no obstante, es la manifestación de una media agregada de varios países con trayectorias diferentes. Como el propio Pritchett señala, hay países donde el impacto de la educación a escala agregada es estadísticamente positivo. Según él, los factores que subyacen a esta paradoja son tres: el entorno político/institucional (especialmente cuando no es favorable); el desfase entre el crecimiento de la fuerza de trabajo (población activa) y la demanda efectiva de trabajadores; una calidad muy baja de la enseñanza ofrecida en países que registraron importantes incrementos en las tasas de escolarización. Analistas influyentes como Easterly (2001) se han basado en este tipo de estudios para poner en entredicho los enfoques que habían otorgado a la educación —acumulación de capital humano— la etiqueta de varita mágica para el desarrollo rápido y sostenible.

Varios estudios a nivel micro han dejado constancia de la relación positiva que se observa entre el nivel nutricional de un niño, su escolarización, especialmente la finalización de por lo menos el ciclo primario y la posterior productividad del trabajo como adulto (Alderman *et al.*, 2003). En general, la literatura que estudia las sinergias entre educación y salud en el contexto subsahariano así como en otros PVD es muy abundante y concluyente (Appleton *et al.*, 1996; Ainsworth *et al.*, 1995; Schultz, 1998).

Las «externalidades» positivas de la educación y en especial el papel de la

educación de las niñas y mujeres adultas en este sentido han sido objeto de muchos estudios empíricos que por lo general han mostrado relaciones mutuamente beneficiosas entre educación de la mujer, nutrición infantil, sanidad infantil, fertilidad, fecundidad, emancipación de la mujer, participación en el mercado de trabajo, y otros aspectos del bienestar en AS (Schultz, 2002; King y Hill, 1993; Subbarao y Raney, 1993; Mukudi, 2003; Ainsworth *et al.*, 1995). La literatura empírica ha corroborado por lo general los efectos positivos que tiene el grado de escolarización de la mujer sobre aspectos sanitarios básicos, especialmente en la salud infantil, y sobre la fertilidad, en particular. Ahora bien, la relación no es lineal y en muchos países los años de escolarización solamente empiezan a tener efectos sobre los padrones de fertilidad una vez que el ciclo primario se ha completado (Ainsworth *et al.*, 1995). Es decir, el hecho de tener uno o dos años más de educación primaria no parece tener un impacto estadísticamente significativo sobre variables como la fertilidad, como se constata en la tabla 3.

La relación entre nivel educativo y pobreza se ha convertido también en otra área de investigación empírica sobre la que parece existir un consenso sólido. La mayoría de perfiles de pobreza documentados para países del AS muestran una relación inversa entre el nivel de educación máximo completado y el nivel de pobreza tanto a nivel del individuo como de la familia. La educación de

TABLA 3. Tasas de fecundidad y nivel educativo de las mujeres adultas en África Subsahariana

| País | Año | Estudios | | | |
|----------|------|----------|----------|-------------------|------------------|
| | | Ninguno | Primaria | Primaria completa | Más que primaria |
| Bostwana | 1988 | 6 | 5,2 | 4,6 | 3,3 |
| Burundi | 1987 | 6,8 | 7,2 | | 5,5 |
| Camerún | 1991 | 6,2 | 6,4 | | 4,5 |
| Ghana | 1988 | 6,8 | 6,1 | | 5,9/3,6 |
| Kenia | 1989 | 7,2 | 7,5 | 6,5 | 4,9 |
| Mali | 1987 | 6,8 | 6,2 | | |
| Níger | 1992 | 7,5 | 6,3 | | |
| Nigeria | 1990 | 6,5 | 7,2 | 5,6 | 5,1/4,2 |
| Senegal | 1986 | 6,8 | 5,7 | | 3,8 |
| Tanzania | 1992 | 6,5 | 6,4 | 6 | 4,2 |
| Togo | 1988 | 6,8 | 5,7 | | 4,5 |
| Uganda | 1989 | 7,7 | 7,2 | 7,3 | 6,7/5,1 |
| Zambia | 1992 | 7,1 | 6,8 | | 4,9 |
| Zimbabwe | 1988 | 7 | 6 | | 3,8 |

Fuente: *Demographic and Health Surveys* (citado en Bennell, 2002).

los cabezas de familia suele estar bastante correlacionada con la pobreza monetaria de la familia en su conjunto. Lo mismo ocurre con la presencia o no de personas alfabetizadas en el seno de una familia o con la media de años de escolarización de los adultos mayores de 15 años. Estas constataciones empíricas, comunes a prácticamente todas las evaluaciones nacionales, cuantitativas y cualitativas, de la pobreza, han servido para justificar la prominencia que normalmente recibe la sección de educación en los PRSP (*Poverty Reduction Strategy Papers* – Documentos Estratégicos de Reducción de la Pobreza), que la mayor parte de países del AS con programas de cooperación y reformas

con el BM y el FMI han ido elaborando desde 1999. El problema metodológico principal de este tipo de análisis empírico es que está basado en datos de sección cruzada, por tanto en comparaciones contemporáneas de hogares diferentes en términos de riqueza y educación y que la línea de causalidad entre las dos dimensiones de bienestar no es evidente.

El nivel de ingresos de la familia, de los padres, que deciden sobre la educación de sus hijos, influye notablemente en la inversión familiar en la educación de los niños y niñas. Esto ocurre no sólo porque hay más dinero disponible para cubrir los gastos privados de la inversión,

sino también porque las familias de mayores ingresos son más susceptibles de valorar positivamente la aportación de la educación formal para el futuro de los hijos. Al mismo tiempo, a largo plazo, un nivel más elevado de educación, siguiendo la lógica del capital humano y de los efectos de las credenciales sobre las ganancias (salarios) esperadas y efectivas, aumenta las posibilidades de incrementar los ingresos y por tanto la riqueza del individuo y sus familias.

IV. LA CALIDAD Y FIABILIDAD DE LOS DATOS SOBRE EDUCACIÓN EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Ante cualquier análisis sobre la situación del sector educativo y del perfil educativo de la población en AS, es preciso detenerse para lanzar un mensaje de precaución sobre la escasez de datos y la dudosa fiabilidad de los mismos para muchos países del continente. En este sentido, conviene destacar que el problema principal no es que la calidad de las fuentes deba ser cuestionada en términos generales, sino que es muy probable que la calidad y fiabilidad varíe mucho de unos indicadores a otros y de un país a otro, por lo que las comparaciones o las agregaciones subregionales y regionales tienen que interpretarse con cautela (Behrman y Rosenzweig, 1994).

Aunque es cierto que las autoridades educativas en AS suelen tener más medios logísticos y financieros que otras

instituciones estatales para la recogida sistemática de información, y por tanto que los datos de educación puedan ser por lo general más fiables que los de, por ejemplo, producción agrícola, los sistemas de almacenamiento, transmisión y procesamiento de información pueden también presentar fallas sustanciales. A veces se trata de discrepancias entre diversas fuentes y otras el hecho de que las delegaciones ministeriales subnacionales hacen estimativas que pueden no siempre ser precisas.

En general los datos de escolarización son producidos por los ministerios de educación sobre la base de los datos de inscripciones. Estos datos suelen ser los más fiables, aunque en muchos casos se da la circunstancia de niños que se inscriben al inicio del año para asegurar una plaza pero después no consiguen continuar. Estas circunstancias son después recogidas con un año de retraso en tasas de repetición o deserción, aunque estos indicadores pueden resultar menos fiables en la medida en que las delegaciones locales no hagan seguimiento del alumnado.

Los datos sobre alfabetización varían bastante en cobertura y calidad. Normalmente estos datos no son resultado de procesos administrativos, sino de la recogida de datos a nivel del hogar. Muchas veces se extraen de la información de los censos de población que suelen tener un desfase de entre 10 y 15 años entre uno y otro para un mismo país. Otra fuente a menudo utilizada son las

Encuestas Demográficas y de Salud (EDS) que normalmente constituyen fuentes de mayor fiabilidad. Otras encuestas de hogar, organizadas típicamente cada cinco años especialmente desde mediados de los años ochenta también suelen ser utilizadas como fuente de información para datos de alfabetización de los adultos. Un problema de los datos derivados de la mayoría de estas encuestas, con excepción de algunas EDS, es que se basan en respuestas de los entrevistados y no en pruebas realizadas *in situ* por los entrevistadores para evaluar el nivel de alfabetización y de capacidad de cálculo. Esta última metodología sería la más adecuada pero conlleva más costes de formación de los entrevistadores, medios y tiempo, que a menudo no se contemplan en las encuestas nacionales a gran escala. Lo que resulta especialmente preocupante es la discrepancia que encontramos entre los datos compilados por la UNESCO y los derivados de las EDS. Lloyd y Hewet (2003: 10-13) presentan unas tablas en las que las diferencias entre las estimativas de la UNESCO y las de las EDS para el mismo año son enormes para algunos países en el caso de las tasas netas de escolarización y las tasas de conclusión del 4º grado. Los países que presentan discrepancias más importantes, por encima del 50%, son Benin, Chad, Guinea y Ruanda. Por tanto, datos de estos países deben interpretarse con mucha precaución.

Por otro lado, está la cuestión de la variabilidad en la calidad de los sistemas

educativos entre países. Así, completar el 4º grado, un indicador frecuentemente utilizado por la UNESCO, puede significar cosas muy diferentes en Mozambique, Níger o Kenia, donde la calidad de la enseñanza, los medios y los profesores puede ser muy dispares. En algunos casos, cuatro años de escolarización son suficientes para alcanzar la alfabetización funcional y las capacidades básicas de cálculo además de otras capacidades cognitivas esperadas de la enseñanza primaria. En otros casos, cuatro años de frecuentación de la enseñanza primaria pueden ser insuficientes para un nivel mínimo de alfabetización. Por tanto, al igual que existen grandes diferencias entre países en términos del nivel medio educativo de la población, es preciso tener en cuenta que países que presentan cifras semejantes pueden diferir sustancialmente en el nivel de capacidades cognitivas alcanzado. Existen estudios experimentales al respecto que han arrojado suficiente luz sobre estas discrepancias. Uno de ellos comparó los resultados en términos de creación de capacidades cognitivas y de desarrollo de habilidades específicas de la enseñanza primaria y secundaria en Kenia y Tanzania, dos países vecinos pero con sistemas de provisión de enseñanza diferentes. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los dos sistemas para niveles comparables, especialmente en términos de tasas de retorno efectivas, articulación con el mercado de trabajo nacional y desarrollo de capacidades cognitivas (Knight y Sabot, 1990). En otro ejercicio

comparativo, esta vez para países con sistemas de enseñanza primaria semejantes al francés, Michaelowa (2001) analiza diferencias sustanciales en términos de rendimiento cognitivo básico en matemáticas y francés entre Senegal, Camerún, Costa de Marfil, Burkina Faso y Madagascar. En Camerún se dan los mejores resultados, donde 59% de los niños de 5º grado alcanzan el «nivel mínimo de resultados» mientras que en Senegal se dan los peores.

Las consideraciones anteriores se refieren por un lado a los datos recogidos de los sistemas nacionales de enseñanza, que normalmente sólo incluyen el sector público que es el dominante en la mayoría de países del continente. Sin embargo, la enseñanza privada está tradicionalmente muy presente en un número significativo de países. Se trata de las instituciones del sistema no formal de enseñanza o incluso de escuelas privadas concertadas con el Estado. La información disponible de este tipo de instituciones es incompleta y a menudo poco precisa, por lo que se pierde una información muy relevante que afecta a indicadores como las tasas de escolarización, repetición y finalización de ciclos. Muchas de las escuelas de estos sistemas no formales o concertados son de naturaleza religiosa y varían enormemente en calidad, en el currículo enseñado y en la articulación con el sistema formal. Así, tenemos desde las pequeñas escuelas coránicas constituidas por un solo maestro (*maître coranique*), comunes en países del Sahel

(Senegal, Mauritania, Mali, Níger, Sudán) a las escuelas-residencias privadas (*boarding school*), frecuentes en Kenia, Uganda, Zambia y Zimbabwe. Es preciso notar también que la evolución de este tipo de enseñanza ha sido dispar. Mientras que antes de la independencia eran muy comunes las escuelas de misioneros, especialmente en el África Oriental y Austral y en varios países del África Central y Occidental eran de hecho las únicas instancias educativas hasta el nivel secundario, en los años sesenta y setenta, perdieron importancia a favor de los sistemas de provisión nacionales, fuertemente apoyados por los Estados con el objetivo de favorecer la educación básica universal para todos. Con la crisis de los ochenta y noventa y las dificultades en la provisión pública, tanto en cantidad como en calidad, parece haber habido un resurgimiento de modalidades no formales y privadas de provisión de enseñanza. La expansión de la enseñanza coránica y de las escuelas franco-árabes en países del Sahel es un síntoma de este proceso y de la caída de la credibilidad del sistema oficial basado en el francés (Wiegelmann, 1994). Obviamente, esta evolución en el tiempo debe ser tomada en consideración cuando se comparan las tendencias en indicadores de desempeño educativo, basados en datos de los sistemas oficiales y públicos de enseñanza.

En todo caso, importa señalar que existe insuficiente información y análisis sobre las formas de provisión educativa

que se salen del sistema oficial de enseñanza, sea porque se trata de formas de educación «no formal», sea porque se da en idiomas ajenos al sistema oficial, sea porque los proveedores no están concertados con los sistemas oficiales.

Dada la heterogeneidad de la educación «no oficial» y «no formal», urge un análisis más informado de estas realidades para poder evaluar su utilidad, contribución real y alcance en pro de las metas de los ODM.

2. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA: INDICADORES, TENDENCIAS, METAS Y COMPROMISOS

I. VARIEDAD DE SISTEMAS EDUCATIVOS

La educación en África se ha basado durante generaciones en la transmisión oral de conocimientos prácticos relacionados con las labores cotidianas, con la cosmovisión de cada pueblo, con la relación entre los seres humanos y la naturaleza que les rodeaba. Ya con la llegada a África de los árabes en los siglos VII-IX y especialmente de los europeos en los siglos XVII-XVIII, se impuso una educación muy distinta, basada en lenguas extranjeras, con las que se construían esquemas mentales ajenos y muy diferentes. Establecidos a imagen y semejanza de los países europeos, la mayoría de los sistemas educativos africanos son copia fiel y herencia del existente en las metrópolis europeas en la época de la colonización, en la primera mitad del siglo XX. Tras la colonización, la educación pasó a ser un elemento promotor del espíritu nacionalista que se vivía en muchos países africanos. La reivindicación de la lengua local y la apuesta por la educación de las jóvenes generaciones pasaron a ocupar un primer plano en la política nacional de países tan significativos como Tanzania, Kenia o Senegal.

Sin embargo, en raras ocasiones los esfuerzos realizados alcanzaron las metas previstas e incluso, debido fundamentalmente a conflictos armados así como a crisis políticas y económicas, hubo retrocesos en muchos casos. En los años setenta y ochenta la inestabilidad política y los conflictos internos produjeron

un descenso en la educación y sus infraestructuras (Lloyd y Hewett, 2003: 20) en países como Angola, Etiopía, Liberia, Mozambique, Nigeria, Sierra Leona, Somalia o Sudán. En los años noventa el impacto de la inestabilidad en la educación afectó sobre todo a países como Burundi, Congo, Etiopía o Ruanda. Asimismo, en los años ochenta, los Programas de Ajuste Estructural fueron causa directa de un descenso importante en el gasto público destinado a educación, con caídas importantes en las tasas de escolarización de algunos países como Ghana, donde la TBE disminuyó del 80% al 70%.

En 1998, Naciones Unidas identificaba 15 países africanos en los que el índice de escolarización en educación primaria no alcanzaba el 50%: Angola, Burkina Faso, Chad, Djibouti, Eritrea, Etiopía, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Mali, Mozambique, Níger, Ruanda, Senegal y Somalia. En estos países la tasa de escolarización de los niños se movía entre el 23 y el 49%, pero en el caso de las niñas, apenas entre el 13 y el 31%.

La situación actual no ha cambiado mucho. En cualquiera de los indicadores educativos que tomemos, África Subsahariana se encuentra siempre en las posiciones más desventajosas en las comparaciones con otras áreas geográficas. Así por ejemplo, si la tasa media mundial de escolarización en educación primaria era de 84% en 2003, en África Subsahariana era del 59%, más de 20

puntos por debajo del siguiente continente, Asia. Las altas tasas de analfabetismo que todavía hay en el continente africano constituyen uno de los obstáculos mayores al desarrollo de estos pueblos. Con una tasa media de alfabetización de casi el 60%, existen grandes disparidades entre países, entre el 13% en Burkina Faso, el 19% en Mali, el 33% en Benin, el 40% en Senegal, 46,5% en Mozambique y el 69% en Uganda (EPT, 2006).

Los sistemas educativos en África enfrentan numerosos problemas, como currículos no actualizados ni adaptados, profesorado no cualificado, escasez de profesores, clases superpobladas, escasez de libros de texto y material escolar, profesorado no motivado por los bajos sueldos, etcétera.

Asimismo, es necesario tener en cuenta los distintos segmentos de población, con mayores facilidades para los habitantes de las ciudades, y para los niños. Así por ejemplo, en el contexto africano merece especial atención la educación en el medio rural. Alrededor del 70% de los africanos y africanas viven en zonas rurales, en las que apenas existen infraestructuras de ningún tipo y, por ende, tampoco escuelas. Para evitar desarrollos desiguales entre el campo y la ciudad, las estrategias de educación deberán tener en cuenta las características particulares de las zonas rurales, sus necesidades y sus potenciales, de modo que pueda irse cerrando la brecha actualmente existente entre las zonas ur-

banas, históricamente privilegiadas, y las zonas rurales.

El intento de desvincularse de las antiguas metrópolis lleva a varios gobiernos a realizar cambios en los sistemas educativos. Algunos países cambiaron en las escuelas, por ejemplo, la lengua europea existente, adoptando otras más acordes con las nuevas relaciones de fuerza. Así en Namibia o Ruanda se abandonó el *afrikaans* y el francés respectivamente, adoptándose el inglés. Por otra parte, cada vez es más frecuente que la enseñanza se realice en la lengua local, habiendo mostrado varios estudios la importancia de este factor en la mejora del desempeño del alumnado. La diversidad cultural de los pueblos africanos supone que el logro de una educación de calidad implica el reconocimiento de la diversificación de la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas y realidades sociales.

Décadas antes de la iniciativa Educación Para Todos, muchos gobernantes consideraban ya la educación como motor del desarrollo social y económico de sus pueblos. En clave nacionalista, Julius Nyerere, primer presidente de Tanzania, declaraba que la educación debía preparar a la juventud para las realidades y las necesidades del país. Así, ya en 1977, a través de la Declaración Musoma, se instituyó la Enseñanza Primaria Universal y Gratuita. La tasa de escolarización alcanzó casi el 100%, pero con una calidad cada vez menor, que llevó a que en los

años noventa los padres tuvieran que pagar una tasa de EPU (*Universal Primary Education fee*) de 2 dólares al año. Sin embargo, ante las sucesivas crisis económicas y el empuje del discurso dominante, se asumió una idea más liberal de la educación como capacitación de los individuos para desarrollar su potencial personal. La disminución en el gasto público en educación coincide con un período de reformas de ajuste estructural llevadas a cabo por instituciones financieras multilaterales para restaurar el crecimiento económico. La abolición en 2001 del pago de tasas de escolarización ha permitido, con el apoyo de donantes externos, pasar de un índice de escolarización del 51% al actual 95% en los niños y niñas entre 7 y 13 años.

Como se puede ver en las tablas 4, A1 y A2 (estas últimas del anexo), los países africanos tienen entre 4 y 8 años de educación primaria y entre 3 y 7 de educación secundaria, con diferentes modalidades intermedias. Estas disparidades hacen que la comparación entre países en los indicadores relativos a estos niveles haya de ser considerada con matices. La mayoría de los países africanos tienen 6 años de primaria y otros 6 de secundaria, similar a los sistemas educativos europeos. La otra cuestión es la escasa capacidad que muchos gobiernos tienen de aplicar la obligatoriedad de la asistencia a la escuela primaria allá donde aparece sobre el papel como obligatoria. Como se ha mencionado ya, los factores de demanda que restringen el acceso de los niños y niñas a la escuela

la suelen ser muy importantes y a veces predominan sobre otros aspectos de oferta. En tal contexto, la administración pública tiene pocos incentivos y capacidades de forzar a las familias a enviar a los hijos al colegio.

El debate entre la esfera pública y privada, que alcanzó su máximo apogeo en los años ochenta, afectó igualmente al ámbito educativo. Desde instancias nacionales e internacionales se plantea que la educación ya no es una responsabilidad exclusiva del Estado y se defiende su provisión privada por organizaciones sociales, congregaciones religiosas o por las propias comunidades (Colclough, 1996). Se arguye que la ausencia de competición es uno de los problemas de la educación pública, propiciando incentivos limitados hacia la eficacia y la eficiencia. A su vez, en el sector privado hay problemas en relación con la falta de información, comportamientos oportunistas y restricciones al acceso. Una alianza sector público-sector privado para el suministro de servicios, con un planteamiento mixto, puede ser potenciada en la búsqueda de un modelo sostenible que permita a su vez la universalización de la enseñanza en sus diferentes niveles.

Otra distinción que podemos establecer es entre sistemas educativos centralizados y descentralizados, dependiendo en gran medida del sistema político del país. Así, en África Subsahariana, los países francófonos y lusófonos generalmente tienen, como herencia de su

TABLA 4. Estructura de los ciclos de estudio general en los sistemas educativos africanos

| Años de estudio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Angola | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | | |
| Benin | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Botswana | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | |
| Burkina Faso | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Burundi | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Camerún | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Chad | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Congo | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Costa de Marfil | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Eritrea | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | S2 | | |
| Etiopía | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | S2 | |
| Gabón | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Gambia | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Guinea | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Guinea Bissau | P1 | P1 | P1 | P1 | P2 | P2 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | | |
| Ghana | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Kenia | P | P | P | P | P | P | P | P | S | S | S | S | |
| Lesotho | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Madagascar | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | |
| Malawi | P | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Mali | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Mauricio | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Mauritania | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Mozambique | P1 | P1 | P1 | P1 | P1 | P2 | P2 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | |
| Namibia | P | P | P | P | P | P | P | S | S | S | S | S | |
| Níger | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Nigeria | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Rep. Centroafricana | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| RD Congo | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | S2 | |
| Ruanda | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Senegal | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Sierra Leona | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 |
| Sudáfrica | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | |
| Sudán | P | P | P | P | P | P | P | P | S | S | S | | |
| Tanzania | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 |
| Togo | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 |
| Uganda | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S1 | S1 | S2 | S2 |
| Zambia | P | P | P | P | P | P | P | S1 | S1 | S2 | S2 | S2 | |
| Zimbabwe | P | P | P | P | P | P | P | S | S | S | S | S | S |

Fuente: Mingat, 2004: 3.

pasado colonial, sistemas centralizados, en los que el gobierno central, a través del Ministerio de Educación, detenta todo el poder en materia educativa y adopta sus decisiones en consecuencia. Los países anglófonos tienen generalmente sistemas más descentralizados en los que el control y las responsabilidades son compartidos entre los gobiernos central, regional y local. Si bien podríamos establecer ventajas e inconvenientes de ambos sistemas, con el fin de acercar lo máximo posible los centros de decisión a los beneficiarios últimos de ésta, la experiencia de diversos países sugiere que la descentralización es un sistema más eficaz y eficiente para el sector de la educación. Desde el Marco de Acción de Dakar se promueve la descentralización, así como la participación de un gran número de actores, individuales e institucionales. La descentralización puede ser a los gobiernos regionales, a los gobiernos locales o incluso a las propias comunidades escolares. En algunos países como Uganda, se ha avanzado rápidamente en esta materia, en la dirección de dotar a las unidades descentralizadas (en este caso comunidades escolares) de capacidad de decisión y gestión presupuestaria (Deininger y Okidi, 2003). En muchos países africanos, como RD Congo o Sudán, la descentralización ha sido propiciada por las propias comunidades que, ante la falta de apoyo por parte de sus gobiernos, han creado sus propios sistemas educativos que, sin embargo, son difícilmente sostenibles desde un punto de vista financiero. Así, algunos aspectos a tener en cuenta en cualquier apoyo a la des-

centralización en el sistema educativo incluyen (Gershberg y Winkler, 2004) el apoyo por parte de los Ministerios de Educación a las comunidades escolares no sólo con fondos sino fundamentalmente con asistencia técnica, así como una definición clara de la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles. La descentralización ha de incluir una transferencia de recursos financieros desde los poderes centrales a las autoridades locales y a las propias escuelas y no simplemente una desconcentración de los flujos de información y decisión. Son habituales sin embargo procesos de descentralización sin transferencia de decisión real. En todo caso, la descentralización no es un objetivo en sí misma sino una estrategia para alcanzar el objetivo de ayudar a los docentes y gestores a ofrecer una mejor educación.

II. TENDENCIAS Y PROGRESO EN LOS INDICADORES PRINCIPALES

Durante los años setenta y ochenta, la mayoría de los expertos en educación concentraban sus esfuerzos en buscar la manera de incrementar las tasas de escolarización en los sistemas educativos africanos. No cabe duda de que el esfuerzo realizado en este sentido ha sido notable, habiendo pasado de un 54% en 1990 a un 60% en 1998 y a un 67% en 2004. Sin embargo, según cifras de la propia organización de EPT, 40% de los 200 millones de niños y niñas en edad escolar en África no están escolarizados. Más allá de la

TABLA 5. *África Subsahariana en comparación a otras regiones por niveles de escolarización primaria*

| | Número total de alumnos escolarizados | | | | Tasa bruta de escolarización | | | Tasa neta de escolarización | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|------------|------------|-----|------------------------------|------|-----------------------|-----------------------------|------|-----------------------|
| | 1998 | 2002 | Diferencia | | 1998 | 2002 | Diferencia | 1998 | 2002 | Diferencia |
| | (en miles) | (en miles) | (en miles) | % | % | % | (puntos porcentuales) | % | % | (puntos porcentuales) |
| Mundo | 655.343 | 671.359 | 16.015 | 2 | 101 | 104 | 3,1 | 83,6 | 84,6 | 1,0 |
| Países en desarrollo | 569.072 | 589.291 | 20.219 | 4 | 100 | 104 | 3,6 | 82,0 | 83,2 | 1,2 |
| Países desarrollados | 70.399 | 67.880 | -2.519 | -4 | 102 | 101 | -1,5 | 96,6 | 95,6 | -0,9 |
| Países en transición | 15.872 | 14.187 | -1.685 | -11 | 101 | 106 | 5,1 | 85,4 | 89,1 | 3,7 |
| África Subsahariana | 81.319 | 100.670 | 19.351 | 24 | 80 | 91 | 11,2 | 56,2 | 63,5 | 7,3 |
| Estados Árabes | 34.725 | 37.137 | 2.411 | 7 | 90 | 94 | 4,1 | 78,1 | 82,6 | 4,5 |
| Asia Central | 6.891 | 6.396 | -495 | -7 | 99 | 102 | 2,7 | 88,9 | 89,9 | 1,0 |
| Asia Oriental y el Pacífico | 217.317 | 207.054 | -10.263 | -5 | 112 | 111 | -0,6 | 95,7 | 92,1 | -3,7 |
| Asia Meridional y Occidental | 158.096 | 175.527 | 17.431 | 11 | 95 | 102 | 7,4 | 78,6 | 82,5 | 3,9 |
| América Latina y el Caribe | 78.656 | 69.498 | -9.158 | -12 | 121 | 119 | -2,0 | 94,4 | 96,4 | 2,0 |
| América del Norte y Europa Occidental | 52.856 | 51.945 | -911 | -2 | 103 | 101 | -1,8 | 96,3 | 95,3 | -1,0 |
| Europa Central y Oriental | 25.484 | 23.133 | -2.351 | -9 | 97 | 99 | 2,1 | 87,2 | 89,0 | 1,7 |

Fuente: Informe Educación para Todos 2006.

escolarización, existe hoy en día un consenso con relación a la necesidad de tener en cuenta otros elementos más cualitativos igualmente, o más importantes, como la tasa de retención o de terminación, las disparidades de género o la formación del profesorado.

En general, como muestra la tabla 5, el déficit en escolarización bruta entre la media del AS y otras regiones en desarrollo es bastante menor ahora que años atrás, apenas a 13 puntos porcen-

tuales (aproximadamente un 12%) por debajo de la media de PVD. El problema es que algunos países siguen presentando un grave déficit educativo, con TNE inferiores al 50%: Burkina Faso, Djibouti, Eritrea, Etiopía, Mali y Níger (tabla A4 del anexo). Burundi, Chad, Kenia, Mozambique, Tanzania o Senegal se encuentran entre el 50% y el 70%, y Gambia y Zimbabwe entre el 70% y el 90%. Apenas pequeños países como Cabo Verde o Togo se acercan a una tasa cercana al 100%. En el año 2000, la

tasa bruta de escolarización media en África Subsahariana era del 81% con fuertes variaciones entre países y un intervalo entre menos de 40% (Burkina Faso y Níger) y más del 100% (Togo, Guinea Ecuatorial, Lesotho). Mozambique se sitúa en un 103% y Etiopía en un 66% para TBE (tabla A3 del anexo).

Si bien a nivel mundial se han producido mejoras en la TNE, pasando de un 81% en 1990 a un 84% en 2001, todavía hay 103 millones de niños y niñas sin escolarizar. Un 75% de estos niños y niñas viven en AS y en Asia Meridional y Occidental. En el caso africano, países como Burkina Faso, Eritrea, Etiopía o Guinea-Bissau no alcanzan el 50% en la TNE (tablas 6 y A4 del anexo). Esto no obvia el hecho de que varios países han realizado progresos muy importantes especialmente en términos de TBE (tabla A3 del anexo). Las perspectivas de UNESCO en relación al logro de la EPU para 2015 en los países africanos no son muy optimistas. Así, de los 44 países que aparecen en el cuadrante III («tienen pocas posibilidades de alcanzar el objetivo»), 25 son africanos. Por un lado, se trata de países que están realizando progresos hacia los objetivos, no sin abundantes inyecciones de recursos financieros, pero por otro lado el punto de partida es tan bajo y la experiencia de los años ochenta tan decepcionante que es improbable que la EPU sea alcanzada para un importante número de países africanos (véase tabla 7, p. 24).

Lloyd y Hewett (2003) calculaban que en 2000 unos 20,8 millones de adolescen-

tes (un 25%) entre 10 y 14 años no habían asistido nunca a la escuela en AS (11,5 millones de chicos y 9,3 millones de chicas).

Si bien la Educación Primaria Universal (EPU) es un objetivo aceptado, no lo es menos que por sí solo no garantiza una adecuada escolarización, teniendo que incluirse variables como la frecuencia en la asistencia o el fracaso escolar. Existe consenso en considerar que la constitución en un país de ciudadanos y ciudadanas adecuadamente formados se vería claramente favorecido si cada individuo recibe un mínimo de 6 años de educación de una calidad adecuada, duración que le puede asegurar una alfabetización irreversible. Este nivel mínimo no es óbice para que aspiremos a una educación de 10-12 años, que beneficie tanto a individuos como a comunidades en su desarrollo.

Una vez escolarizados es fundamental que los niños y niñas «permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para terminar el plan de estudios y adquirir las competencias básicas necesarias» (UNESCO, 2005a: 111). En la mitad de los países del AS la tasa de supervivencia en 5º grado es inferior al 66%. Existe además una correlación directa entre los años de escolarización y las tasas de supervivencia. Así, en Guinea Ecuatorial, con una tasa de supervivencia del 33%, el promedio es de 1,7 años cursados; en Chad, con 46% de supervivencia el promedio es de 2,4 años cursados. El promedio de escolaridad es de 3,9 años (Oya, 2005).

TABLA 6. Distribución de los países por grupos en función del nivel de su TNE y TBE en la enseñanza primaria (2001)

| | | Nivel de la TNE | | | | TNE no disponible | |
|------------|---------------------------------------|--|---|--|--|---|--|
| | | <50% | 50,1-70% | 70,1-90% | 90,1-100% | | |
| TBE < 100% | África Subsahariana | Burkina Faso, Eritrea, Etiopía, Guinea-Bissau, Níger | Burundi, Chad, Costa de Marfil, Ghana, Guinea, Kenya, Mozambique, RU de Tanzania, Senegal, Zambia | Gambia, Zimbabwe | | Comores, Congo, Mali, Nigeria, República Centroafricana, Sierra Leona | |
| | Estados Árabes | Djibuti | Arabia Saudí, Mauritania, Yemen | Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Omán | Bahrein, Egipto, Iraq, Jordania | Sudán | |
| | Asia Central | | | Armenia, Azerbaiyán, Kazajstán, Mongolia | Georgia | | |
| | Asia Oriental y el Pacífico | | | Islas Cook, Myanmar, Papua Nueva Guinea, Tailandia | Malasia, Nueva Zelanda | | |
| | Asia Meridional y Occidental | | Pakistán | Bangladesh, India, República Islámica del Irán | | Afganistán | |
| | América Latina y el Caribe | | | Bahamas | Anguila | | |
| | América del Norte y Europa Occidental | | | | Canadá, Chipre, Estados Unidos, Grecia, Islandia | | |
| | Europa Central y Oriental | | | Croacia, Letonia, República de Moldova, Serbia, Montenegro, Turquía, Ucrania | Bulgaria, Macedonia, Polonia | | |
| | | | | | | | |

TABLA 7. *Perspectivas de progreso hacia la EPU para 2015*

| | | | |
|---|--------------------------------|--|--|
| Distancia en 2002 con respecto a una TNE del 100% | Cerca o en posición intermedia | <p>CUADRANTE I</p> <p>Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo 20 países</p> <p>Albania, Antillas Neerlandesas, Bahrein, Eslovenia, Estonia, Georgia, Guinea Ecuatorial, Islas Vírgenes Británicas, Kuwait, Kirguistán, Macedonia, Maldivas, Malasia, Paraguay, República Checa, Rumanía, Sudáfrica, TA Palestinos, Uruguay y Vietnam.</p> | <p>CUADRANTE II</p> <p>Tienen muchas posibilidades de alcanzar el objetivo 20 países</p> <p>Argelia, Bielorrusia, Bolivia, Bulgaria, Camboya, Colombia, Cuba, Guatemala, Indonesia, Irlanda, Jamaica, Jordania, Lesotho, Lituania, Malta, Marruecos, Mauricio, Nicaragua, Vanuatu y Venezuela.</p> |
| | En posición intermedia o lejos | <p>CUADRANTE III</p> <p>Corren un grave riesgo de no alcanzar el objetivo 3 países</p> <p>Arabia Saudí, Azerbaiyán y Papua Nueva Guinea.</p> | <p>CUADRANTE IV</p> <p>Tienen pocas posibilidades de alcanzar el objetivo 44 países</p> <p>Bangladesh, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Chad, Chile, Costa Rica, Costa de Marfil, Croacia, Djibuti, Egipto, El Salvador, Emiratos Árabes Unidos, Eritrea, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, República Islámica del Irán, Kenya, Letonia, Líbano, Macao (China), Madagascar, Mali, Mauritania, Mongolia, Mozambique, Myanmar, Namibia, Níger, Omán, RDP Lao, República de Moldova, RU de Tanzania, San Vicente y las Ganadinas, Senegal, Swazilandia, Tailandia, Trinidad y Tobago, Yemen, Zambia y Zimbabwe.</p> |
| | | Se alejan del objetivo | Progresan hacia el objetivo |
| | | Evolución desde 1990 hasta 2002 | |

Fuente: Informe Educación para Todos 2006.

Los indicadores de supervivencia y esperanza de vida escolar están también asociados a las tasas de repetición que dan medida de los problemas de calidad y continuidad en los distintos niveles de la educación básica. Como se ve en el gráfico A6 del anexo, hay países como Guinea Ecuatorial donde las tasas de repetición en ciclo primario alcanzan proporciones realmente alarmantes (alrededor de 40%) que ponen en duda el funcionamiento del sistema educativo, mientras que en otros estas tasas son mucho menores y por debajo del 10% (Mauricio, Namibia y Tanzania por ejemplo). Las tasas de repetición reflejan diferencias de calidad y también de circunstancias que afectan la demanda de los servicios educativos y la continuidad de los niños y niñas en las escuelas. Es preciso para cada país evaluar la validez y relevancia de las tasas brutas y netas de escolarización en relación con las tasas de repetición predominantes para tener una idea más clara de los progresos alcanzados y de los problemas más acuciantes.

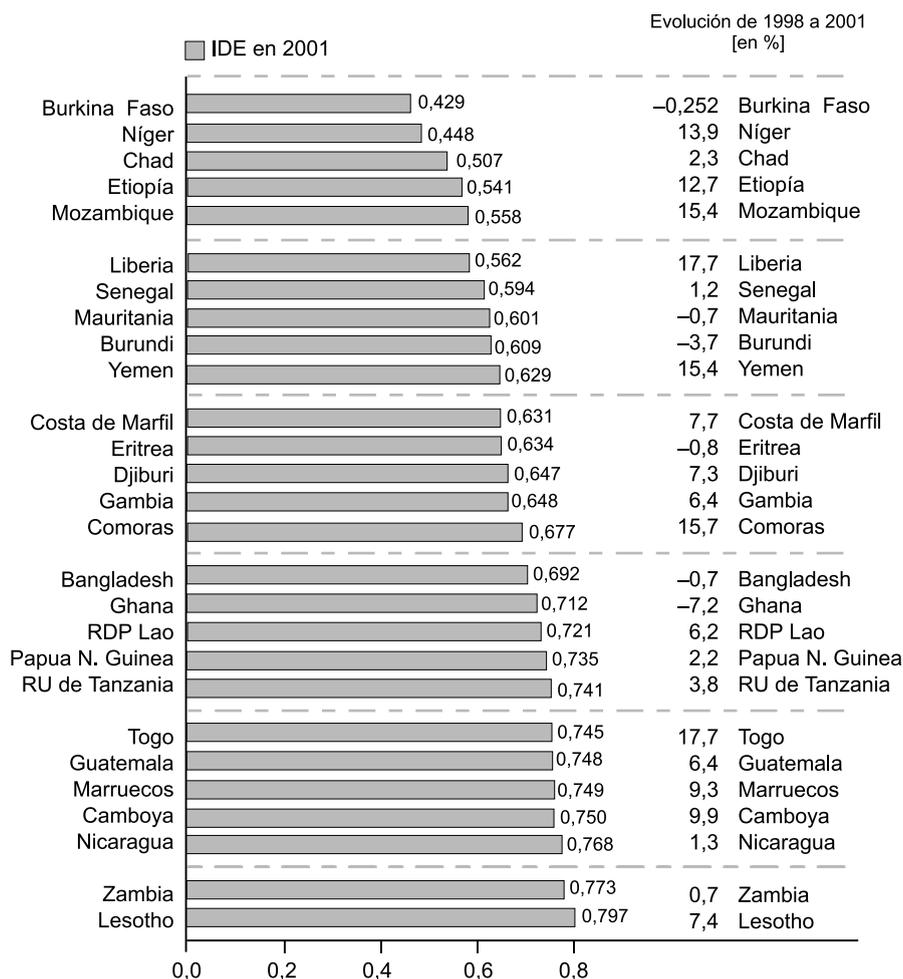
Mientras la TBE se sitúa en el conjunto de países africanos en el 95% (tabla A3 del anexo), la tasa de conclusión neta escolar se sitúa en un 46%. Más allá de una mirada estática, es importante tener en cuenta la tendencia: apunta Mingat (2004) que si entre 1960 y 2000 la tasa de conclusión creció a un ritmo entre el 0,6 y 0,8% al año, entre 2000 y 2005 este ritmo baja al 0,5%. Tomando un crecimiento del 1% al año, llegaríamos en 2015 a una tasa de apenas el 60% y el objetivo de fi-

nalización universal para el continente africano sólo sería alcanzado en 2050.

Con la progresiva universalización de la educación primaria, la educación secundaria adquiere una creciente relevancia. La propia expansión y fortalecimiento de la educación primaria supone una presión para la expansión de la educación secundaria. Si bien AS ha ido reduciendo la brecha con el resto del mundo en educación primaria, en la educación secundaria las cifras son todavía alarmantes. De los 86 millones de niños/as que podrían cursar estudios de secundaria en AS, apenas 23 están escolarizados. 19 países concentran el 87% de estos niños/as, y 4 países (Nigeria, RDC, Etiopía y Tanzania) concentran un 46% del total. La tasa de escolarización en secundaria está por debajo de 50% en 37 países y por debajo de 20% en 15 países (Lewin, 2005: 1). Níger, Burkina Faso, Tanzania, Burundi, Chad, Mozambique y Ruanda están entre los que presentan tasas menores. Namibia, Cabo Verde, Botswana o Sudáfrica tienen las tasas más altas en educación secundaria.

Según los datos de la UNESCO, la TNE de secundaria en AS apenas alcanza un 30% en términos agregados frente al 89% de los países de Asia Meridional y Occidental, el 82% de los Estados Árabes o la casi universalización en los países de la OCDE. Varios países como Níger, Burkina Faso, Tanzania, y Burundi presentan TNE por debajo del 10% y otros como Mozambique, Ruanda,

GRÁFICO 4. Índice de Desarrollo de la EPT en 2001 y evolución desde 1998 (países con un IDE inferior a 0,80 en 2001)



Fuente: Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo 2005.

Uganda o Senegal se encuentran por debajo del 20%. En general, las diferencias entre países son particularmente acusadas en el caso de la TNE secunda-

ria como lo demuestra la tabla A5 del anexo en que se contrasta la tasa de 5% en Tanzania con la de 100% en Seychelles o 74% en Mauricio.

El número de docentes en primaria es igualmente bajo con una PAD (Proporción Alumno/Docente) de hasta 70/1 en Chad, Congo y Mozambique. El informe EPT 2005 apunta países como Congo, Mali, Etiopía, Ruanda, Mozambique o Chad, donde hay más de 55 alumnos/as por docente. En otros 25 países esta proporción está entre 35 y 54, mientras apenas 9 tienen menos de 34 alumnos/as por docente.

Para alcanzar una PAD de 40/1 y facilitar una adecuada calidad de la enseñanza, en algunos países como Burkina Faso o Mali el número de docentes tendría que aumentar a un ritmo del 20% anual, algo inalcanzable para estos países. Si bien en su conjunto en lugar de disminuir, esta proporción aumenta progresivamente, algunos datos permiten albergar esperanzas. Así, en Mozambique la proporción de docentes formados ha pasado del 33% al 60%, y en Ruanda, el porcentaje de profesores formados aumentó del 49% al 80% sin rebajar los criterios de admisión (UNESCO, 2006).

Englobando varios de estos indicadores, el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE) se compone de la TNE, la tasa de alfabetización de adultos, el IEG y la calidad de la educación (medida por la tasa de supervivencia en 5º grado de primaria). En el gráfico 4 podemos ver cómo un número importante de países africanos se encuentran por debajo del 0,70 en este índice, algunos incluso con evoluciones negativas, lo que indica

que aún queda un gran camino por recorrer en materia educativa en estos países.

III. EL IMPACTO DEL SIDA EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

En África vive el 10% de la población mundial, pero es el hogar de más del 60% de los 25,8 millones de personas que viven con VIH/sida (ONUSIDA-OMS, 2005). Se estima que en 2005 murieron en África por esta enfermedad 2,5 millones de personas y hubo 3,2 millones de nuevas infecciones.

De los 34 millones de huérfanos que viven en África Subsahariana, más de 11 millones perdieron a sus padres a causa del sida. Se estima que para el 2010, más de 20 millones de niños podrían perder padre y madre, o a uno de los dos, debido a esa enfermedad (FAO-web). Habitualmente, familiares cercanos como los abuelos se hacen cargo de ellos, con la frecuente imposibilidad de costear los estudios, provocando el abandono escolar y un refuerzo del ciclo de pobreza y marginación. El sida está rompiendo los sistemas de apoyo comunitario tradicionales. Esta crisis de orfandad de grandes proporciones en el continente africano seguirá empeorando al menos en los próximos 10 años (FMI y BM, 2003: 3), afectando de manera importante la capacidad de los países de alcanzar los ODM en materia de educación primaria.

Una tasa de prevalencia del VIH/sida afecta a la oferta de la educación, a la demanda de educación, a la calidad de la educación, a la forma de gestión de la educación y a la capacidad de responder a nuevas y complejas demandas (Inter-Agency Working Group-UNESCO, en Coombe, 2002: 4).

El VIH/sida afecta a la oferta de los servicios educativos a través de la mortalidad de los educadores y del incremento de los costes que impone la enfermedad al sistema (bajas por enfermedad, contratación de personal temporal, costes de reclutamiento y formación, etc.) (Coombe, 2002: 12).

La pandemia del sida está causando gran impacto en la muerte de profesores y profesoras, especialmente en países del cono sur africano, en el que las tasas de prevalencia alcanzan el 25% y hasta el 30%. En 2000 murieron de sida en Zambia 815 maestros/as de primaria, es decir, un número equivalente al 45% de los docentes formados ese mismo año. En Botswana, Malawi y Uganda, las tasas de mortalidad en maestros eran comparables a grandes rasgos con las de la población general, aunque eran mayores entre los maestros varones y los de enseñanza primaria (Bennell *et al.*, 2002). En otros países como Kenia, Uganda o Zambia, se cree que la epidemia provocará importantes carencias de docentes (ONUSIDA-OMS, 2004). En Namibia, con el actual ritmo de formación de profesores (unos 1.000 al año), y manteniendo una relación alumnos de

primaria por maestro de 34, el déficit de maestros aumentará de 1.000 en 2001 a más de 7.000 en 2010 (P. Malaney, citado en ONUSIDA-OMS, 2004). La enfermedad influye también de manera importante en el absentismo, la ineficacia y el desgaste del personal docente.

En la lucha contra la pandemia, las estrategias nacionales orientadas a la salud han sido reemplazadas por estrategias multilaterales en las que los Ministerios de Educación tienen una responsabilidad que asumir (Coombe, 2002: 3). Las capacidades de todos los actores del sector educativo como un todo han de ser fortalecidas, y marcos políticos y regulatorios han de ser establecidos para una colaboración efectiva (Coombe, 2002: 4).

Las tres áreas principales en las que la educación está implicada en la lucha contra el sida son:

1. La prevención, ayudando a prevenir la expansión del virus.
2. El apoyo social de los educadores y educandos afectados por el VIH/sida.
3. La protección de la capacidad del sector educativo para proveer niveles adecuados de educación de calidad.

Algunas experiencias se han mostrado exitosas, como es el caso de Uganda, país que introdujo en 1986 un programa escolar sobre VIH/sida, incluyendo la preparación del currículo para educación primaria y secundaria, seminarios, talleres de formación para docentes,

obras de teatro y, sobre todo, la educación en la prevención del VIH como parte de una política nacional. Resultados alentadores muestran un descenso en la tasa de incidencia del virus, en el número de jóvenes embarazadas infectadas, un incremento de la edad de inicio de las relaciones sexuales, una reducción del número de parejas y un incremento en el uso de preservativos (ADEA, 2003: 24).

En países en los que miles de profesores y profesoras mueren cada año víctimas del sida, es necesario tener en cuenta las dificultades que enfrentan los sistemas educativos para compensar estas bajas, además de los incrementos en el absentismo de los docentes enfermos.

Por otra parte, no hemos de analizar la epidemia del sida como una amenaza para la educación, sino también como una oportunidad, dado que probablemente la educación es la manera más efectiva de prevenir una aún mayor expansión del virus en África; una especie de vacuna social contra la infección del VIH. En el caso de las niñas, las que alcanzan un mayor nivel educativo tienen menos posibilidades de contraer el virus. Según un estudio de ONUSIDA, las jóvenes de Ruanda con educación secundaria o superior tenían cinco veces más probabilidades de conocer los principales modos de transmisión del VIH que las que carecían de educación formal (Ministerio de Salud de Ruanda, 2001). Como señalan otras publicaciones, se trata de una ventana de esperanza (DFID, 2005: 15; Banco Mundial, 2005b).

IV. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE CONFLICTO

Los conflictos armados y los desastres naturales constituyen importantes obstáculos para la educación y el desarrollo de los pueblos. En países como Liberia, Angola, Sierra Leona o Somalia, los sistemas educativos fueron prácticamente destruidos en su totalidad. Un caso desafortunadamente muy frecuente en África es el caso de las poblaciones refugiadas en países vecinos por causa de conflictos armados desarrollados en su país de origen. Naciones Unidas calcula que de los 50 millones de personas desplazadas o refugiadas que hay en el mundo, alrededor de la mitad están en África. Algunos de los conflictos más duraderos han supuesto el desplazamiento de millones de personas, como es el caso de Sudán, con 4 millones de desplazados internos y alrededor de un millón de refugiados en los países vecinos. Alrededor de un tercio de estas personas son niños y niñas en edad escolar, apenas una fracción de los cuales tiene acceso a algún tipo de educación.

Según algunas estimaciones, unos 300.000 niños y niñas están involucrados en conflictos armados. Muchos de estos niños y niñas son secuestrados o coaccionados para actuar como soldados o como esclavas sexuales. Miles de niños y niñas ven así negado su derecho a la educación en Angola, RD Congo, Sur Sudán o Somalia. En este país, por ejemplo, apenas un 21% de los niños y un 13% de las niñas están escolarizados. De aquellos

que asisten a clase, sólo el 20% alcanza el 5º grado (Banco Mundial, 2002a).

La destrucción del hábitat de una población, los grandes movimientos de población que conllevan los conflictos armados y los desastres naturales y la consiguiente necesidad de atender a estas poblaciones allá donde se encuentren no debe hacer olvidar la importancia de la educación en el reestablecimiento de los mecanismos de cohesión social y restauración económica en los que se sustenta toda sociedad.

Además del derecho a la educación que tienen los niños/as y adolescentes incluso en situaciones de conflicto, la educación es un importante mecanismo de normalización, de cohesión social y, especialmente, de protección de niños y niñas, susceptibles de ser utilizados como niños-soldado y como esclavas sexuales. La educación juega asimismo un rol clave en la prevención de conflictos en el futuro y en la construcción de una estabilidad y una paz duraderas.

La educación en situaciones de emergencia y en las denominadas «emergencias o crisis humanitarias complejas» ha sido frecuentemente olvidada por los donantes y por las agencias humanitarias, lo que se refleja en sus documen-

tos de estrategia y en sus presupuestos. Tenemos por ejemplo el manual del Proyecto Esfera¹, en el que no hay no ya un solo capítulo sobre intervenciones de educación en emergencias sino que el término «educación» no aparece ni tan siquiera en el índice temático.

La educación en situaciones de conflicto forma parte de la iniciativa Educación Para Todos, explicitada en su objetivo segundo. Al hilo de esta iniciativa se han sucedido diferentes iniciativas de donantes en relación a la educación en situaciones de conflicto. Enumeramos algunas de las más importantes:

1. UNICEF: *Child Friendly Spaces*; centros donde UNICEF provee servicios para niños y niñas de corta edad, ayudándoles a jugar, aprender y a alimentarse. También enseñan habilidades para jóvenes y madres.
2. Programa UNESCO-PEER: ofrece centros de desarrollo educacional rápido para la formación de profesorado, currículos y materiales didácticos. Han desarrollado programas en el Cuerno de África.
3. ACNUR desarrolla programas educativos para refugiados y personas internamente desplazadas en muchos países, desarrollando además todo un cuerpo de pensamiento en

¹ El Proyecto Esfera fue lanzado en julio de 1997 por un grupo de ONG humanitarias y el movimiento de la Cruz Roja y la Media Luna Roja. Este proyecto ha desarrollado una Carta Humanitaria y un conjunto de normas mínimas universales en áreas básicas de la asistencia humanitaria: abastecimiento de agua y saneamiento, nutrición, ayuda alimentaria, refugios, asentamientos y planificación de emplazamientos y servicios de salud.

torno a esta problemática, especialmente alrededor de Margaret Sinclair.

4. El PNUD desarrolla programas de reconstrucción social en países como Afganistán o Camboya, si bien faltan componentes educativos que son muy urgentes.
5. La Unión Europea ha expresado un interés creciente en esta área y ha iniciado algunas importantes iniciativas en naciones en crisis, especialmente en América Latina. Documentos recientes muestran un interés creciente.
6. NORAD, en colaboración con el Norwegian Refugee Council ha dedicado importantes esfuerzos en programas de educación en emergencias. Similares programas tienen las otras agencias escandinavas.
7. USAID tiene desde 2.000 programas de educación en situaciones de crisis.

Más allá de estas iniciativas todavía tímidas, desde hace unos años UNESCO y UNICEF plantean la educación como el «cuarto pilar» en toda intervención de acción humanitaria, después de nutrición, refugio y salud. Así, por ejemplo, UNICEF, en su llamada de emergencia para la crisis de Darfur (Sudán) en 2004, colocaba la educación como una de sus prioridades, a través de la petición de fondos a los donantes para la construcción de 158 clases temporales complementarias y el suministro de material escolar para 30.000 niños y niñas. UNESCO señala que la labor de las instituciones y organizaciones interna-

cionales no gubernamentales es fundamental, habida cuenta de que logran distribuir material educativo y fomentar la formación de docentes.

Otra agencia de Naciones Unidas que ha ido incorporando la educación en sus programas es el ACNUR, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, que tiene como misión proteger y asistir a las poblaciones refugiadas. Alrededor de un millón de niñas y niños refugiados tienen acceso de la educación gracias a programas de esta agencia de Naciones Unidas en países como Tanzania, Sudán o Ruanda (AED, 2003: 8), si bien esta cifra supone apenas el 20% de los 5 millones de niños y niñas que se calcula hay en campos de refugiados. En el gráfico 5, podemos ver la escolarización de niños y niñas en los diferentes grados y las diferencias por género, con marcadas tendencias al descenso a medida que subimos de clase. Las disparidades de género también van aumentando según el nivel, siendo más marcadas en el ciclo secundario inicial. En el caso de las poblaciones desplazadas, los gobiernos nacionales, con apoyo de agencias internacionales, proveen educación a diferentes niveles, si bien no existe ninguna agencia internacional especializada en este colectivo, en el que se incluyen 7 millones de niños y niñas en edad escolar, la mayoría de los cuales no tiene acceso a la educación.

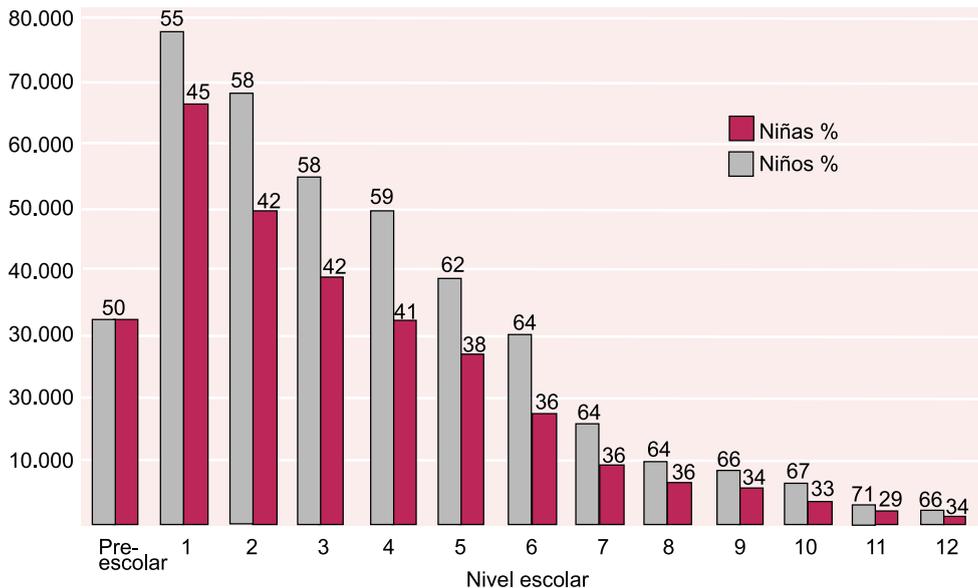
En definitiva, la educación debe ser considerada como parte crítica de todas las políticas en situaciones de crisis, debe

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LOS CONFLICTOS

La educación es particularmente importante en épocas de conflicto armado. Mientras todo alrededor está en caos, la educación puede representar un estado de normalidad. Los alumnos tienen la posibilidad de estar con amigos y disfrutar de su apoyo y ánimo. Se pueden beneficiar del contacto regular con profesores que pueden supervisar su salud, física y mental. También los profesores pueden ayudar a los alumnos a desarrollar nuevas capacidades y conocimientos necesarios para sobrevivir y salir adelante, incluyendo la conciencia respecto a las minas anti-persona, negociación y la resolución de problemas e información sobre VIH/sida y otros asuntos de salud. La educación formal también beneficia a toda la comunidad. La capacidad de continuar la enseñanza en una situación difícil demuestra una confianza en el futuro: las comunidades que tienen una escuela sienten que poseen algo durable y que vale la pena proteger.

UNICEF (1996: 56)

GRÁFICO 5. *Tasas de escolarización de refugiados por nivel escolar y género, 2002*



Fuente: ACNUR, 2002 Education Statistics.

ser incluida en todas las respuestas humanitarias, y debe ser un componente esencial de los programas de reconstrucción social y económica en vistas a alcanzar una paz durable.

V. METAS Y COMPROMISOS INTERNACIONALES Y REGIONALES

Las metas establecidas en 1990 en la Conferencia de Educación Para Todos en Jontiem-Thailandia nunca se cumplie-

ron. Conscientes de la importante influencia de una adecuada educación en aspectos como la generación de ingresos, la menor propagación del VIH/sida o en la participación política, 164 países asumieron un nuevo compromiso en el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal en abril de 2000. Tras el consenso obtenido en Naciones Unidas con la Declaración del Milenio (septiembre de 2000), se establecen los Objetivos de Dakar, centrados exclusivamente en la educación, y de difícil cumplimiento para numerosos países africanos:

OBJETIVOS DE DAKAR

1. Extender y mejorar la educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar para que en 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad y la terminen.
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean atendidas mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados para el año 2015, especialmente las mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Eliminar las disparidades entre los géneros en primaria y secundaria para el 2005 y alcanzar la igualdad de género en educación para el 2015, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y habilidades básicas para la vida.

Entre los hitos establecidos por el Foro de Dakar estaba alcanzar la paridad de sexos en el acceso a la educación primaria y secundaria, algo que no se ha alcanzado. También se señalaba el año 2015 como fecha para alcanzar la universalización de la educación primaria y mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos.

En el marco de este estudio, cobran especial relevancia los ODM 2 y 3, aquellos que hacen referencia a las metas de educación y de género:

- Objetivo 2: Garantizar que todos los niños y niñas finalicen un ciclo completo de enseñanza primaria.
- Objetivo 3: Eliminar la desigualdad de género en enseñanza primaria y secundaria, preferentemente en 2005, y a todos los niveles en 2015.

Sin embargo, es relevante señalar que, en aras del consenso, los Objetivos del Milenio supusieron una reducción de las metas a alcanzar en relación al Marco de Dakar.

La iniciativa de UNESCO denominada *Education For All* (Educación Para Todos (EFA/EPT)), firmada en Dakar por 180 países, se basa en tres principios: 1) la educación es un derecho; 2) la educación aumenta la libertad individual, y 3) la educación rinde importantes beneficios en relación al desarrollo de las personas.

Iniciativas como la EPT nos han permitido constatar que los gobiernos africanos tie-

nen una cierta sensibilidad en relación al objetivo de la EPU. Sin embargo, se enfrentan al importante obstáculo de la financiación. El coste estimado de la universalización de la educación primaria para 2015 se sitúa entre 8.000 y 15.000 millones de dólares suplementarios por año —menos del 2% del gasto militar anual estimado— (Internacional de la Educación, 2003: 25). La mayor parte de este dinero ha de venir de los gobiernos (a través de un cambio de prioridades y adoptando medidas de mejora de la eficiencia), que cuentan también con el apoyo financiero de los países donantes así como de las agencias multilaterales.

Desde la EPT se considera que los gobiernos nacionales tienen la principal responsabilidad en la educación de sus habitantes, pero con la participación importante y creciente de las organizaciones de la sociedad civil, desde las ONG a las organizaciones religiosas, padres y educadores. En relación a la ayuda internacional, el informe EPT 2005 señala algunos puntos críticos:

- La calidad no está siempre incorporada en las prácticas de ayuda.
- Los modelos externos de buenas prácticas en educación no siempre son aplicables a contextos locales.
- Las agencias y los actores locales han centrado sus actividades principalmente en la enseñanza primaria formal, en detrimento de otras acciones de educación básica.
- A pesar de los compromisos internacionales de consultar a la sociedad

civil, los intercambios de información son más puntuales que relaciones de más largo plazo.

- Diferentes tipos de ayuda tienen resultados y beneficios diversos. Así, si bien la tendencia hacia una mayor coordinación para apoyar la educación es bienvenida, cada sistema de ayuda tendrá que ser apropiado a cada contexto.
- Hay un acuerdo cada vez mayor en la necesidad de tener un enfoque estratégico para construir capacidades en el país receptor.

- **La Fast Track Initiative (FTI)
o Iniciativa por Vía Rápida (IVR)**

La IVR es una asociación mundial creada a partir de compromisos recíprocos. Los países donantes aceptan prestar un mayor apoyo financiero y técnico de manera coordinada, transparente y predecible. A su vez, los países asociados acuerdan asignar la máxima prioridad a la educación primaria en sus esfuerzos internos y elaborar planes nacionales de educación sólidos para acelerar el logro de la educación primaria universal.

Los dos requisitos básicos que se exigían a los países que quisieran participar en esta iniciativa son: 1) disponer de un PRSP/DELP (Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza), 2) disponer de un Plan Nacional de Educación.

En una primera fase, en junio de 2002, 18 países fueron incluidos en esta inicia-

tiva, entre ellos seis africanos, a saber, Burkina Faso, Gambia, Guinea, Mauritania, Mozambique y Níger. Posteriormente se añadirían Etiopía, Ghana, Nigeria, Tanzania, Uganda y Zambia. RD Congo y Nigeria son todavía países en estudio (*analytical countries*).

La progresiva incorporación de países muestra el interés de los países africanos en esta iniciativa. Sin embargo, en documentos de la Campaña Mundial por la Educación se apuntan dos motivos que llevan a hablar de «relativo fracaso» de la FTI. Por una parte por la falta de compromiso de los donantes, varios de los cuales no han aportado la cuota que les correspondía. Por otra, por la falta de suficientes mecanismos institucionales de coordinación y cooperación entre los donantes.

Sin duda, a pesar de los compromisos hacia una mayor armonización entre donantes en la gestión y provisión de la AOD, reflejados en la última Declaración de París, muchas de las iniciativas globales acordadas en los últimos años han sido obstaculizadas precisamente por la falta de suficiente armonización y de cumplimiento cabal de los compromisos globales. Es posible que el cumplimiento de los acuerdos de París de julio de 2005 en el ámbito de la gestión y provisión de la cooperación para el desarrollo puedan tener un efecto muy positivo sobre las posibilidades de cumplimiento de los objetivos marcados en los compromisos internacionales sobre educación.

LA COOPERACIÓN ESPAÑOLA Y LA FAST TRACK INITIATIVE (FTI)

El *Plan Director 2005-2008* apuesta por la incorporación de enfoques sectoriales que, unido a la prioridad que se concede a la educación básica, abre nuevas oportunidades para la cooperación española. El Plan Director recoge por primera vez la FTI como un instrumento importante dentro de la cooperación internacional española en educación, lo que se ha materializado en una contribución inicial de 5 millones de euros al Fondo Catalítico en 2005. Actualmente está en fase de revisión la *Estrategia de Cooperación en Materia de Educación*, que debería concretar las orientaciones generales del Plan Director y marcar cómo va a realizarse la transición hacia una cooperación educativa centrada en el apoyo a la educación básica.

Junto a esto, asistimos al compromiso creciente de las Comunidades Autónomas con la cooperación y desde la Administración General del Estado se está queriendo dar un impulso a la Comisión Interterritorial. Todo ello permitirá impulsar nuevos espacios de colaboración y coordinación entre la cooperación centralizada y la descentralizada. Dado el consenso alcanzado a nivel internacional en torno a la FTI y su importancia en la agenda actual de la cooperación mundial, *la FTI puede convertirse en elemento piloto de coordinación del Estado y las Comunidades Autónomas en la utilización de nuevos instrumentos de cooperación al desarrollo.*

Esto requiere, no obstante, asegurar la participación en la misma de las Comunidades Autónomas, no sólo como contribuidores de fondos sino, también, como arquitectos de las posiciones comunes que nos representen en las reuniones internacionales de la FTI. La acción conjunta de los principales actores de la cooperación española en la FTI sería un primer paso hacia una mayor coordinación, armonización y coherencia de nuestras políticas de desarrollo y un significativo avance en línea con las tendencias actuales.

Además de involucrar progresivamente a otros actores, la cooperación española debe aumentar sustancialmente su contribución financiera a la FTI, hoy por hoy muy pequeña y no proporcional al peso relativo de España en la cooperación internacional ni a las necesidades financieras de la FTI. *Entre los países con planes FTI ya aprobados, hay cinco países prioritarios para la cooperación española (Honduras, Nicaragua, Mauritania, Mozambique y Vietnam) y un país de atención especial (Etiopía), de acuerdo con la clasificación del Plan Director. España debe apoyar de manera más significativa los planes sectoriales de estos países, alineando las acciones en educación primaria con las de la educación pre-escolar, secundaria, post-secundaria y no formal.*

La reunión anual de socios de la FTI y del High Level Meeting de Educación para Todos de UNESCO, a celebrar en Beijing, es el momento adecuado para que el gobierno español renueve su apoyo a la FTI con nuevos contenidos, propuestas y contribuciones sostenibles que hagan nuestra presencia en la iniciativa más sólida y eficaz.

Ayuda en Acción, Entreculturas e Intermón-Oxfam,
noviembre de 2005
(Documento elaborado tras la Reunión Anual
del Consorcio de Donantes 2005
de la *Fast Track Initiative*-Iniciativa por Vía Rápida)

- *La Campaña Mundial por la Educación: compromisos, objetivos y desafíos*

La Campaña Mundial por la Educación (CME) es una coalición internacional de ONG, sindicatos del mundo educativo, centros escolares y movimientos sociales de todo tipo comprometidos con el Derecho a la Educación, que nace en 1999 con el fin de exigir a los gobiernos el acceso y disfrute del derecho a la educación de todos y todas reflejado en prácticamente todas las declaraciones, foros y cumbres internacionales hasta la fecha.

A partir del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en abril de 2000 en Dakar (Senegal), donde se elabora el objetivo de «Educación para Todos» en el que los gobiernos del mundo y los representantes de las organizaciones internacionales, se comprometieron para que en 2015, ningún niño y ninguna

niña queden excluidos de su derecho a una educación básica gratuita y de calidad. Este compromiso general se concreta en los seis objetivos ya mencionados que están en consonancia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Es tras el Foro de Dakar, cuando la CME se concentra en movilizar a la ciudadanía mediante el diseño y ejecución de acciones de sensibilización social y política para que exija a sus respectivos gobiernos y a la comunidad internacional en su conjunto, que cumplan con estos compromisos. Para ello, solicita de los gobiernos y demás donantes internacionales, los recursos adicionales, así como aquellos cambios en las políticas, necesarios para cumplir con el objetivo de una Educación para Todos y Todas.

- *NEPAD y educación*

Entre las diferentes iniciativas de integración ensayadas en el continente afri-

cano, quizás el NEPAD es una de las que ha generado más expectativas. Firmada en 2001 por los países de la OUA (Organización para la Unidad Africana [hoy Unión Africana]), intentaba crear un marco estratégico e integrado para el desarrollo socioeconómico de África. En materia de educación, desde NEPAD se plantean los siguientes objetivos:

- Trabajar con los donantes e instituciones multilaterales para asegurar que el ODM de universalizar la educación primaria en 2015 se cumple;
- Trabajar hacia mejoras en el desarrollo de currículo, mejoras en la calidad y el acceso a los ICT;
- Expandir el acceso a la educación secundaria y mejorar su relevancia en el desarrollo de África;
- Promover redes de investigación especializada así como instituciones de educación superior.

Estos objetivos se alcanzarán a través de acuerdos entre los poderes públicos y el sector privado, la coordinación de los donantes e instituciones multilaterales y la cooperación regional. En la línea del discurso dominante, el énfasis no se pone en la educación básica como en el sistema universitario y los vínculos del sistema educativo con los sectores productivos privados.

• *La Comisión Para África*

La Comisión Para África (CPA) de 2005, organizada por el Gobierno del Reino

Unido en colaboración con la Unión Africana y varias instituciones, también planteó propuestas y compromisos importantes en materia de educación para el continente.

Los puntos esenciales, algunos bastante «radicales» que plantea el informe de la CPA son los siguientes:

1. La educación básica vista como «derecho fundamental» con importantes sinergias con aspectos cruciales de la salud, incluyendo el VIH/sida.
2. La educación básica es prioritaria porque su universalización tiene efectos redistributivos importantes.
3. Es preciso aumentar significativamente los montos de ayuda para la enseñanza primaria de acuerdo con las otras iniciativas globales. Se plantea que hay un baile de cifras sobre las necesidades sin un consenso claro, si se tienen en cuenta todos los países del continente. Se estima que el monto que falta para mantener un progreso adecuado es de 7-8.000 millones de dólares al año.
4. Las ayudas deben canalizarse a través de los planes nacionales de educación que la mayoría de países están desarrollando.
5. Es imperativo priorizar las ayudas para aquellos países que se enfrenten a los mayores retos, que más lejos estén de los ODM para la educación. Se trata especialmente de los países del Sahel, Guinea Ecuatorial,

Madagascar, Angola, Guinea-Bissau y Ruanda.

6. Allá donde las tasas de escolarización primaria sean más elevadas, es necesario concentrar esfuerzos en los niveles posteriores, tanto en el primer ciclo de la secundaria como en la enseñanza media vocacional.
7. Las desigualdades tienen que atajarse, no solo en términos de género, sino también de estatus socio-económico y residencia, sobre todo en el caso de la enseñanza secundaria y profesional. Serán necesarias medidas de discriminación positiva para compensar las desigualdades existentes, lo que conllevará costes.
8. Se propone la eliminación de las tasas escolares en los niveles de educación básicos y el déficit resultante deberá ser asumido por los países donantes.
9. Para asegurar la calidad de la educación, además de invertir más en la contratación y formación de profesores, se plantea la necesidad de reducir los ratios alumnos/profesor a 40/1. Para ello, se plantea también reforzar los niveles de enseñanza superiores para asegurar un flujo adecuado de profesores formados.

VI. POLÍTICAS PARA EL ACCESO UNIVERSAL

Los bajos porcentajes de escolarización en la enseñanza primaria de los países subsaharianos han alentado la búsqueda

de soluciones a este problema que está poniendo en peligro el futuro de millones de niños y niñas del continente. La consecución de una escolarización universal en primaria ha sido y es un objetivo de muchos gobiernos africanos.

Dentro del círculo vicioso de la pobreza, su relación con la educación es clara. La situación de los sistemas educativos en muchos países africanos viene definida en muchas ocasiones por el alto porcentaje de población que vive en la pobreza. La pobreza es tanto una causa como un efecto del acceso insuficiente así como de la calidad de la educación recibida por el niño/a. El frecuente abandono precoz de la escuela por motivos económicos perpetúa unas condiciones de vida y refuerza el ciclo de la pobreza, difícil de romper por otros medios.

En aspectos relacionados con la gestión del sistema educativo, en varios países se han llevado a cabo algunas medidas que han tenido un éxito relativo. Cada vez más países se plantean la conveniencia de *eliminar las tasas escolares*, al menos en educación primaria. El alto coste que estas tasas suponen para muchas familias africanas ha sido uno de los factores principales de las bajas tasas de escolarización y, sobre todo, de continuidad o permanencia de los hijos/as en el sistema escolar. Esta intervención elimina un importante obstáculo hacia la universalización de la educación primaria.

Ya en 1977, en las islas Seychelles se dio prioridad a la asistencia a la escuela en igualdad de oportunidades. Hoy en día se ha alcanzado la EPU y la paridad de sexos en la educación (FAWE, 2003). En Uganda se declaró en 1996 la gratuidad de la educación primaria, incluyendo 3 meses intensivos de sensibilización y escolarización de hasta 4 hijos/as por familia. Otros países como Guinea, Malawi, Kenia, Lesotho y Tanzania, también han suprimido las tasas escolares en educación primaria. Otros como Benin y Níger han adoptado medidas específicamente encaminadas a incrementar el acceso de las niñas a la escuela en las zonas rurales (EPT, 2006).

La eliminación de las tasas escolares conlleva un importante aumento del número de estudiantes. En Uganda (1996) aumentó de 3,4 a 5,7 millones, en Tanzania (2002) de 1,5 a 3 millones, y en Kenia (2003) de 5,9 a 7,2 millones (Bundy y Bentaouet, 2005). Con la llegada de la democracia, Malawi eliminó las tasas escolares en 1994, aumentando de 1,9 a 3,2 millones la población escolarizada en primaria. La población de niñas escolarizadas se había doblado ya en 1997, con una TNE del 100%. Sin embargo, ya en el Foro de Dakar se apuntó que estos incrementos en las tasas de escolarización suelen venir acompañados de pérdidas en la calidad de la enseñanza. Así, en Malawi, debido a la falta de financiamiento adecuado para los rubros de personal docente, materiales didácticos e instalaciones escolares, entre 1994 y 1997, la proporción de estudiantes que

terminaban el 5º grado se redujo a la mitad, disminuyó la calidad y a medio plazo las tasas escolares se redujeron (FMI y BM, 2003: 20). Otros países que han abolido las tasas escolares son Lesotho, Mozambique, Nigeria, Zambia, Benin, Camerún, Ghana, RDC, Ruanda y Sudáfrica.

Sin embargo, tengamos en cuenta que hay otros costes que deben continuar siendo asumidos por los padres, como son la compra del uniforme, el material escolar, la comida y en ocasiones el transporte. Además, en muchas sociedades africanas, esta medida no surte los efectos deseados debido al coste-oportunidad del trabajo de los niños y, sobre todo, niñas, que contribuye de modo significativo a la economía familiar.

En algunos países, como Zambia, se ha optado por un sistema de becas, que permita compensar monetariamente el esfuerzo que la escolarización de los hijos/as supone para las familias más humildes (DRN, 2002: 66). Programas de alimentación en las escuelas han sido implementados en Kenia y Botswana como incentivo para animar a los padres a llevar a sus hijos/as a la escuela.

Otra iniciativa llevada a cabo en Uganda consiste en apoyar el acceso a la escuela en las zonas rurales, estableciendo escuelas en estas comunidades y contratando profesores locales. Si tenemos en cuenta que casi un 70% de la población africana vive en zonas rurales, ten-

ESCUELAS-SATÉLITE EN BURKINA FASO

Frecuentemente las escuelas están muy lejos de los posibles estudiantes, miles de los cuales quedan por ello sin escolarizar. Apoyadas por UNICEF, desde 1995 se desarrollan en Burkina Faso las «escuelas satélite» (actualmente 229), diseñadas para mantener a los niños y niñas física y culturalmente cerca de sus pueblos, con un énfasis especial en las lenguas locales, las costumbres y las tradiciones. En estas escuelas se cursan los niveles 1, 2 y 3, con niños y niñas entre 7 y 10 años, que aprenden en lengua local desde los primeros años y gradualmente también en francés. Una vez terminan el grado 3, estas niñas y niños no sólo saben leer, escribir y contar, sino que además están preparados para integrarse fácilmente en el nivel 4 de la instrucción convencional, impartido en francés en su totalidad.

Las «escuelas satélite» están basadas en la participación de las familias en las comunidades, organizadas a través de comités de gestión, con la participación de padres, madres y docentes. Los profesores proceden de la propia comunidad, recibiendo una formación para enseñar a los niños y niñas no sólo conocimientos básicos sino también habilidades para la vida y la socialización. Estas escuelas forman parte del sistema formal de educación primaria y han conseguido mejorar sensiblemente los indicadores educativos. Así, han logrado una destacada tasa de retención del 94,9%, con un desempeño superior al obtenido en las escuelas convencionales. Las razones de este éxito hay que buscarlas en la enseñanza en lengua local, en el compromiso de los padres en la vida y gestión de los centros, y en el bajo ratio alumnos/profesor (29:1 frente a 48:1 en las escuelas convencionales). Es probable que esta iniciativa contribuya a mejorar las tasas de escolarización en un país con unas tasas inferiores al 50%.

dremos que convenir en la importancia de poner un especial énfasis en estos programas que además se han mostrado especialmente efectivos en la escolarización de un colectivo altamente vulnerables en muchos contextos africanos: las adolescentes que se quedan embarazadas a una edad temprana y que, por lo general, han de abandonar la escuela.

Otra experiencia interesante se encuentra en Senegal con las escuelas comunitarias locales: iniciadas por ONG en 1992 y asumidas en 1996 como parte del sistema público de enseñanza como modelo alternativo, están orientadas a jóvenes entre 9 y 15 años que nunca han asistido a la escuela o que han dejado la escuela tempranamente. La base de este modelo

ENFRENTANDO EL DÉFICIT DE ALUMNOS EN LAS ESCUELAS UGANDESAS

Después de un crecimiento espectacular en la enseñanza primaria en Uganda, el enfoque en estos últimos años se concentra en mejorar la calidad y en el suministro de la educación secundaria.

El sistema educativo ugandés colapsó bajo la dirección del ex presidente Idi Amin pero con la llegada de Yoweri Museveni como presidente en 1986 todo cambió. El gasto en la educación aumentó hasta constituir un 30% de los gastos gubernamentales en la década de los noventa.

En 1997 el Gobierno declaró una política de Educación Primaria Universal (EPU) que daba el derecho a una educación gratis a hasta 4 hijos por familia en las escuelas primarias del gobierno. Con la introducción de la EPU, los niveles de matrícula mejoraron un 70% en un año, pasando de 3,1 millones a 5,3 millones. Al mismo tiempo la tasa bruta de matriculación aumentó de 68,7% en 1990 a 140,7% en 2002.

Este aumento fue resultado de un mejor aprovechamiento de los recursos. La media de alumnos por escuela aumentó hasta 616 y aunque el número de profesores aumentó no era suficiente y el ratio de alumnos por profesor se disparó a 60:1, y en algunos casos 100:1. Muchos observadores están convencidos de que la calidad de la educación sufrió debido a la avalancha de alumnos, y como consecuencia hay evidencias de un traslado de muchos alumnos (con recursos) al sistema educativo privado.

El objetivo ahora es reducir la ratio de alumnos por profesor a 50:1, y el gobierno usará el dinero ahorrado a través de los programas de condonación de deuda del FMI y el Banco Mundial para contratar más profesores.

Para acoger a todos estos alumnos (se espera un aumento del 50%) en el sistema de educación secundaria ya ha empezado la construcción, rehabilitación y expansión de más escuelas. También el gobierno anima la inversión en las escuelas privadas a través de apoyo técnico e incentivos financieros como préstamos y desgravación fiscal.

Para mejorar el acceso para los grupos más pobres (sólo el 6% de los más pobres terminan la educación secundaria) el gobierno se compromete a construir escuelas en las regiones más pobres y planifica introducir un sistema de regulación de cuotas y un sistema de becas para alumnos pobres.

El Gobierno también presta atención al nivel de alumnas en la educación. A pesar de la introducción de la EPU, el nivel de alumnas matriculadas es sustancialmente inferior comparado con los alumnos, 47% en la educación primaria, 32% en la educación secundaria, 35% en la universidad y apenas un 13% en los centros de formación profesional. Muchas escuelas están empezando programas, no sólo para escolarizar a las chicas, sino sobre todo para que puedan terminar su educación. A partir de aprendizajes basados en un conocimiento de sí misma y habilidades de comunicación, incluyendo asuntos como el sida, están consiguiendo resultados esperanzadores, con tasas de finalización de casi el 100%

Africa Recovery (Naciones Unidas)

www.un.org/ecosocdev/geninfo/afrec/vol14no2/uganda.htm

es: i) el diseño y autogestión por parte de la comunidad; ii) el uso de lenguas locales como lengua de enseñanza y el francés como segunda lengua; iii) un enfoque coordinado entre este programa y el programa de alfabetización de adultos y iv) el uso de métodos de enseñanza basados en la promoción del medio ambiente.

Por otra parte, si bien la universalización de la enseñanza primaria (gratuita y obligatoria) es una meta a alcanzar que nadie cuestiona, hay que tener en cuenta que plantea algunos interrogantes que han de ser asumidos tanto por los gobiernos de cada país como por las instituciones internacionales y los donantes que apoyan la educación. Ante economías de muy escasos recursos, los esfuerzos financieros realizados en la enseñanza primaria de estos países han supuesto una escasa dedicación a otros aspectos y ámbitos educativos.

Los millones de niños y niñas integrados en los sistemas escolares africanos a través de las medidas de universalización de la enseñanza necesitan tener un horizonte que vaya más allá de los 6 u 8 años de educación primaria. El objetivo de la universalización de la educación primaria ya no es suficiente. Es por ello que, como en muchos otros, en este estudio nos referimos a «educación básica», que incluye también el nivel infantil, la enseñanza secundaria y la formación profesional. En relación a la enseñanza secundaria, la falta de capacidad para absorber a los miles de niños/as que cada año terminan con éxito su enseñanza primaria socava la educación primaria universal. Asimismo, los centros de secundaria en zonas rurales son muy escasos, acentuando las diferencias en las oportunidades de los educandos de las ciudades y de las zonas urbanas.

A este deterioro contribuye asimismo la incapacidad de disponer de fon-

dos extra para financiar el necesario aumento de la plantilla de profesores, incrementando de manera notable los ratios alumnos/profesor. En países como Uganda, este incremento ha tenido como consecuencia un deterioro

relativo de las escuelas públicas en relación a las escuelas privadas, acentuando aún más la polarización de la población hacia una u otra enseñanza en función de sus posibilidades económicas.

3. DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA

La inequidad en el acceso a la educación es una de las preocupaciones principales de las instituciones que trabajan para alcanzar los ODM en educación. Sin duda, los retos en términos de acceso son ya de por sí enormes si miramos solamente a las metas agregadas. Quizás resultan más desafiantes si nos fijamos en la importancia de la desigualdad en el acceso y el rendimiento. No se trata solamente de alcanzar la equidad en la escolarización, esto es, que todos tengan las mismas posibilidades de entrar en el sistema escolar, sino que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades en términos de calidad de enseñanza y de desarrollar sus capacidades cognitivas en igualdad de condiciones. En otras palabras, es importante entender la equidad también en términos de rendimiento en la escuela y de los beneficios que la escolarización trae a diferentes grupos de alumnos.

Las diferencias en desempeño entre países y dentro de los mismos tienen implicaciones importantes. Primero, no todos los países tienen las mismas necesidades y prioridades en materia de educación, por lo que criterios apropiados y relevantes de selección de países son absolutamente necesarios y no valen prescripciones o recomendaciones generalizadas a todo el continente. Esto es, no basta con decir que se invierte dinero para fomentar la educación en África. Segundo, el acceso es desigual y existen varias fuentes de discriminación sobre las que es preciso actuar, y que no

se limitan a la llamada disparidad de género. En muchos países la desigualdad del acceso es particularmente alta en zonas rurales y en determinados territorios, por razones variadas.

Es necesario mencionar que la evidencia empírica aquí expuesta se limita normalmente a sistemas escolares formales, casi siempre la escuela pública o escuelas privadas contabilizadas dentro del sistema de educación nacional de cada país. No obstante, en muchos países, particularmente en África Occidental y más concretamente en el cinturón saheliano, existen escuelas o centros de enseñanza religiosa que escapan a cualquier control estadístico. Es el caso de las escuelas coránicas, los maestros religiosos de aldeas, o escuelas privadas franco-árabes entre otras. Si bien es cierto que se recogen datos sobre alfabetización a nivel del hogar y de individuos participantes en encuestas nacionales, muchos otros indicadores de educación se limitan al sistema «oficial». Sería en algún momento necesario plantearse la aportación de la enseñanza fuera del sistema y sus efectos sobre la desigualdad o si estos sistemas de provisión paralela ayudan a atenuar algunas de las desigualdades presentadas en este capítulo, sobre todo teniendo en cuenta que su heterogeneidad puede ser muy elevada, y dada la importancia que tiene para amplios estratos sociales de extracción rural en muchos países de la región (véanse recomendaciones e introducción de este informe).

TABLA 8. *Disparidades sociales en la educación primaria en 19 países de África**

| Indicador | | Tasa bruta de escolarización (%) | Tasa de retención (%) | Tasa de conclusión (%) |
|----------------------|------------|----------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Género | Niños | 84,5 | 61,4 | 47,2 |
| | Niñas | 72,1 | 54,2 | 36,2 |
| | Diferencia | 12,4 | 7,2 | 11,0 |
| | Ratio | 0,84 | 0,88 | 0,77 |
| Ubicación geográfica | Urbano | 103,5 | 69,0 | 61,0 |
| | Rural | 70,1 | 42,8 | 28,0 |
| | Diferencia | 33,5 | 26,2 | 33,0 |
| | Ratio | 0,68 | 0,62 | 0,46 |
| Quintil por ingreso | Quintil 5 | 106,7 | 76,3 | 68,6 |
| | Quintil 1 | 62,1 | 43,9 | 23,4 |
| | Diferencia | 44,6 | 32,4 | 45,2 |
| | Ratio | 0,57 | 0,58 | 0,34 |

* Los países son Angola, Benin, Burundi, Camerún, Chad, Costa de Marfil, Guinea, Guinea Bissau, Madagascar, Malawi, Mauritania, Níger, Nigeria, RCA, Uganda, Ruanda, Sierra Leona, Togo y Zambia.

Fuente: ADEA, 2003.

En la tabla 8 vemos las disparidades existentes entre géneros, entre las zonas urbanas y rurales, así como entre las poblaciones de más y de menos ingresos. La inequidad se acentúa especialmente en términos de los ingresos percibidos por las familias, especialmente en lo referente a la terminación del ciclo de primaria. Lloyd y Hewett (2003: 21) señalan que la mayor brecha en género está en África francófona.

Como señala el Informe 2005 de la EPT, «por definición, lograr la EPU supone que se consiga la paridad entre los sexos en materia de escolarización» (UNESCO, 2005a: 106). El Índice de Paridad entre los Sexos (IPS) expresa la proporción entre la TBE de las niñas y la de

los niños. Se considera que un IPS entre 0,97 y 1,03 indica la existencia de paridad entre los sexos. Ruanda, Botswana, Kenia, Tanzania o Namibia han alcanzado ya la paridad de sexos en educación primaria, Ruanda, Cabo Verde y Swazilandia incluso en secundaria. Sin embargo, 33 países africanos están por debajo de 0,97 y países como Chad, Guinea Bissau y Níger no alcanzan un 0,7. Es cierto que numerosos países de Asia e incluso América Latina tampoco alcanzan un IPS de 0,97. En el Informe EPT 2003-2004 se destaca que es altamente probable que países como Benin, Burkina Faso, Chad, Mozambique, Níger, Senegal, Sudáfrica o Zimbabwe no alcancen la paridad en primaria, secundaria o en ambas ni tan siquiera en 2015.

TABLA 9. Perspectivas de realización de la paridad entre los sexos en primaria y secundaria, en 2005 y 2015

| | Paridad entre los sexos en la enseñanza secundaria | | | | | Número de países |
|---|--|--|---|---|-----|------------------|
| | Objetivo alcanzado en 2002 | Objetivo probablemente alcanzado en 2005 | Objetivo probablemente alcanzado en 2015 | Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015 | | |
| Objetivo alcanzado en 2002 | Albania, Alemania, Anguila, Armenia, Australia, Azerbaiyán, Bahamas, Barbados, Bielorrusia, Bulgaria, Canadá, Chile, China, Chipre, Croacia, Ecuador, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos de América, Eslovaquia, Eslovenia, Federación de Rusia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Indonesia, Israel, Italia, Jamaica, Japón, Jordania, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Lituania, Macedonia, Malta, Mauricio, Noruega, Omán, Países Bajos, República Checa, República de Corea, República de Moldova, Rumanía, Serbia, Montenegro, Seychelles, Ucrania y Uzbekistán. 49 | Austria, Bolivia, Guyana y Kenia. | Suiza, Argentina, Belice y Botswana | Gambia, Mauritania, Myanmar, Polonia, Ruanda, Uganda, Zimbabue, Antillas Neerlandesas, Bahrein, Bangladesh, Bélgica, Brunei Darussalam, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, España, Filipinas, Finlandia, Irlanda, Islandia, Kuwait, Lesotho, Luxemburgo, Malasia, Maldivas, México, Mongolia, Namibia, Nicaragua, Nueva Zelanda, Perú, República Dominicana, Qatar, Reino Unido, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Samoa, Suriname, Territorios Autónomos Palestinos, Tonga, Trinidad y Tobago, Vanuato y Venezuela. | | |
| Objetivo probablemente alcanzado en 2005 | Estonia 1 | República Islámica del Irán 1 | Arabia Saudí y Ghana 2 | India, República Árabe Siria, Líbano, Panamá, Túnez. | 100 | |
| Objetivo probablemente alcanzado en 2015 | Cuba 1 | Egipto 1 | | Nepal, Senegal, Tayikistán, Togo, Zambia, Brasil y Portugal. | 9 | |
| Corren el riesgo de no alcanzar el objetivo en 2015 | El Salvador, Paraguay y Swazilandia. 3 | | Camerún, Macao (China), Sudáfrica y Vietnam. 4 | Benin, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Costa de Marfil, Djibuti, Eritrea, Etiopía, Guatemala, RDP Lao, Malawi, Mali, Marruecos, Mozambique, Níger, Papua Nueva Guinea, Sudán, Turquía, Yemen, Argelia, Aruba e Islas Virgenes Británicas. 24 | 9 | |
| Número de países | 54 | 6 | 10 | 79 | 149 | |

Nota: Los países en los que se dan disparidades entre los sexos en favor de las niñas figuran en color.

Fuente: Informe Educación para Todos 2005.

En este capítulo ofrecemos una panorámica de los retos principales en términos de acceso y presentamos información que va más allá de la desigualdad por género. En la diversidad del continente subsahariano nos encontramos con una variedad de factores que dan como resultado un acceso desigual a la escolarización. Sin duda, la desigualdad de género es la que ha atraído más atención hasta el punto de que se ha convertido en uno de los ODM más explícitos. Esto se debe al hecho de que efectivamente en muchos PVD y en especial en AS, las niñas ven discriminado su acceso a la educación en todos los niveles, incluso en la educación primaria. Dadas las ventajas sociales que puede tener la educación de las niñas más allá de sus beneficios individuales, se pone especial hincapié en la necesidad de alcanzar el objetivo de paridad de género por lo menos en la educación básica. Ahora bien, encontramos otras dimensiones de la desigualdad en la educación, fundamentalmente relacionadas con la clase social, los ingresos por familia, la localización (urbana vs. rural; más o menos aislada, etc.), la etnia o incluso la religión.

En este capítulo también ponemos énfasis en la importancia de la desigualdad de clase, esto es, del hecho que las familias más pobres y que viven en zonas más aisladas y desfavorecidas tienden a ser discriminadas del acceso a la escolarización independientemente del género. Es difícil encontrar datos sistemáticos sobre otras dimensiones de

desigualdad, por lo que no podemos entrar en detalle en este informe. Por tanto, destacamos la importancia que tiene no sólo el hecho de ser niña, sino también la clase social (la relativa pobreza) y la localización geográfica, para identificar aquellos que se pueden considerar los verdaderos marginados de los sistemas de provisión educativa.

I. EDUCACIÓN PRIMARIA Y ALFABETIZACIÓN

La desigualdad en el acceso a la educación primaria en AS es muy pronunciada aunque menos que en el caso de la educación secundaria o vocacional, debido a los esfuerzos que, desde la independencia, la mayoría de los gobiernos africanos han realizado para alcanzar los objetivos de escolarización universal (véase capítulo anterior). No obstante, y a pesar de estos esfuerzos, todavía existen grupos sociales determinados que se ven marginados de la expansión de la educación primaria. Esto ocurre de manera más acentuada en unos países que en otros como se puede observar en las tablas A3 y A4 del anexo, que muestran que los países del África Occidental francófona presentan las disparidades de género más elevadas.

Primero, por tanto, la desigualdad por género es especialmente aguda en países del Sahel (tabla A6 del anexo). En términos agregados la paridad de género ha mejorado ligeramente entre 1990

y el año con datos más recientes, pasando de 0,82 a 0,86, pero hay variaciones muy sustanciales entre países dependiendo del indicador. Los índices de paridad de género para las TBE varían entre niveles por debajo del 0,8, como Níger, Burkina Faso, Guinea-Bissau, Sierra Leona y Etiopía entre otros, y niveles favorables a las niñas (mayores de 1) en el caso de Lesotho, Namibia y Mauricio. En algunos países ha habido mejoras notables entre 1990 y 1998-2002, como Benin (de 0,5 a 0,72), RD Congo (0,75 a 0,9), Chad (0,45 a 0,64), Guinea y Gambia. El problema es que en estos países donde ha habido más progresos las disparidades son aún importantes. Para las TNE, las disparidades de género en términos agregados son ligeramente menores que para la TBE (0,9) pero la diversidad es quizás aún más importante. En ciertos países la TNE masculina supera la femenina en más de 15 puntos porcentuales: Benin, Chad, Liberia, Togo, Guinea y Guinea-Bissau, todos países entre los más pobres del Sahel y África Occidental y algunos afectados significativamente por conflictos en los noventa (Liberia y Guinea-Bissau). Pero en otros países el más reciente índice de paridad de género para las TNE es favorable a las niñas: Ruanda, Zimbabwe, Sudáfrica, Mauricio, Botswana, Namibia y Lesotho. Este dato, comparado con los de TBE, indica que los niños tienden a ser más inestables y más susceptibles al abandono en sistemas educativos más avanzados del África Austral. Las TNE femeninas son aún extremadamente bajas en ciertos países como los men-

cionados anteriormente además de Burkina Faso, Níger y Mali, donde menos del 40% de las niñas del grupo de edad relevante frecuentan la escuela primaria. Estas disparidades son sustanciales también si nos fijamos en indicadores de alfabetización. Se sabe que entre los adultos de más de 15 años este problema se arrastra de tiempo atrás. Pero el indicador de niveles de alfabetización entre los jóvenes es más relevante en estos momentos. Los países del África francófona suelen presentar peores índices (gráfico A5 y tabla A8 del anexo). En algunos de ellos las disparidades en alfabetización de mujeres y hombres jóvenes es alarmante: Benin, Níger, Mali, Burkina Faso, Chad y Sierra Leona.

Los esfuerzos de las últimas décadas han permitido reducir las disparidades de género en algunos países pero no en todos. Bennell (2002: 1185) indica que en los años noventa hubo 23 países en los que los indicadores mejoraron pero nueve en que empeoraron. Las mejoras más sustanciales tuvieron lugar en países donde las disparidades iniciales eran muy elevadas, particularmente en Mauritania, Etiopía, Guinea y Sudán. También las disparidades en la tasa de conclusión y transición de la enseñanza primaria disminuyeron en varios países en el período 1990-1998, pero en realidad este indicador empeoró tanto para niños como para niñas (gráficos del A1 y A3 del anexo). La diferencia es que los niños fueron más propensos a dejar la escuela que las niñas. En el caso de las tasas de conclusión del ciclo primario o

el 4º grado, se observa por tanto una convergencia de género en las nuevas generaciones, lo que implica también una creciente desigualdad generacional en logros educativos, lo que es perfectamente normal dadas las tendencias (véase gráfico A1 para una muestra de países). En cualquier caso el gráfico A4 presenta ejemplos de países donde los índices de paridad combinados para indicadores de conclusión y transición son muy bajos: Etiopía, Benin, Costa de Marfil, Togo y Níger entre otros.

Segundo, las disparidades según estatus socioeconómico son particularmente agudas. Datos de las encuestas demográficas y de salud (EDS) permiten dividir a la población en categorías según un nivel de riqueza estimado y asociar los niveles educativos medios por cada subgrupo. Las diferencias en acceso y rendimiento educativo son muy significativas, incluso más que si comparamos la desigualdad simplemente en términos de género. De hecho, Lloyd y Hewet (2003) plantean que los datos publicados por la UNESCO basados en datos oficiales de las autoridades educativas y desagregados sólo por género presentan una imagen un tanto distorsionada de la realidad. Estos investigadores, basándose en datos de las EDS, presentan información desagregada por clases sociales (categorías de «riqueza» en base a un índice de bienes y activos). Con esta información demuestran que, si bien se han realizado progresos hacia la paridad de género en muchos países del AS, esto ha ocurrido gracias a la me-

jora de los indicadores básicos para las niñas (escolarización neta y tasa de conclusión del 4º grado) y al estancamiento de los indicadores para los niños. Por tanto los logros son relativos. Lo que sí constatan con más claridad es que la dimensión de desigualdad más importante es la basada en el estatus socioeconómico de las familias, esto es, las diferencias entre los niños de las familias más pobres y los de las más ricas son extremadamente importantes.

La tabla 10 muestra que los índices de desigualdad son particularmente altos en todos los países para las niñas. Esto quiere decir que la desigualdad por género en sí no es lo que más cuenta, sino la combinación entre género (el hecho de ser niña) y pobreza (el hecho de pertenecer al 40% más pobre de las familias). Hay varios países en que el índice de desigualdad en la conclusión de estudios (4º grado) es enorme entre las niñas (coeficientes superiores a 0,8), por ejemplo en Benin, Guinea, Chad, Níger, Burkina Faso, Etiopía, Senegal, Mozambique, entre otros. Estos datos significan una casi total falta de oportunidades escolares para las alumnas de familias más pobres. Es en estos países donde es preciso realizar enormes esfuerzos para retener a las niñas de las clases más pobres en la escuela primaria, hasta los niveles en que puedan alcanzar la alfabetización funcional. En el otro extremo, algunos países demuestran que es posible llegar a las clases más desfavorecidas no necesariamente con muchos recursos. Es el caso de Kenia, Sud-

TABLA 10. Índice de Desigualdad en la finalización del 4° grado para niños y niñas entre 15-19 años de edad, según estatus socioeconómico de la familia *

| País | Niños | Niñas | Disparidad de género (niños menos niñas) |
|--------------------------|-------|-------|--|
| Benin | 0,74 | 0,93 | -0,19 |
| Guinea | 0,71 | 0,93 | -0,22 |
| Chad | 0,70 | 0,91 | -0,21 |
| Níger | 0,69 | 0,91 | -0,22 |
| Burkina Faso | 0,83 | 0,90 | -0,07 |
| Etiopía | 0,76 | 0,90 | -0,14 |
| Senegal | 0,73 | 0,84 | -0,11 |
| República Centroafricana | 0,56 | 0,84 | -0,28 |
| Mozambique | 0,64 | 0,83 | -0,19 |
| Madagascar | 0,77 | 0,74 | 0,03 |
| Costa de Marfil | 0,48 | 0,67 | -0,19 |
| Comores | 0,32 | 0,66 | -0,34 |
| Togo | 0,37 | 0,57 | -0,20 |
| Nigeria | 0,34 | 0,48 | -0,14 |
| Camerún | 0,38 | 0,46 | -0,08 |
| Uganda | 0,29 | 0,45 | -0,16 |
| Tanzania | 0,21 | 0,35 | -0,14 |
| Zambia | 0,35 | 0,32 | 0,03 |
| Malawi | 0,28 | 0,28 | — |
| Namibia | 0,38 | 0,22 | 0,16 |
| Ruanda | 0,24 | 0,22 | 0,02 |
| Ghana | 0,21 | 0,19 | 0,02 |
| Zimbabwe | 0,04 | 0,06 | -0,02 |
| Sudáfrica | 0,06 | 0,04 | 0,02 |
| Kenia | 0,03 | 0,04 | -0,01 |

* Definido por el porcentaje de niños entre 15 y 19 años de edad que han completado por lo menos cuatro años de estudios, entre los que han accedido a la escuela. El índice de desigualdad va de 0 (total equidad entre el 20% más rico y el 40% más pobre) y el valor 1, de máxima desigualdad (ninguna oportunidad para los más pobres). Un valor de 0,5 indica que el 40% más pobre ha alcanzado la mitad del nivel educativo del 20% más rico.

Fuente: Lloyd y Hewett (2003: 26).

áfrica, Zimbabwe, Ruanda y Namibia tanto para niñas como para niños y Tanzania en el caso de los niños especialmente (véase tabla 10).

Este tipo de desigualdades tiene también que ver con las desigualdades por localización, especialmente en la distinción entre zonas rurales y urbanas. Cla-

TABLA 11. *Desigualdades en desempeño educativo*

| País: (fecha de la EDS) | Porcentaje sin escolarización | | | Coeficiente Gini | Medidas de Desigualdad de Theil | | |
|----------------------------|----------------------------------|-------|--------|---------------------|------------------------------------|-------|--------|
| | Nacional | Rural | Urbana | | Nacional | Rural | Urbana |
| Costa de Marfil (1994) | 48 | 57,3 | 36 | 0,622 | 0,777 | 0,978 | 0,553 |
| Ghana (1998) | 21,1 | 26,9 | 11,1 | 0,378 | 0,318 | 0,397 | 0,185 |
| Kenia (1998) | 6,3 | 7 | 4,3 | 0,253 | 0,135 | 0,142 | 0,096 |
| Malawi (1992) | 33,2 | 36,6 | 14,3 | 0,522 | 0,537 | 0,587 | 0,245 |
| Mozambique (1997) | 33,5 | 40,8 | 13,5 | 0,547 | 0,582 | 0,686 | 0,264 |
| Senegal (1992) | 64,3 | 83,9 | 38,4 | 0,796 | 1,551 | 2,654 | 0,871 |
| Tanzania (1999) | 18,2 | 21,8 | 8,7 | 0,305 | 0,265 | 0,303 | 0,163 |
| Uganda (1995) | 22,2 | 24,8 | 8,1 | 0,431 | 0,37 | 0,399 | 0,168 |
| Zambia (1996) | 9,7 | 15,2 | 3,1 | 0,305 | 0,193 | 0,259 | 0,097 |

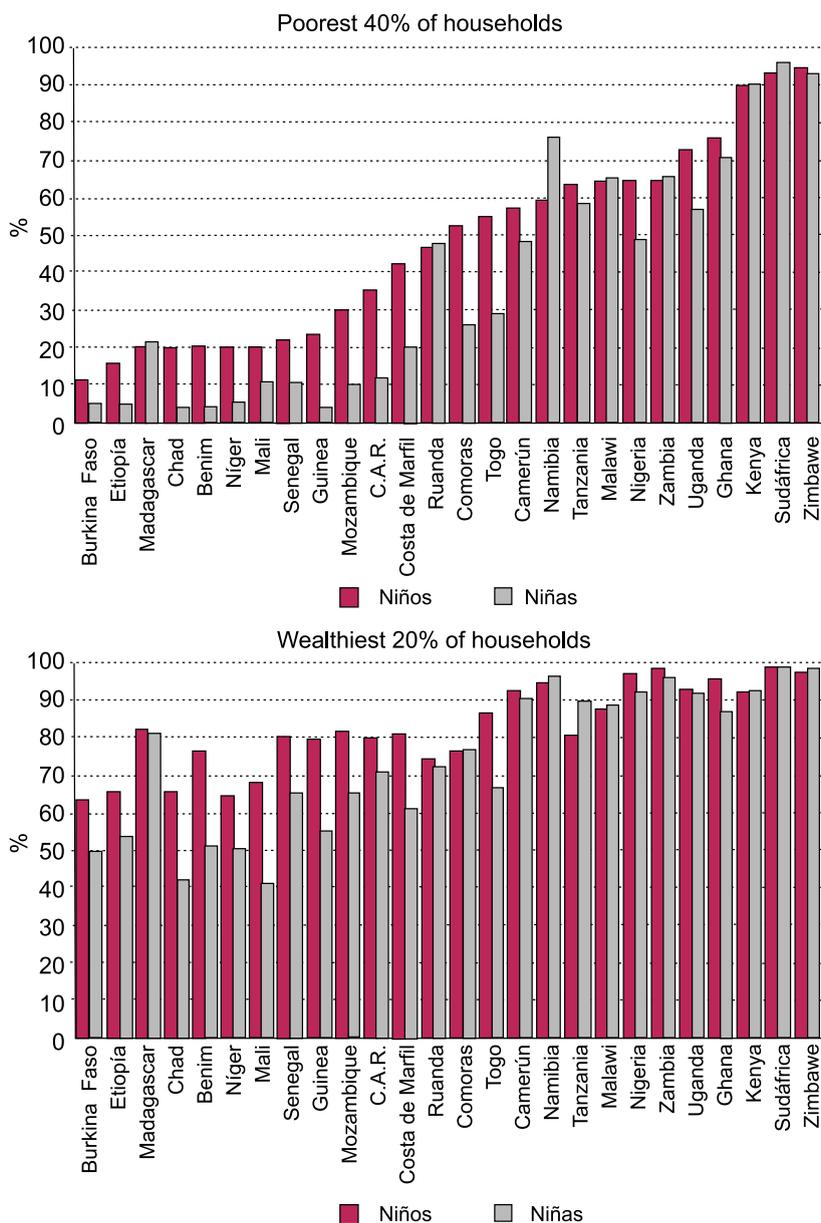
Fuente: Sahn y Stifel (2004: 24).

ramente los retos en las zonas rurales son muy importantes. La tabla 11 presenta datos para una selección de países para el indicador sobre escolarización (porcentaje de personas de más de 15 años que no han ido nunca a la escuela). Las diferencias entre zonas rurales y urbanas pueden ser muy importantes, sobre todo en países como Senegal, Mozambique, Costa de Marfil y Malawi y menos importantes en Kenia, donde el sistema educativo es de los mejores del continente. En estos países (con peores índices) las medidas de desigualdad dentro de zonas urbanas y rurales muestran además que los índices de desigualdad en el acceso a la educación básica para las zonas rurales son muy altos y bastante mayores que los de las zonas urbanas. Esto significa que las familias más pobres y medias de las zonas rurales tienen muchas menos probabilidades de tener adultos escolariza-

dos que las familias pobres de zonas urbanas.

La desigualdad es importante no solamente en el acceso sino también en el aprovechamiento del mismo. Las tasas de repetición también varían mucho entre países, como se ve en el gráfico A6 del anexo. Las tasas más elevadas se verifican particularmente en un grupo heterogéneo de países del África Central, tales como Guinea-Ecuatorial, Congo, Camerún, Chad y Burundi, mientras que las tasas más bajas se dan en países con sistemas educativos más desarrollados como Botswana, Sudáfrica o Mauricio o donde la escolarización es de por sí muy reducida, como Níger. Destacamos aquí la enorme diferencia que existe entre la tasa de repetición femenina (nivel primario) de Guinea Ecuatorial y la de Botswana (15 veces más baja). Esto demuestra que la dispa-

GRÁFICO 6. Finalización del 4º grado (primaria) de alumnos entre 15 y 19 años



Fuente: Lloyd y Hewett (2003).

ridad de género debe ponerse ante todo en perspectiva con relación a las enormes diferencias entre países. Los datos de la misma tabla también sugieren que en aquellos países con sistemas educativos más desarrollados y con más recursos las tasas de repetición de las niñas son sensiblemente inferiores a las de los niños mientras que en países donde la calidad de la enseñanza es notoriamente más baja la relación es inversa, esto es, se da una disparidad de género a favor de los niños sobre todo allá donde la provisión pública es de peor calidad. La implicación inmediata es que una mejora sustancial del sistema público de enseñanza primaria no solamente reduce las disparidades de género en términos de acceso sino que también permite revertir las disparidades de género para tasas de repetición en favor de las niñas. Bennell (2002) sostiene que este fenómeno, que se da también para las tasas de conclusión del ciclo primario, es más común en contextos en que los niños tienen más oportunidades de empleo y ganancias por lo que los incentivos de los padres de retenerlos en la escuela se reducen y las tasas de abandono o repetición se hacen más elevadas que para las niñas. Conviene hacer notar que este tipo de desigualdades son muy pronunciadas para las tasas de conclusión del 4º grado o del ciclo primario (como se ve reflejado en la tabla 10 y el gráfico 6). Al igual que con otros indicadores, algunos países presentan una situación de desigualdad francamente alarmante: Burkina Faso,

Etiopía, Madagascar, Chad, Níger, Benin, Senegal, Guinea y Mali, particularmente para las niñas de las familias más pobres (40% más pobre), donde las tasas de conclusión son inferiores al 10%.

Existen otras dimensiones de desigualdad, pero es más difícil recabar datos a este respecto. El caso paradigmático ha sido tradicionalmente Sudáfrica donde la política educativa fue un instrumento clave en la consolidación del *apartheid* y en la profundización de las diferencias sociales que hoy persisten. Obviamente esto ha cambiado en los últimos diez años pero aún existen barreras a la paridad racial en el ámbito de la educación primaria.

II. EDUCACIÓN SECUNDARIA Y TÉCNICA-PROFESIONAL

La literatura empírica ha mostrado que las mayores desigualdades se verifican en los niveles superiores a la educación primaria en orden ascendente. La desigualdad se manifiesta sobre todo en términos de riqueza, por lo que los alumnos de escuela secundaria y de enseñanza superior suelen proceder desproporcionadamente de familias de mayores ingresos (Al-Samarrai y Bennell, 2003). Los gastos asociados a la provisión de la educación secundaria, superior y profesional-vocacional en algunos países se incurren a expensas de posibles mejoras en el sistema de

educación primaria rural (Berthelemy, 2004: 24).

Las disparidades de género son tan significativas como en la primaria pero también muy variables entre países. En general las TNE secundaria son bajas, apenas 30% en media, siendo las masculinas un 18% superiores a las femeninas. Las mayores disparidades en contra de las niñas se producen en los mismos países donde se verifican para las TNE primaria: Togo, Benin, Guinea, Chad, Gambia y Costa de Marfil y hay 16 países con TNE secundaria de las niñas por debajo del 20% (entre ellos los ya mencionados y con las más bajas Tanzania, Níger, Burundi y Guinea-Bissau, en que las TNE de los niños tampoco superan el 10%).

También varios estudios han presentado una valoración poco positiva de la provisión de formación vocacional y profesional en términos de su alcance a las capas más pobres de la sociedad. De hecho, la provisión típica de este tipo de educación se circunscribe a zonas urbanas y a individuos que ya tienen niveles de educación propios de las «clases medias» o de los más acomodados de la sociedad (Johanson y Adams, 2004; Sender *et al.* 2005; Bennell, 1999). En cierta medida, muchos gobiernos africanos iniciaron programas de formación vocacional y profesional sea por presiones de algunos donantes sea por las propias presiones políticas originadas en clases de jóvenes de clases medias, más educados y amenazados por el des-

empleo urbano, que constituyen frecuentemente una fuerza de oposición local significativa en muchos países del continente, especialmente en aquellos donde los procesos electorales dominan el marco de representación política. En este sentido, el poder de negociación y presión de la vasta mayoría de los trabajadores jóvenes más marginados y pobres es muy débil y su inserción en esquemas de formación profesional y vocacional muy poco frecuente e improbable. El mayor poder de presión de las clases de jóvenes que tienen acceso a la educación secundaria de segundo ciclo, a la superior o a la técnico-profesional puede explicar en parte algunos sesgos de los gobiernos a favor de asignar cantidades desproporcionadas de recursos a estos niveles de enseñanza concentradas en zonas urbanas y especialmente en capitales de estado o grandes ciudades (Sender *et al.*, 2006: 47). Estudios sobre el tema, citados arriba, han indicado estas tendencias especialmente en países donde estos niveles de enseñanza se han desarrollado más y han tenido algún impacto en las perspectivas de obtención de empleo en el sector formal de la economía, como es el caso de Kenia, Ghana, Sudáfrica, Lesotho y Swazilandia.

Los programas de capacitación dirigidos al sector informal no parecen producir los frutos esperados y hay poca información empírica sobre casos de éxito en que un número significativo de beneficiarios haya creado empresas dinámicas en el contexto de este tipo de formacio-

nes *ad hoc* (Barasa y Kaabwe, 2001; Johanson y Adams, 2004: 51)¹. Además, no está claro que los trabajadores más pobres se encuentren en situaciones de utilizar este tipo de formaciones para crear o desarrollar empresas o negocios viables como autoempleados. Existe muy poca información y experiencia histórica en AS o fuera que apoye esta idea.

Sin embargo, los programas de *alfabetización de adultos* son susceptibles de tener el efecto opuesto en la desigualdad de acceso a la educación, en la medida en que es más fácil llegar a las clases más pobres. La literatura empírica demuestra que la alfabetización de los adultos, especialmente de las mujeres, en AS tiene un impacto muy significativo, no sólo en la salud de los niños sino en sus probabilidades de ir a la escuela. Por tanto, si millones de adultos y adultas en AS son alfabetizados en programas de relativo bajo coste, los efectos positivos indirectos pueden ser muy sustanciales en el largo plazo, especialmente en los países más pobres donde los niveles de educación de los adultos y el acceso a la escuela primaria de los niños son los más bajos del continente. Este argumento es igualmente válido para los jóvenes sin escolarización que ya están activos en el mercado de trabajo y para los que programas de alfabetización y enseñanza de habilidades y conocimientos básicos (de cálculo, por ejemplo) pueden ser muy efectivos a medio y largo plazo.

III. PRINCIPALES FACTORES DETERMINANTES DE DESIGUALDADES

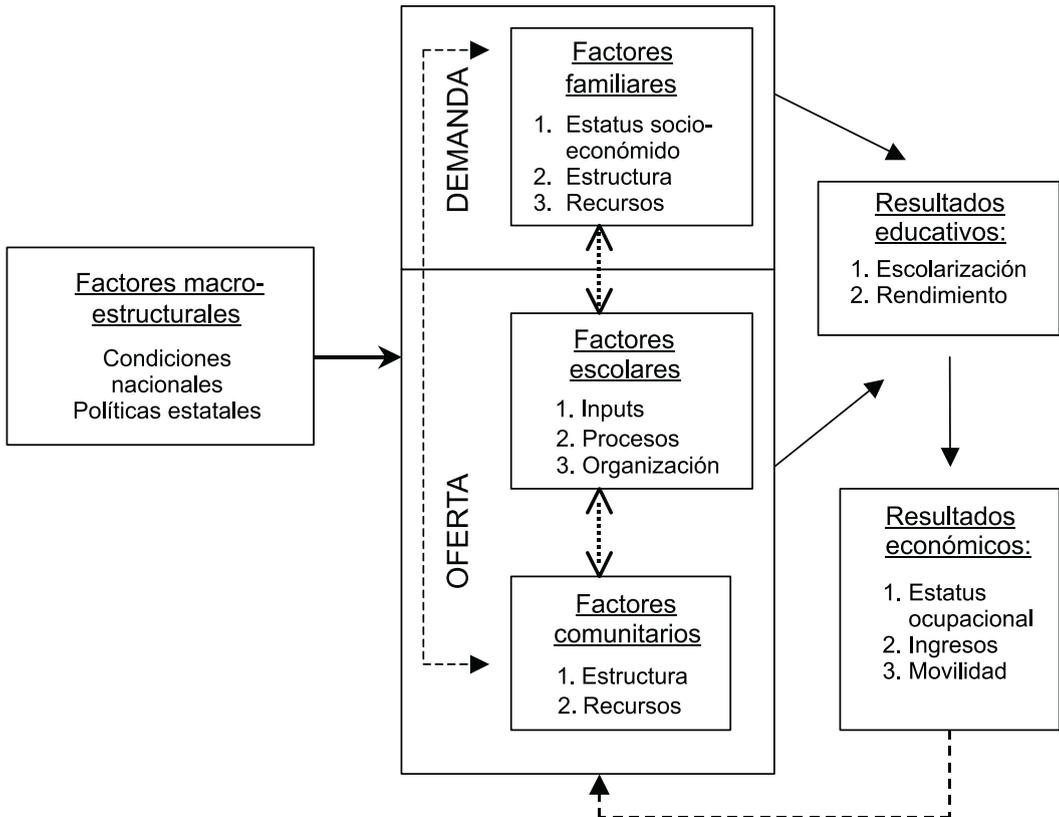
Entre los muchos factores que determinan el nivel de desigualdad en el acceso a la educación, políticas deliberadas del gobierno pueden desempeñar un papel determinante. El caso paradigmático en AS es el de Sudáfrica en la época del *apartheid*. Allí el Estado utilizó el sistema educativo, entre otras instituciones, para bloquear cualquier tipo de movilidad social de la mayoría negra de la población, mientras la minoría blanca se beneficiaba de diversos esquemas de promoción (Buchmann y Hannum, 2001).

Filmer y Pritchett (1999) y Gwatkin y Rutstein (2000) han generado y analizado datos que evidencian la desigualdad en años de escolaridad entre el 20% más rico de la población y el 40% más pobre. Aunque las desigualdades son mayores en países de Asia meridional, los resultados disponibles para el AS no quedan lejos. Por tanto el estatus socio-económico, medido a través de índices de bienes y posesiones del hogar, se presenta como una variable determinante clave del estatus educativo de los individuos, niños y adultos.

Hay información, particularmente en Sudáfrica, de que familias lideradas por mujeres tienden a mandar a todos los niños a la escuela más que otras fami-

¹ Muchos de estos estudios se centran en experiencias en Kenia.

GRÁFICO 7. Factores condicionantes de la desigualdad en educación



Fuente: Buchmann y Hannum (2001).

lias. En otros países algunos estudios han puesto también en evidencia que la ausencia de un hombre en el hogar de hecho aumenta las probabilidades de que los niños, especialmente las niñas, vayan a la escuela a pesar incluso de que muchas de estas familias con mujeres como cabeza de familia son en media más pobres que otros hogares (Lloyd y Blanc, 1996).

El gráfico 7 esquematiza las interacciones entre diversos factores determinantes de niveles de desigualdad y de sus efectos sobre la educación y el estatus socioeconómico. La causalidad es en muchos casos bidireccional en el sentido en que las desigualdades en acceso a la educación y rendimiento en la misma suelen exacerbar las desigualdades en términos de estatus socioeconómico,

ocupacional y de movilidad. No en vano la literatura sobre migración y acceso a diversas oportunidades económicas y de empleo señala con frecuencia el importante papel que desempeña la educación de los individuos y las familias. En términos del acceso a la educación y las posibilidades de buen rendimiento varios factores de demanda y oferta son importantes. En el lado de la demanda se destaca el papel de la familia, las estructuras demográficas, el nivel de ingresos y recursos y por tanto los costes de oportunidad de ir a la escuela. Aquí es donde las diferencias iniciales entre familias explican parte de las desigualdades en acceso a la escuela. A los factores de demanda se unen los de oferta, que se dividen en dos categorías: (a) los factores escolares, asociados con la provisión de servicios, que dependen del nivel de recursos y gastos públicos, su distribución por establecimientos y por rúbricas de gasto. Elementos institucionales relacionados con procesos y organización del sistema de provisión también pueden jugar un papel significativo. Estos factores inciden sobre la desigual distribución de la cantidad y calidad de servicios ofrecidos en términos de material escolar, infraestructuras escolares, cantidad y nivel de formación y motivación de los profesores, entre otros, (b) aunque menos estudiados, los factores comunitarios, esto es, específicos de las localidades en que el sistema educativo se implementa, pueden exacerbar desigualdades en términos de acceso a recursos, estructuras organizativas y de poder de decisión, que pue-

den tener efectos sobre las familias que tienen la posibilidad de enviar a los hijos a la escuela. Estos diversos factores se entrelazan e interactúan de forma que la dinámica entre formas de desigualdad social, económica y de acceso a la educación puede a menudo desembocar en círculos viciosos, que explican cómo en determinados países las desigualdades son más pronunciadas, como los datos ofrecidos parecen señalar, que en otros.

De hecho, también las formas de estratificación social varían entre países diferentes. En países en que las familias están más asociadas a redes/clanes extensos se da el fenómeno de estratificación vertical, esto es, de la coexistencia de hogares nucleares más pobres dentro de redes con familias más ricas. Algunos estudios han mostrado que las desigualdades de acceso a la educación pueden atenuarse a través de estas redes en la medida en que niños de familias nucleares pobres son enviadas a los «parientes» más acomodados que les pagan la escuela (Buchmann y Hannum, 2001). Obviamente esto sucede también de una forma muy selectiva, con lo que no es posible generalizar el hecho para demostrar un padrón general de movilidad social dentro de las redes de parentesco.

La proliferación de escuelas privadas de enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional en el contexto de caída de la demanda de servicios de educación pública (por la evolución de la economía

y el empleo —véase capítulo 4—), puede estar creando en varios países espacios adicionales de exacerbación de las desigualdades. En un contexto de rarefacción de las oportunidades de empleo formal, las familias más acomodadas optan por enviar a sus hijos al sistema de enseñanza privado, cuyos credenciales permiten una diferenciación que ayuda a saltar las «colas» de espera por empleos formales escasos. Al mismo tiempo, las clases más desfavorecidas, cada vez más marginadas en sectores y ocupaciones informales de ganancias bajas e irregulares, se ven abocadas a un

sistema de enseñanza pública en franca decadencia y con cada vez menos incentivos para retener a sus hijos. Es preciso tener en cuenta que hoy en día en muchos países africanos la finalización del ciclo secundario es una condición necesaria para acceder a empleos más cualificados y mejor pagados, lo que, dado el acceso muy desigual a la enseñanza secundaria, es susceptible de incrementar las desigualdades por diferenciación educacional. El acceso a la educación secundaria, como se ve en la tabla A5 del anexo, es todavía muy limitado en un gran número de países.

4. CONDICIONANTES DEL CONTEXTO ECONÓMICO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA SOBRE LOS RETOS Y LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

I. TENDENCIAS MACROECONÓMICAS PRINCIPALES Y DIVERSIDAD

La mayoría de países cubiertos por este informe se han embarcado de un modo u otro en programas de reformas macroeconómicas y estructurales desde inicios de los años ochenta. En la mayoría de los casos, fue la escasez de recursos financieros en las arcas estatales el factor que precipitó las reformas económicas, una vez que varios gobiernos se vieron obligados a buscar fuentes alternativas de financiación externa en las IBW.

La intensidad y alcance del ajuste estructural en AS ha sido variable y en muchos casos errática, en la medida en que la economía política de las reformas se ha traducido en un proceso complejo de resistencias y cambios políticos. En algunos casos las reformas fueron solamente parciales mientras que en otros el alcance fue más radical. Debemos señalar que en este sentido no hay un consenso claro, pues la categorización de países como «reformadores decididos» no suele variar bastante en pocos años dependiendo del contexto económico y político de cada momento. Algunos países como Uganda, Etiopía y Mozambique han sido señalados durante muchos años como ejemplos a seguir en términos de reformas macroeconómicas y resultados, pero los tres describen trayectorias muy diferenciadas y variables que no se pueden explicar sin una mirada más cuidadosa a la evolución de sus economías políticas en los

últimos dos decenios. En unos casos, se trata de reconstrucciones de posguerra fuertemente apoyadas por el exterior, en otros casos de salidas de crisis políticas y económicas largas de las que solo un crecimiento más acelerado se puede esperar. Más recientemente, parece que los «milagros» de Uganda y Etiopía empiezan a mostrar sus caras ocultas y romper algunos mitos creados hasta hace poco sobre sus trayectorias y resultados.

Los paquetes de reformas para alcanzar la estabilización se centraron en la mayoría de los casos en la reducción del déficit fiscal, en políticas monetarias restrictivas, dirigidas a controlar los flujos de crédito interno y en devaluaciones de las monedas nacionales. El ajuste estructural, que fue de menos a más en la mayoría de países se tradujo en liberalización de los mercados, desmantelamiento o privatización de instituciones y empresas estatales y en la reforma del sector público.

La evolución del sector educativo en buena parte del subcontinente debe analizarse teniendo muy en cuenta los efectos directos e indirectos que la austeridad fiscal y monetaria y las reformas estructurales (sobre la actividad productiva y los mercados) han tenido sobre una serie de variables que afectan a los indicadores relevantes en el campo de la educación:

1. reducción del gasto público, especialmente de las inversiones y sus

efectos sobre la oferta de servicios, especialmente infraestructura,

2. efectos de la austeridad fiscal sobre la masa salarial de los profesores y los gastos en formación de los mismos,
3. efectos de las devaluaciones de las monedas y liberalizaciones (y consiguientes incrementos) de precios de productos básicos sobre los salarios reales de los trabajadores del sector educativo,
4. efectos del ajuste estructural (liberalización, retirada de la intervención estatal y de subvenciones a empresas, congelación del empleo público, privatización, etc.) sobre el empleo y las rentas por habitante en zonas rurales y urbanas, por tanto, efectos sobre los factores de demanda de servicios educativos por parte de las familias.

Sin duda, los elementos de las reformas que más impacto tuvieron sobre el sector educativo en muchos países del AS fueron las restricciones fiscales para alcanzar los objetivos de reducción del déficit fiscal y la reforma del sector público. Concretamente, para cubrir la falta de recursos necesarios en el sector de la enseñanza y teniendo en cuenta los resultados empíricos que supuestamente demostraban que la inversión en educación primaria tenía altas tasas de retorno, se introdujeron tasas escolares en varios países, especialmente de habla inglesa, como Zambia, Tanzania, Uganda o Malawi.

II. CAMBIOS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LAS REFORMAS ECONÓMICAS DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Uno de los problemas más significativos en relación a las políticas educativas en AS a lo largo de las últimas dos o tres décadas es el hecho de que se han intentado diversas orientaciones y cambios de prioridades sin resultados concretos. Especialmente en África Oriental, los Estados han sido relativamente activos en la preparación y diseño de políticas educativas alternativas conducentes al alcance de objetivos generalmente muy ambiciosos.

No cabe duda de que muchos de los logros obtenidos en materia de escolarización, número de graduados e incluso de adaptación de currículos a las realidades de los mercados de trabajo han estado asociados con este compromiso y con los esfuerzos de ensayar diversas alternativas.

No obstante, Psacharopoulos (1990), en un documento frecuentemente citado, pasó revista a muchos de estos programas educativos y sus conclusiones no fueron positivas. La evaluación de varios programas en Tanzania, Kenia y Uganda demostró que de hecho muchos de ellos nunca fueron implementados en su totalidad e incluso algunos ni siquiera parcialmente. En cierta medida, estos fracasos se debieron a una mala previsión macroeconómica y fiscal, que no permitía implementar buena parte

de los programas. Además, se plantea que se presentaban muchos objetivos y resultados esperados sin una clara elaboración de los métodos y los mecanismos que ligarían recursos con resultados.

Otros estudios dan constancia de la sensibilidad de indicadores básicos como las tasas brutas y netas de escolarización ante medidas concretas de política educativa. Por ejemplo, Colclough (1996) da fe de los efectos sustanciales en la escolarización que la introducción o eliminación de las tasas escolares (*user fees*) tuvieron en países como Botswana, Zimbabwe... En general, los experimentos «neoliberales» de introducción de tasas en el nivel primario, como resultado de estudios que supuestamente demostraban los altos retornos individuales de la educación primaria y el supuesto del exceso de demanda, implementados muchas veces en contextos de crisis económicas y estancamiento del mercado laboral, derivaron en reducciones inesperadamente rápidas de las tasas de escolarización, lo que llevó a varios países (Tanzania, Zimbabwe...) a retroceder sustancialmente en comparación a los logros alcanzados antes de las reformas. Deininger y Okidi (2003), en un estudio econométrico de panel con datos de Uganda, demuestra que el retorno a una política de educación primaria universal y gratuita para todos —con la consiguiente eliminación de tasas escolares— tuvo un impacto muy significativo en el corto plazo, no sólo en términos de las tasas agregadas

de escolarización sino también con respecto a las desigualdades de género y riqueza, que se habían exacerbado con la introducción de pagos por estudiante. Por otro lado no faltan puntos de vista diferentes que sostienen que el retorno a la «educación universal para todos» en Uganda puede acabar con las ventajas que la corresponsabilidad financiera de los costes de la educación primaria unida a la descentralización tuvieron en términos de mejorar la gestión de la enseñanza a nivel local con una participación más directa de las familias en la gestión de los recursos de las escuelas (Dauda, 2004). No está claro, por otro lado, cuáles fueron los efectos de este sistema en la equidad de acceso y cuáles las relaciones de poder a nivel local que podían condicionar el acceso de las familias más pobres a estos sistemas de «contabilización local».

La resistencia a la creciente corresponsabilidad financiera de las familias en los costes de la educación se ha plasmado en las fuertes presiones que el electorado ha ejercido en este sentido en países como Malawi, Uganda y Kenia, donde las tasas de escolarización escolar fueron abolidas (Lloyd y Hewet, 2003). La otra cara de la moneda es que el inmediato incremento en inscripciones a raíz de estas decisiones coge al sistema educativo nacional desprevenido y sin los recursos suficientes para afrontar la demanda creciente con servicios de mínima calidad. Sin duda, esto ha ocurrido en los casos mencionados anteriormente. Además de las tasas académicas, en

muchos países existen otros costes que crecientemente son sufragados por las familias y que pueden constituir una barrera económica significativa para las familias más pobres. Se trata de los uniformes, libros de texto, material escolar, y otros gastos discrecionales, que pueden ser sustanciales, en términos relativos del poder adquisitivo de familias rurales en países especialmente del África Oriental y Occidental.

Bennell (2002) y Al-Samarrai y Bennell (2003) también indican que la crisis de las finanzas públicas, los programas de austeridad y estabilización tuvieron efectos inmediatos en la cantidad y calidad de los servicios de enseñanza pública, lo que, unido a otros aspectos como el estancamiento económico y del empleo formal, acabó por afectar muy negativamente la mayor parte de los indicadores básicos, como las tasas de escolarización, repetición, finalización y los retornos privados y sociales a las inversiones en educación.

En principio la idea de los SWA (programas sectoriales integrados) se enmarca en la necesidad de hacer los gastos en educación más efectivos en términos de reducción de la pobreza. Se trata de realizar estrategias integradas dentro de los PRSP y de racionalizar la proliferación de proyectos dentro del sector para seguir de manera más consistente las prioridades educativas para la reducción de la pobreza. El SWA se basa en la idea de que en estos momentos es más importante la efectividad del gasto en el sector

que su volumen, especialmente en países dependientes de la ayuda externa. Esencialmente, los SWA visan superar el enfoque «proyecto» en las inversiones para educación y sustituirlo con un enfoque «programa» en el que se acuerden objetivos de política, resultados programáticos, vínculos y consistencia con los programas fiscales de medio plazo, revisión del desempeño a nivel de sector y no de proyectos y mecanismos comunes de contabilización, prestación de cuentas y evaluación para el conjunto del sector. Por otro lado, se espera que con los SWA visiones de largo plazo vengán a imponerse sobre los ciclos más cortos asociados a los proyectos.

A pesar de los esfuerzos realizados en reformar los sistemas educativos e inyectar más recursos, hay una variedad de experiencias notable y en muchos casos se cuestiona la sostenibilidad de los esfuerzos teniendo en cuenta la fuerte dependencia de fondos externos, especialmente de agencias como el BM y USAID. En muchos países la proporción de gastos corrientes de educación financiados por donantes varía entre 15% y 45%, niveles excesivos tratándose de gastos corrientes (Lloyd y Hewet, 2003: 24). Hay áreas en que las reformas aún están en su infancia, especialmente en lo que se refiere a la revisión curricular y a la mejora de los sistemas de información, que son esenciales para el seguimiento de los resultados y el conocimiento de la situación al nivel más desagregado de las escuelas individuales.

III. CANTIDAD Y CALIDAD DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

No cabe duda que uno de los obstáculos principales que enfrentan los estados africanos para alcanzar los ODM en materia de educación es la escasez de recursos financieros, generados interna o externamente. Hay, no obstante, una variación muy sustancial en el esfuerzo relativo de los gobiernos en gasto público para la enseñanza. El gráfico A11 del anexo presenta datos sobre gasto público en educación como porcentaje del PIB. El esfuerzo relativo va desde el mínimo de 0,6% en Guinea Ecuatorial (apenas 16% de la media de países de la muestra) hasta casi el 9% de Lesotho (más del doble de la media), ambos países de tamaños demográficos comparables. Los países de mayor tamaño también difieren mucho en esfuerzo fiscal relativo en educación: Kenia invierte más de un 7%, entre los que más, Etiopía y Sudáfrica invierten justo por encima de la media en torno al 5%, mientras que Tanzania, Uganda y Mozambique apenas superan el 2% del PIB.

En el gráfico A10 del anexo se pone de manifiesto que para la muestra de países con datos disponibles entre 2000 y 2004, no parece haber ninguna relación clara entre el porcentaje del PIB dedicado al gasto público y el porcentaje del gasto en educación que se asigna al nivel primario, esto es, entre el esfuerzo relativo en términos de PIB y la composición del gasto en educación. En principio, se podría esperar que los países

que más esfuerzo hacen en términos de gasto como proporción del PIB dediquen relativamente menos al nivel primario. Así, según los datos del gráfico algunos países con sistemas educativos e indicadores de desempeño muy diferentes se encuentran en la misma región dentro del gráfico: (a) países con bajos gastos por PIB pero alta proporción dedicada al sector primario: Zambia y Botswana por un lado, y Chad, Níger, Gambia, Guinea y Ruanda por otro; (b) países con fuertes esfuerzos fiscales relativos al PIB pero menos orientación a la educación primaria: Mauricio, Seychelles y Swazilandia, todas ellas pequeñas economías con un alto grado de escolarización secundaria; (c) países en los extremos: fuerte gasto público en educación primaria como porcentaje del PIB (Kenia, Namibia, Lesotho, Cabo Verde —países con sistemas educativos relativamente desarrollados y con altas tasas de escolarización—) o escaso gasto público en educación en general y primaria en particular (Guinea Ecuatorial como claro valor extremo muy por debajo de las medias de los dos indicadores —véase gráfico A11 del anexo—).

La lectura anterior de los datos indica que la realidad de la distribución de gastos en educación y su peso relativo en el PIB no es tan simple, pero algunas categorizaciones como las hechas en el párrafo anterior son posibles. Es necesario tener en cuenta las diferencias en PIB p/c y comparar los niveles de gasto relativo por niveles de renta por habitante. Tampoco parece existir una rela-

ción clara, no obstante, entre el nivel medio de renta por habitante y el esfuerzo del gobierno en gasto para educación, lo que da idea de las idiosincrasias relativas de los varios países incluidos en estas muestras. Nótese en este sentido que las diferencias van desde menos del 1% en Guinea Ecuatorial (donde los datos del PIB están inflados por la renta petrolera) a casi el 8% o 9% en Cabo Verde y Lesotho, a pesar de que no hay tan grandes diferencias en PIB p/c entre estos países. También es necesario tener en cuenta que los datos desagregados de gasto público en educación no son siempre fiables, pues en muchos casos los gastos *off-budget* simplemente no se incluyen en estas cuentas, en cuanto estos gastos, financiados normalmente a través de proyectos de donantes, pueden ser sustanciales en comparación al resto del presupuesto.

Independientemente de la naturaleza y composición del gasto público, que no deja de ser un factor también decisivo, algunos estudios han destacado la importancia del nivel de estos gastos en las variaciones de tasas de escolarización primaria. Mutangadura y Lamb (2003) realizan un estudio econométrico de panel —29 países y 28 años— en el que estiman que los factores que más influencia tienen sobre la variación en tasas de escolarización son, por orden de importancia, el gasto público (en términos de esfuerzo fiscal relativo), la tasa de urbanización, ambos positivos, y la región de África Occidental

(con efecto negativo). También son significativos, pero con efectos opuestos, el PIB p/c y los niveles de deuda pública. En otro estudio sobre Mozambique, Handa (2002) estudia la importancia relativa de factores de oferta y de demanda y en especial el papel de la renta familiar en la determinación de las tasas de escolarización de los niños. El estudio concluye que, de hecho, las intervenciones públicas en este ámbito, a través del incremento de la oferta de la enseñanza, con construcción de escuelas, contratación de profesores o programas de alfabetización de adultos, tienen un impacto mucho más significativo que el aumento de las rentas familiares. Así, constata que las campañas de alfabetización son diez veces más efectivas en términos de costes que los incrementos de rentas familiares. Una ojeada cruzada a los datos sobre TNE, TBE e índices de paridad de género comentados en las secciones anteriores y los de gastos públicos en porcentaje nos da una idea de la relación positiva y muy significativa entre gasto en educación como proporción del PIB y los logros en tasas de escolarización brutas y netas tanto en enseñanza primaria como en secundaria. Colclough y Al-Samarrai (2000), en un estudio sobre gastos públicos en educación primaria en los años noventa también presentan evidencia sustancial sobre los resultados positivos en términos de acercarse al objetivo de escolarización universal a pesar de las diferencias entre países. Señalan que las tendencias más positivas son el resulta-

do de una combinación de mayores gastos e inversiones en la enseñanza primaria y de una reducción en costes unitarios del sector por estudiante. En comparaciones con Asia meridional se observa que el AS se caracteriza por tener más población en el grupo de edad de enseñanza primaria y por soportar costes unitarios de la enseñanza primaria más elevados (Colclough y Al-Samarrai, 2000: 19-29). Ahora, también indican las grandes variaciones que existen entre unos países y otros dentro del AS, sobre todo en términos de los costes unitarios para los países que tienen datos al respecto (véase tabla 12). Curiosamente, según estos datos, varios de los países que peores indicadores de escolarización tienen, y que incluyen algunos de los más pobres del continente, presentan costes unitarios relativamente bajos (Sierra Leona, Chad, Gambia). Dentro de este grupo Uganda y Ghana parecen tener un desempeño más favorable al combinar costes unitarios bajos con un esfuerzo fiscal relativamente importante, tanto en términos de gasto total en educación sobre el PIB (alrededor de 3%) como de gasto en educación primaria en porcentaje del total de educación (alrededor del 25%).

Otros países como Senegal, Ruanda y Mauritania han realizado esfuerzos fiscales semejantes pero con costes unitarios más elevados. Según los datos de la tabla 12, podemos observar que, de hecho, los países con altos costes unitarios por alumno suelen tener también salarios de profesores relativa-

mente altos en relación al PIB *per cápita*, debido también a la alta proporción del gasto corriente en educación primaria que se dedica a pagar salarios de profesores.

Una de las cuestiones a debate en los últimos años es la incoherencia aparente entre la ambición de objetivos explicitados en los PRSP de muchos países africanos, especialmente en indicadores sociales (educación y salud fundamentalmente) y el escaso margen de maniobra fiscal que los Ministerios de Economía y Hacienda, siguiendo las pautas de los acuerdos con el FMI, presentan. En este punto, en países como Mozambique han llegado incluso a darse enfrentamientos dialécticos entre representantes de algunas agencias de cooperación con muchos proyectos en educación y salud y los del FMI, en especial en lo referente a los límites fiscales a la expansión de la masa salarial. Se plantea en este sentido que las inversiones propuestas en el marco de los SWAPS de educación llegan a ser inconsistentes con las previsiones de incrementos de la masa salarial de profesores o personal sanitario. Por tanto, la contratación necesaria de un creciente número de profesionales de la enseñanza, su formación más sólida y de mayor duración y el incremento de sus incentivos materiales (salarios y otras regalías), se están viendo en buena medida restringidas por los compromisos fiscales con los objetivos acordados con instituciones como el FMI (referencias).

TABLA 12. Países del África Subsahariana con tasa bruta de escolarización menor de 100 en 1990: gasto público en educación primaria y características relacionadas

| | c_g % | e_g % | P_g % | x_g % | a % | TBE | Gasto público en educación (% del total) | PIB per cápita (US\$) | TBE mujeres como % de hombres | Gasto militar como % PIB | Media sueldo profesor como múltiplo de PIB per cápita | Ratio del servicio deuda % PIB | x_g para TBE = 100 | Gasto educación como % del total gasto público para que TBE = 100 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|-----|-----|--|-----------------------|-------------------------------|--------------------------|---|--------------------------------|----------------------|---|
| CASOS DE BAJO COSTE: | | | | | | | | | | | | | | |
| Sierra Leona | 3 | 1,4 | 21 | 0,3 | 18 | 48 | | 240 | 70 | 1,1 | | 2,7 | 0,6 | |
| Uganda | 4 | 2,9 | 20 | 0,6 | 19 | 80 | 23 | 220 | | 2,4 | | 3,5 | 0,7 | 23,6 |
| Zambia | 4 | 2,9 | 32 | 0,9 | 18 | 97 | 9 | 420 | 91 | 2,7 | | 5,7 | 0,9 | 8,8 |
| RD Congo | 4 | 0,9 | 55 | 0,5 | 18 | 76 | 6 | 230 | 74 | | | 4,1 | 0,6 | 7,5 |
| Ghana | 5 | 3,3 | 29 | 1,0 | 17 | 77 | 24 | 390 | 83 | 0,5 | 0,91 | 6,4 | 1,3 | 26,4 |
| Malawi | 7 | 3,4 | 42 | 1,4 | 20 | 66 | 10 | 200 | 82 | 1,3 | 2,22 | 7,3 | 2,2 | 12,5 |
| Chad | 10 | 2,3 | 47 | 1,1 | 16 | 57 | | 190 | 44 | | 3,93 | 1,0 | 1,9 | |
| Gambia | 11 | 3,8 | 42 | 1,6 | 14 | 64 | 11 | 260 | 71 | 0,9 | 1,50 | 13,6 | 2,5 | 13,6 |
| Tanzania | 11 | 5,8 | 42 | 2,4 | 20 | 69 | 11 | 120 | 99 | 3,5 | 2,07 | 4,4 | 3,5 | 13,5 |
| RCA | 11 | 2,8 | 53 | 1,5 | 15 | 68 | | 390 | 61 | 1,6 | 6,74 | 2,0 | 2,2 | |
| Media | 7 | 3,0 | 38 | 1,1 | 17 | 70 | 13 | 266 | 75 | 1,8 | 2,89 | 5,1 | 1,6 | 15,1 |
| CASOS DE ALTO COSTE: | | | | | | | | | | | | | | |
| Kenia | 13 | 6,8 | 57 | 3,9 | 24 | 95 | 17 | 370 | 96 | 2,9 | | 9,7 | 4,1 | 17,2 |
| Burundi | 14 | 3,5 | 47 | 1,6 | 16 | 73 | 17 | 210 | 84 | 2,4 | 5,47 | 3,8 | 2,2 | 19,6 |
| Senegal | 15 | 3,7 | 39 | 1,5 | 16 | 58 | 24 | 710 | 72 | 2,1 | | 5,9 | 2,5 | 31,0 |
| Burkina Faso | 17 | 2,3 | 42 | 1,0 | 16 | 37 | 18 | 330 | 62 | 3,1 | 5,23 | 1,2 | 2,6 | 29,9 |
| Ruanda | 17 | 4,2 | 68 | 2,8 | 20 | 71 | 25 | 310 | 97 | 4,2 | 7,82 | 0,8 | 4,0 | 32,4 |
| Mauritania | 18 | 4,7 | 30 | 1,4 | 17 | 51 | 22 | 500 | 74 | 4,2 | 6,06 | 15,2 | 2,8 | 28,3 |
| Mozambique | 23 | 6,3 | 50 | 3,1 | 14 | 64 | 12 | 80 | 69 | 9,2 | 9,42 | 6,1 | 4,9 | 15,4 |
| Djibuti | 26 | 3,3 | 58 | 1,9 | 16 | 44 | 11 | | 68 | 7,1 | 7,83 | | 4,4 | 18,3 |
| Etiopia | 43 | 4,8 | 54 | 2,6 | 16 | 39 | 9 | 120 | 64 | 11,0 | | 3,5 | 6,6 | 17,3 |
| Media | 21 | 4,4 | 49 | 2,2 | 17 | 59 | 17 | 329 | 76 | 5,1 | 6,97 | 5,8 | 3,8 | 23,3 |
| Media África francófona | 13 | 4,4 | 47 | 1,6 | 16 | 72 | 18 | 584 | 75 | 3,1 | 5,27 | 4,3 | 2,6 | 23,3 |
| Media África anglófona | 8 | 4,9 | 36 | 1,9 | 19 | 89 | 16 | 516 | 94 | 2,7 | 2,58 | 6,0 | 2,0 | 16,5 |
| Media África Subsahariana | 12 | 4,3 | 42 | 1,8 | 17 | 79 | 16 | 512 | 83 | 3,5 | 4,30 | 5,1 | 2,7 | 19,9 |

Nota: c_g : Gasto actual de primaria e infantil por alumno como porcentaje de PIB per cápita; e_g : Gasto público en educación como porcentaje del PIB; P_g : Gasto actual en primaria e infantil como porcentaje del gasto total en educación; x_g : Gasto actual en primaria e infantil como porcentaje del PIB ($x_g * P_g$); a: Población en edad escolar como porcentaje de la población total.

Fuente: Colclough (2002); UNESCO (1993-1998).

IV. EL MERCADO DE TRABAJO Y SUS EFECTOS EN LA DEMANDA DE SERVICIOS EDUCATIVOS

El funcionamiento del mercado de trabajo es un elemento clave en la determinación de la demanda de servicios de educación básica, pues la percepción de las ventajas de la educación depende mucho de las oportunidades existentes y la evolución del empleo en diversos sectores y ocupaciones. La adecuación del sistema nacional de enseñanza a las realidades del mercado de trabajo debe ser un aspecto fundamental de las políticas de educación. La evolución del empleo en cada país debe ser por tanto analizada cuidadosamente junto con la evolución de los indicadores de educación para poder realizar una valoración suficientemente realista y relevante.

Especialmente en los países más pobres del subcontinente, la educación requerida según los empleadores potenciales es la de alfabetización básica y capacidad de cálculo (nociones aritméticas), habilidades esenciales para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias en los empleos correspondientes (Godfrey, 2003: 13). En gran medida la capacidad de los servicios de educación de asegurar tal mínimo depende mucho de las políticas de cada país, así como de la historia y padrones de inversión en educación desde la independencia e incluso antes. De hecho, políticas pasadas y las capacidades del sistema educativo varían sustancialmente entre países (compárense Kenia, Zambia, Namibia, Cabo

Verde, Sudáfrica o Islas Mauricio con Senegal, Mali, Mauritania, Angola, Níger o Sierra Leona) como hemos señalado en anteriores secciones.

Como hemos indicado anteriormente, el reto de un programa de educación integrado no es sólo alcanzar la escolarización universal en términos de inscripciones (sea en términos brutos o netos), sino, más aún, la retención de los alumnos escolarizados durante todo el ciclo educativo. Es en este aspecto donde el desempeño de la mayoría de países subsaharianos es más preocupante en estos momentos. Este indicador tiene mucho que ver con las características de la demanda de educación por parte de familias e individuos. En este sentido, la tasa de abandono y repetición están muy influenciadas por las realidades del mercado de trabajo y las necesidades familiares en tiempos de crisis. La caída de las rentas familiares, por la crisis de la agricultura comercial y la caída y estancamiento del empleo formal, especialmente del sector público, común en muchos países del AS en los ochenta y parte de los noventa, tuvo un efecto muy negativo sobre la demanda de enseñanza primaria y secundaria (Benell, 2002: 1186). Cada vez una mayor proporción de la población tiene que buscar empleos precarios en el sector informal o en la agricultura de semisubsistencia. Estos sectores se caracterizan por ganancias muy bajas e irregulares y por una demanda muy limitada de habilidades y capacidades cognitivas. En este contexto, la informalización y pre-

carización del mercado de trabajo que se ha propagado también en países con una mayor incidencia del empleo asalariado formal (Kenia, Zambia, Zimbabwe, Tanzania, Costa de Marfil, entre otros) ha reducido los incentivos económicos de enviar o retener a los niños en la escuela primaria y secundaria. La paradoja, según Bennell, es que, mientras en Europa Occidental y EE UU la expansión de la educación a todos los niveles estuvo íntimamente asociada a la expansión del empleo formal, especialmente manufacturero, los esfuerzos para alcanzar EPT en AS tienen lugar al mismo tiempo en que hay crisis económica, desindustrialización e informalización del empleo, procesos que contradicen los esfuerzos públicos por la escolarización universal. En este contexto, se hacen necesarios más medidas, y por tanto recursos financieros, para actuar sobre los factores de demanda.

En este clima de caída de la credibilidad y utilidad de la enseñanza primaria y secundaria pública, los sistemas de provisión privada y no formal han florecido, en parte como respuesta a la creciente demanda de las clases más acomodadas que ven pocas perspectivas en el sector de educación pública. En algunos países el sector privado de enseñanza ofrece diplomas que son especialmente valorados en el mercado de trabajo donde el exceso de trabajadores implica la necesidad de buscar modos de diferenciarse para los solicitantes. En países como Kenia y Zambia las escuelas privadas de pago ofrecen esta alternativa.

Además, formas de discriminación en el mercado de trabajo tienen su reflejo en los padrones de demanda de enseñanza y por tanto en aspectos de las disparidades de género y clase social comentadas en el capítulo 3 de este informe. En el AS, como en países de Asia meridional, la discriminación de la mujer en el mercado laboral está íntimamente asociada a la discriminación de las niñas por parte de los padres, en parte porque las expectativas de retornos de la educación de las niñas (en términos de ganancias y salarios) son muy bajas (Kingdon, 1998). Por tanto, parte de las razones por las cuales en algunos países existen mayores disparidades de género tienen que ver con la situación de la mujer en el mercado de trabajo y las barreras económicas y sociales existentes para su participación en el mismo. Esto no se deriva simplemente de factores culturales particulares sino de las propias estructuras de los mercados laborales y su grado de segmentación, especialmente en zonas rurales, donde el abanico de actividades económicas realizadas por las mujeres puede ser muy restringido, y por tanto la demanda de educación femenina ser comprimida.

V. LA «FUGA DE CEREBROS»

Una característica de los padrones de migración internacional desde AS es que hay una alta incidencia de personas relativamente cualificadas en relación a

los niveles de educación de los países emisores, particularmente desde los países con más población y más desarrollados (Nigeria, Sudáfrica). En Sudáfrica se estima que entre 1989 y 1997 unas 233.000 personas con niveles medios y altos de educación emigraron, especialmente fuera del continente hacia Europa y Oceanía (*The Economist*, 31 de agosto de 2000).

Numerosos estudios han destacado la significación de los movimientos migratorios de personal cualificado en el campo de la sanidad, especialmente enfermeros y doctores. Varios países, especialmente del África anglófona y en particular del África Austral se han visto afectados por este fenómeno de creciente importancia: Sudáfrica, Zimbabue, Zambia y Ghana. Hay muchos factores que desempeñan un papel en este tipo de fenómeno pero la crisis de los sectores de sanidad en algunos países, la falta de recursos suficientes en la sanidad pública, los bajos incentivos materiales (salarios, regalías, etc.) y el atractivo de la sanidad en Europa que requiere este tipo de profesionales de manera creciente, son los principales.

En el sector educativo, aunque quizás menos que en el de salud, la amenaza de la fuga de cerebros sobre la estabilidad y sostenibilidad del sistema de cara a los ODM es real. Un reportaje del diario especializado *THES* da muestras del peligro que existe cuando se conjuntan por un lado la erosión de los incentivos para la retención de profesores (espe-

cialmente cualificados y de calidad) debido a las restricciones fiscales que los sistemas públicos enfrentan en países como Ghana o Zambia. Por el otro la necesidad imperante de «importar» profesores para los niveles primarios en países como el Reino Unido, que están en gran medida por detrás del factor «atracción» en la fuga de personal cualificado esencial (sanitario y educativo) de países africanos de habla inglesa (*THES*, 2004).

Además de lo señalado antes, la fuga de cerebros, o la mayor propensión de los que están más escolarizados a emigrar tiene dos implicaciones. Primero, los niveles de enseñanza y la escolarización efectiva chocan con una realidad del mercado de trabajo poco incentivadora por lo que el desfase entre provisión educativa y de empleo se ensancha. Segundo, cuantas más personas cualificadas salen del país, menores pueden ser las tasas de retorno de la inversión en educación a nivel macroeconómico a no ser que las remesas de emigrantes consigan contrarrestar los efectos negativos de la fuga de cerebros. A largo plazo esto puede crear disfunciones en la planificación de las inversiones públicas en educación pues se da el caso de estar efectivamente subvencionando los mercados de empleo de los países de destino de los emigrantes cualificados. Este es, sin duda, el caso del personal sanitario formado y subvencionado en países como Ghana o Zambia que acaba aplicando sus conocimientos en sistemas sanitarios europeos.

5. DESAFÍOS DE LA MEJORA DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

I. ACTUANDO SOBRE LA OFERTA: SERVICIOS DE CALIDAD E INVERSIÓN PÚBLICA

En la provisión de una educación de calidad, la participación del Estado es fundamental, más aún cuando las sociedades civiles de la mayoría de países africanos no pueden dar respuesta a los enormes desafíos que se presentan. Los poderes públicos pueden actuar tanto por el lado de la oferta como de la demanda educativa.

Haciendo referencia a un estudio de Colclough y Al-Samarrai (2000), Lloyd y Hewett (2003) apuntan que los objetivos de EPT podrían ser alcanzados con las actuales restricciones presupuestarias si los gobiernos dieran una mayor prioridad a la educación primaria y redujeran los costes unitarios a través de una mejora de la eficiencia y del uso de formas alternativas de organizar la enseñanza, a través, por ejemplo, de clases multinivel y dobles turnos. Sin ser la solución ideal, parece que en determinados contextos puede ser una solución adecuada para incrementar la oferta educativa.

Otro aspecto fundamental como elemento que contribuiría al incremento de la oferta educativa es un aumento de la inversión pública en educación. Como muestra el gráfico A11 del anexo, los porcentajes de gasto público en educación son muy bajos en países como Guinea Ecuatorial, Guinea, Chad, Botswana o Zambia. Apenas siete países (entre

ellos Sudáfrica y Kenia) superan el 5%, y apenas cuatro (Cabo Verde, Namibia, Lesotho y Swazilandia) alcanzan el 7% recomendado en la Cumbre de Johannesburgo.

En cuanto a la oferta en la educación secundaria, la expansión del acceso a este nivel requiere cambios importantes en la forma de proveer este servicio, tanto en término de estructura como de organización, en la gestión docente y en la gestión financiera (Bregman y Stallmeister, 2002: 2). A pesar de los mayores costes unitarios, este aumento en las oportunidades de acceso a la educación secundaria ha de producirse sin distraer recursos de la educación primaria. Por ello, se requiere un incremento de los fondos públicos destinados a educación secundaria así como mejorar la eficiencia del sistema en este nivel. Bregman y Stallmeister señalan algunas estrategias a seguir al respecto:

- Redefinir el rol del sector privado: países como Botswana, Lesotho o Tanzania están experimentando con un sistema de mecanismos de financiación orientada en el que dan subsidios públicos a escuelas privadas, en la línea de lo que llamaríamos «escuelas concertadas».
- Modificar la estructura de la educación secundaria: en este sentido se plantean diversas posibilidades, como es integrar los primeros ciclos de la educación secundaria en la enseñanza primaria o integrar ambos niveles de la enseñanza secundaria.

- Modos alternativos de provisión de la educación, introduciendo educación a distancia y educación vía internet o radio, que pueden permitir un aumento del acceso a la educación secundaria en zonas remotas o de baja densidad de población (ejemplo de las escuelas satélites en Burkina Faso).
- Mejoras internas de la eficiencia, reduciendo las tasas de repetición y fracaso escolar.

Como se ha apuntado en capítulos anteriores de este documento, la existencia de instituciones es fundamental para la provisión de una adecuada educación. Sin embargo, la debilidad de los estados africanos sigue siendo un impedimento de primer orden para la consecución de los objetivos marcados por los Objetivos del Mundo (ODM) o por los Objetivos de Dakar. Debido a las (maltrechas) economías así como a las situaciones sociopolíticas en estos países, existe una gran dificultad de aplicar iniciativas globales en África. Encontramos así los denominados «Estados débiles» (*fragile states*) o «Estados fallidos» (*failure states*), caracterizados por la falta de instituciones fuertes, una falta de control sobre su territorio y su población, marginación sistemática de zonas y poblaciones, separación de poderes ficticia, finanzas públicas desorganizadas, y escasa capacidad de ofrecer servicios a sus ciudadanos/as. Si bien no existe una lista consensuada de qué países han de ser considerados como *fragile states*, exis-

ten algunos ejemplos claros como es el caso de Somalia o de República Democrática del Congo. El DFID, utilizando datos del Banco Mundial, clasifica 46 países como *fragile states*, con 870 millones de habitantes (14% de la población mundial). Así, si bien todos los denominados «países en desarrollo» son en cierto modo «frágiles», el DFID se refiere a aquellos que no son capaces de cumplir con sus funciones básicas, desde el control de su territorio, y la seguridad de sus ciudadanos/as, a la gestión de los recursos públicos o el suministro de servicios básicos a la mayoría de su población. La comunidad internacional ha de prestar una atención especial a estos países, y en particular en el ámbito de la oferta educativa.

En cuanto al aspecto geográfico de la oferta educativa, señala Mingat (2004) que los sistemas escolares se desarrollan ofreciendo servicios en primer lugar a las poblaciones más fácilmente escolarizables (las que presentan una demanda fuerte de educación y se localizan en lugares fácilmente accesibles). Progresivamente, para mejorar el desempeño cuantitativo en materia de cobertura educativa, los sistemas tienden a incluir a poblaciones más difíciles de escolarizar (demanda débil, poblaciones en riesgo, zonas de difícil acceso...). El calendario escolar habrá de estar adaptado al calendario agrícola, pues en estas zonas rurales muchos niños y niñas participan activamente en la economía familiar.

II. ACTUANDO SOBRE LA DEMANDA: INCENTIVOS Y CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL

La disponibilidad de una razonable oferta escolar no garantiza que todos los niños y niñas en edad de estudiar accedan efectivamente a la escuela, estén presentes en ella de manera regular y permanezcan escolarizados durante todo el ciclo. Las razones pueden estar en el lado de la oferta misma (calendario escolar, contenido de la formación...), pero también pueden tener que ver con una demanda escolar insuficiente, motivada por la escasez de recursos de las familias, por el coste-oportunidad, por la existencia de huérfanos en la comunidad, etc. A su vez, la existencia formal de una educación adecuada y la asistencia regular de los escolares no aseguran que la enseñanza impartida sea de calidad ni que se den los aprendizajes deseables.

Dado que el aumento del acceso a la educación es un elemento central de cualquier política educativa (especialmente en países africanos francófonos donde las tasas son particularmente bajas), hay que tener en cuenta los elementos que inciden en una baja demanda. El nivel de ingresos es una de las variables que más incide, siendo lógicamente los más pobres los que quedan fuera del sistema escolar. La gratuidad unida a la obligatoriedad de la enseñan-

za primaria es sin duda un elemento central en las políticas de aumento de la demanda. Las experiencias anteriormente mencionadas de Uganda, Malawi o Tanzania son buena prueba de ello. Si bien es cierto que se ha ido extendiendo en África la idea de que la educación es buena *per se* y como motor del desarrollo, hay que tener en cuenta también la importancia de la percepción que los padres tengan de los créditos que reporte la escolarización de sus hijos. Este análisis en términos de coste-oportunidad llevará a los padres a escolarizar a sus hijos, y sobre todo a sus hijas, únicamente si perciben que redundará en una mejora del bienestar familiar. La adecuación de los aprendizajes recibidos en la escuela a los requerimientos del mercado de trabajo es así igualmente un elemento central de las políticas educativas, así como la existencia de ofertas de trabajo remuneradas de acuerdo con los aprendizajes recibidos y los certificados obtenidos¹. En este sentido, y como ya se mencionó en capítulos anteriores, la calidad de la enseñanza será otro factor impulsor de la demanda educativa por parte de los padres. Por amplia que sea la oferta educativa, en términos de cobertura, su adecuación a la demanda dependerá de los elementos citados.

Además, es importante que desde las políticas educativas se ofrezcan otros

¹ Las crisis de las últimas décadas han provocado en muchos países africanos una contracción importante de los mercados de trabajo y de los sueldos, con la consiguiente repercusión en la percepción de la utilidad práctica de realizar estudios, especialmente en niveles de secundaria y superior.

incentivos a la escolarización, que pueden tener la forma de programas de alimentación escolar, gratuidad de los uniformes (muy extendidos en África como reminiscencia de la época colonial), mejora de los servicios de asesoramiento, o incentivos financieros, que puedan reducir los costes tanto directos como indirectos de la asistencia a la escuela (Bennell, 2002: 1190). De modo más general, un elemento fundamental será la integración de las políticas educativas en los planes nacionales de reducción de la pobreza, algo apoyado desde la iniciativa FTI-IVR como se ha mencionado en el capítulo 2.

Otro factor importante en la escasa demanda por parte de las familias hace referencia a aspectos culturales y actitudes tradicionales, especialmente en el recelo a escolarizar a las hijas con la idea de que su lugar en la sociedad está dentro de casa o que la escuela no es un lugar seguro. Este fenómeno es particularmente importante y frecuente en países islámicos sobre todo de la franja del Sahel (Bennell, 2002: 1179). En algunos casos y fundamentalmente en el ámbito rural existen tendencias de las familias a reproducir la experiencia educativa de los padres sobre todo en lo referente a la frecuentación de las escuelas coránicas (e.g. *daaras* en Senegal) durante un número significativo de años, lo que muchas veces se hace a expensas del sistema educativo «formal».

III. EL RETO DEL PROFESORADO E INCENTIVOS

Uno de los retos de los países africanos para siquiera sea tender a los Objetivos de Dakar es asegurar una adecuada oferta de profesores/as, formados (conocimientos más metodologías pedagógicas) y motivados (bien pagados). Los profesores son probablemente el elemento más importante en la provisión de una buena enseñanza.

Efectivamente, en el caso de muchos países africanos, la escasa formación y la falta de motivación por los bajos salarios es el punto en el que habría que incidir para una mejora real de este componente de la oferta educativa. En el caso africano, las políticas tendentes a la universalización de la enseñanza primaria y la ya mencionada necesidad de ampliar la enseñanza secundaria, deberán suponer la contratación de miles de profesores/as y su formación junto a la de sus compañeros/as ya en activo.

Países como Níger, Djibuti, Malawi o Burkina Faso son los casos más extremos, en los que hace falta un incremento de más del 70% en el número de profesores para alcanzar el criterio de una proporción alumnos/profesor de 40/1. Ghana cuenta con un 25% del profesorado que precisa y Lesotho apenas un 20%. En Zambia la tasa de mortalidad de los profesores de primaria por VIH/sida es de las más elevadas de la región y en pocos años habrá un déficit espectacular de profesores en estos ni-

veles. En varios países, incluyendo en aquellos con sistemas más avanzados como Namibia, la falta de profesores es especialmente aguda para las zonas rurales, donde los incentivos son pocos y las dificultades para el ejercicio de la profesión innumerables.

Para alcanzar una PAD de 40/1 y facilitar una adecuada calidad de la enseñanza, en algunos países como Burkina Faso o Mali el número de docentes tendría que aumentar a un ritmo de 20% anual, algo inalcanzable para estos países. Si bien en su conjunto en lugar de disminuir, esta proporción aumenta progresivamente, algunos datos permiten albergar esperanzas. Así, en Mozambique la proporción de docentes formados ha pasado del 33% al 60%, y en Ruanda, el porcentaje de profesores formados aumentó del 49% al 80% sin rebajar los criterios de admisión (UNESCO, 2006).

Un aspecto importante de la oferta es la retención del profesorado, especialmente en áreas rurales. Los profesores y profesoras enfrentan múltiples problemas que contribuyen a su bajo estatus y bajo ánimo. El pago de sus salarios puede ser un problema si el gobierno ha descentralizado la responsabilidad del pago, y las autoridades locales carecen de recursos o de sistemas eficientes de pago. Peor aún, en muchas ocasiones el pago de salarios depende directamente de las contribuciones de los padres, que no siempre pueden hacer frente a este gasto o no de forma regular. En el caso de las profesoras, reciben salarios infe-

TABLA 13. *Incremento estimado requerido de profesores entre 1999/2000 y 2015*

| País | Incremento estimado requerido de profesores entre 1999/2000 y 2015 (%) |
|-------------------|--|
| Malawi | 84 |
| Níger | 81 |
| Burkina Faso | 77 |
| Chad | 76 |
| Djibuti | 75 |
| Etiopía | 74 |
| Burundi | 66 |
| RD Congo | 65 |
| Guinea | 65 |
| Tanzania | 63 |
| Camerún | 62 |
| Zambia | 62 |
| Eritrea | 61 |
| Liberia | 59 |
| Benin | 58 |
| Mozambique | 51 |
| Costa de Marfil | 49 |
| Togo | 49 |
| Senegal | 46 |
| Sierra Leona | 46 |
| Guinea Ecuatorial | 45 |
| Guinea Bissau | 43 |
| Ruanda | 42 |
| Gambia | 36 |
| Mauritania | 36 |
| Sudán | 36 |
| Nigeria | 35 |
| Madagascar | 32 |
| Comores | 28 |
| Gabón | 25 |
| Uganda | 24 |
| Lesotho | 20 |
| Angola | 18 |

Fuente: MINEDAF VIII, citado en Nilsson, 2003: 13.

rios y frecuentemente tienen menos oportunidades de promoción (Oxfam, 2005a: 3).

Para atraer y retener a los docentes, es necesario que exista un ambiente propicio para el desempeño de sus obligaciones, con las necesarias competencias, salarios adecuados y buenas condiciones de trabajo. Al tiempo es muy importante la motivación del docente para la adquisición de conocimientos y actitudes por el alumnado. Sin embargo, la profesión de «profesor» no siempre es reconocida socialmente, suele estar mal pagada y no se realiza en buenas condiciones laborales. Sus salarios son a menudo muy bajos para mantener una razonable calidad de vida y su poder adquisitivo se degrada en relación a otros grupos profesionales.

Desde el Banco Mundial (Bergman y Stellmeister, 2002: 10) se apunta igualmente el desafío que supone atraer, retener y formar (*retrain*) a los docentes. El reclutamiento (selección), retención (salarios, desarrollo profesional y motivación) y la formación continua de los profesores y directores de escuela son temas centrales que permitirán una enseñanza de mejor calidad y así un incremento de la demanda en educación primaria y, especialmente, en secundaria.

En relación a la formación recibida, muchos docentes no cuentan en su formación con prácticas, elemento fundamental de su aprendizaje, perdiendo la oportunidad de vincular teoría y prácti-

ca en las clases. Un gran número de años de formación no es necesariamente sinónimo de calidad en la docencia. Aspectos como el aprendizaje y aplicación de métodos pedagógicos adaptados al entorno o aprendizajes vinculados a la práctica son mucho más importantes. Así, un programa de formación continua a lo largo del desarrollo profesional del docente así como revisiones pedagógicas e intercambios entre docentes permitirán incrementar la enseñanza ofrecida.

En contextos de escasos recursos, para enfrentar la necesidad de asegurar una oferta de buenos profesores formados, algunos gobiernos han optado por establecer un doble sistema, estableciendo un profesorado paralelo, menos formado y sin estatus de «funcionario». Con contratos para períodos cortos y con bajos sueldos, este modelo parece no ser sostenible ni, sobre todo, ser la solución que requieren estos países para sus problemas de oferta de profesorado y mejora de la calidad de su enseñanza. El *Informe de Educación Para Todos de 2005* señala que encontramos en África muchos docentes que tienen contratos de trabajo provisionales, salarios bajos y poca o ninguna formación especializada (EPT, 2005). Esta política de reclutamiento de docentes menos cualificados y con niveles salariales menores tiene como consecuencia una mejora sensible de las tasas de acceso, pero también genera problemas persistentes de calidad con la subsiguiente amenaza sobre la EPT. Así, la necesidad de ahorrar recur-

EL RETO DE LA FALTA DE PROFESORES EN GUINEA

Ante la disminución de 2.000 profesores contratados por año, el gobierno de Guinea decidió en el año 2000 reestructurar el programa de formación de tres años por un modelo alternativo basado en los conocimientos pedagógicos y la realización de prácticas desde el primer año, bajo la supervisión de asesores pedagógicos (ADEA, 2003: 28). El objetivo cuantitativo fue alcanzado por encima de las previsiones, con 1.522 docentes (37% de ellos mujeres) al año, comparado con los 200 de antes, y sin perder en la calidad del aprendizaje según corroboró una evaluación realizada por el PASEC. Para la formación de sus docentes, el Ministerio de Educación y Deportes de Uganda utiliza una combinación de educación a distancia y períodos presenciales cortos durante las vacaciones. Estos programas se llevan a cabo a través de una red de centros coordinados, cada uno de los cuales coordina una media de 22 escuelas. Este programa parece haber elevado la moral de los docentes, promovido la equidad en la distribución de profesores cualificados a lo largo del país y revitalizado la profesión de maestro de primaria en el país.

Los programas para otros fines debe conciliarse con la necesidad de remunerar suficientemente a los profesores para atraer y retener a individuos cualificados (EPT, 2005: 26).

En algunos países, como Burkina Faso, se ha llegado a plantear la situación de «emergencia nacional» por la escasez de profesorado, lo que ha llevado a medidas drásticas como reasignar funcionarios públicos de otros oficios a labores de enseñanza básica, todo un planteamiento radical y de emergencia. También en Malawi, tras la abolición de las tasas escolares, fue tal el flujo inesperado de nuevos alumnos que el sistema se vio desbordado y el tamaño de las clases aumentó radicalmente, por lo que se introdujo un siste-

ma de formación «rápida» y de bajo coste para asegurar un mínimo de profesorado con las calificaciones si cabe más básicas.

Ante la debilidad de numerosos Estados a la hora de afrontar el pago de los sueldos al profesorado, habría que apoyar políticas de cooperación gradualistas en las que se financie este capítulo con el compromiso de padres, comunidades locales y gobiernos centrales de ir asumiendo progresivamente estos costes, de modo que pueda ser sostenible en el tiempo. Hay que tener en cuenta igualmente restricciones impuestas por el Fondo Monetario Internacional a las ayudas que incluyan el pago de gastos corrientes como es el caso de los sueldos de los profesores.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE PRIORIDADES DE LA AYUDA OFICIAL AL DESARROLLO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Es evidente que la educación no solamente es un derecho sino que es un factor muy importante en el desarrollo económico de los pueblos y países, tanto por sus efectos en la productividad de los trabajadores, las posibilidades de incremento de las ganancias, de ascenso social, como por las externalidades sobre otras dimensiones del desarrollo, en especial de la salud, nutrición y la planificación familiar. Una abundante literatura empírica ha demostrado estos vínculos en el contexto subsahariano.

No obstante, hemos visto también literatura empírica que ha puesto en evidencia que la educación, en su dimensión agregada y en relación a procesos de crecimiento económico a escala de los países, tampoco es una varita mágica, por lo que se requieren varias condiciones para que la educación de hecho tenga un impacto efectivamente significativo en el desarrollo económico y social tanto a corto como a largo plazo.

Entre las organizaciones internacionales, la comunidad académica y las ONG de ayuda al desarrollo no hay una visión única sobre el papel de la educación, especialmente en el contexto de AS, y es preciso tener en cuenta lo que diferentes marcos analíticos proponen y aportan. Esto es, la educación se puede ver desde varios ángulos y la diversidad de circunstancias con que nos encontramos en AS y en otras regiones del planeta sugiere que se deba tratar el tema con cuidado y rigor analítico.

Como hemos señalado al inicio de este informe, un problema de los enfoques convencionales a las metas educativas es la compartimentación en niveles y los argumentos frecuentes sobre qué niveles necesitan prioridad, sobre la base de cálculos un tanto dudosos sobre las tasas de retorno de la inversión individual en años de educación. Este tipo de razonamiento ha estado muy influido por las consideraciones fiscales asociadas a la problemática del déficit fiscal y la necesidad de priorizar en la asignación de los recursos, que han dominado los debates desde los años ochenta durante el período del ajuste estructural. Ahora bien, independientemente de que algunos niveles de enseñanza requieran más esfuerzos que otros, las metas educativas deben abordarse desde una perspectiva integral, esto es, considerando la educación en su faceta de *sistema de provisión* con varios niveles y modalidades interrelacionados y con vínculos estrechos con otras dimensiones del desarrollo de cada país, particularmente con el mercado de trabajo, la productividad y la generación de recursos para el crecimiento económico. La educación es una dimensión del desarrollo que típicamente se manifiesta en círculos viciosos o virtuosos. Por eso, es preciso actuar en varios frentes, independientemente de que algunos, como la educación básica se consideren justamente prioritarios para una mayoría de países africanos, pero no para todos.

Para salir de un círculo vicioso y entrar en uno virtuoso, en que el desarrollo

educativo crea capacidades para un más rápido crecimiento y desarrollo y en que estos últimos a su vez crean las condiciones para la sostenibilidad y expansión del sistema educativo, son necesarias instituciones que resuelvan los problemas de coordinación y de acción colectiva que normalmente llevan a los círculos viciosos. Históricamente los Estados han tenido un papel fundamental en este sentido, cuando ha existido una estrategia integral que no trata a la educación, el empleo y la productividad como dimensiones aisladas sino íntimamente ligadas. Así, la programación para adecuar los sistemas educativos a las necesidades del mercado de trabajo y de aumento de la productividad (especialmente a través de la reducción del desfase tecnológico) y viceversa, las acciones sobre la creación de empleo y el apoyo a sectores acordes con las prioridades educativas, son esenciales para alcanzar una relación virtuosa entre educación y desarrollo económico. En este informe, observamos que ha habido grandes progresos a la hora de acercarse a objetivos cuantitativos como la escolarización universal en términos brutos, y que muchos gobiernos se han embarcado, con la asistencia de sus socios de la cooperación, en el diseño y aplicación de planes nacionales integrados de educación, incluyendo los varios niveles de enseñanza. Lo que no está aún claro es en qué medida estas estrategias se están articulando con los otros elementos que afectan a la educación como sistema de provisión y que particularmente operan por el lado de la de-

manda de servicios educativos. Nos referimos al tratamiento de la problemática del empleo, de las restricciones fiscales sobre la actividad gubernamental en varios ámbitos y a la erosión de los incentivos para los profesionales del sector educativo, lo que está planteando serios retos a la hora de retener personal cualificado suficiente para enfrentar los desafíos de mejora de calidad.

Los sistemas de educación varían, no sólo en términos de los sistemas oficiales, las edades de acceso y conclusión, la obligatoriedad del ciclo primario, entre otros, sino también en aspectos socioculturales que afectan la provisión de la enseñanza, desde las lenguas utilizadas hasta aspectos del currículo y de los padrones de calidad. Los sistemas de enseñanza del África anglófona suelen estar más desarrollados en términos de infraestructuras y de calificaciones del profesorado, aunque entre estos países la variedad en términos de rendimiento académico también es notable. Es importante notar que en algunos países más que en otros la articulación del sistema formal con la tradición oral de la transmisión de conocimientos está algo presente aunque no formalizada. También hemos destacado el hecho de que hay mucha tradición de escuelas privadas en AS, de las que destacan dos tipos: las escuelas religiosas (misioneros cristianos especialmente en África Oriental y Austral y las *madradas* o escuelas coránicas en países musulmanes del Sahel y África Occidental) y las academias o centros privados para estu-

diantes sin acceso al sistema público (*second chance*). El denominador común de este tipo de enseñanza es su gran heterogeneidad y el hecho de que muchas surgen como parte de la explosión del sector informal urbano y de la crisis del sistema educativo público durante la crisis de los últimos 20 años.

Hemos indicado también que AS, en su conjunto, aparece como un caso aparte en la medida que su alejamiento de los ODM es claramente más marcado que para otras regiones. El déficit global de escolarización, sobre todo en términos netos es sustancial. Este dato agregado no debe, sin embargo, obviar la importancia de la diversidad dentro del AS. Para ello hemos presentado una serie de tablas estadísticas desagregadas con datos para todos los países del continente con datos disponibles. Las variaciones entre los países con mayores déficits y aquellos con mejores indicadores son enormes en muchos casos. Es preciso destacar esta diversidad a varios niveles: entre países por niveles de educación y por tendencias en las últimas décadas, entre territorios subnacionales por niveles y cambios, entre zonas urbanas y rurales, entre grupos sociales, y por género. Por tanto, el capítulo sobre desigualdad ofrece datos al respecto del mismo modo que el capítulo sobre acceso destaca las diferencias entre sistemas y niveles de educación por países y regiones del continente.

En términos generales, los dos datos que distinguen a AS son: a) bajos nive-

les de escolarización en términos de TBE y sobre todo de TNE en general; b) especialmente bajos niveles de escolarización de las niñas particularmente en determinados países (África Occidental francófona, países de mayoría musulmana, etc.). Para explicar estos datos es preciso considerar una combinación contextual de factores de oferta (nivel de los servicios, número de escuelas y profesores, distancia de la escuela, gasto público por habitante, por estudiante, etc.) y de demanda (tasa de retorno de la educación —varios niveles—, percepción de ganancias esperadas, percepción de la calidad de la educación, normas socioculturales, costes de oportunidad, restricciones de trabajo, etc.). Hemos hecho hincapié en que en muchos países son los factores de demanda los que juegan un papel preponderante especialmente en las zonas rurales y más enclavadas de los países más pobres, donde los costes directos, indirectos y de oportunidad de enviar a los niños y sobre todo a las niñas a la escuela son muy elevados. Varios de los países del área francófona y del Sahel que presentan los peores indicadores en materia de escolarización, progreso escolar y paridad de género, destacan por la falta de incentivos y oportunidades de las familias de enviar a los hijos al colegio.

En cuanto a políticas educativas y su evolución en las últimas décadas los argumentos a favor de soluciones neoliberales para el sector de la educación en AS se basan en supuestos de dudosa

credibilidad y que ya han perdido buena parte del crédito que tenían. La experiencia de muchos países en los años ochenta y noventa ha demostrado que la introducción de esquemas de recuperación de costes (*cost recovery*), especialmente de tasas escolares para la enseñanza primaria y secundaria tuvieron como efecto drásticas reducciones de la escolarización o desaceleraciones en su crecimiento, dependiendo de los casos.

Hemos repasado algunas de las iniciativas principales en el ámbito de la promoción de la EPU, desde la declaración de Jomtien al Foro de Dakar y a la Iniciativa Vía Rápida (IVR). Todas estas iniciativas sin duda han conseguido, por un lado recabar más fondos y más compromisos de un número creciente de países cooperantes, y por otro lado, la progresiva incorporación de países africanos, que muestra siempre más interés en las iniciativas globales (EPT, IVR) o regionales (NEPAD, CPA). Sin embargo, en documentos de la Campaña Mundial por la Educación se apuntan dos motivos que llevan a hablar de «relativo fracaso» de la FTI/IVR y de la continua falta de fondos en relación a los compromisos adquiridos. Por una parte por la falta de compromiso efectivo de los donantes, varios de los cuales no han aportado la cuota que les correspondía. Por otra, por la falta de suficientes mecanismos institucionales de coordinación y cooperación entre los donantes, que provoca en la mayoría de los casos significativos retrasos. Sin duda, a pesar de los compromisos hacia una mayor armoniza-

ción entre donantes en la gestión y provisión de la AOD, reflejados en la última Declaración de París, muchas de las iniciativas globales acordadas en los últimos años han sido obstaculizadas precisamente por la falta de suficiente armonización y de cumplimiento cabal de los compromisos globales.

I. RECOMENDACIONES SOBRE PRIORIDADES

Con base en la información presentada en este informe, el análisis y la literatura académica e institucional sobre la educación básica en AS destacamos las siguientes líneas prioritarias y consideraciones para un plan de cooperación en este ámbito:

1. El AS en su conjunto presenta los indicadores más desfavorables y alejados de los ODM en materia de educación básica a pesar de los progresos alcanzados en un número significativo de países en los últimos años, especialmente en lo que se refiere a las tasas brutas de escolarización. Sin embargo, existen diferencias muy importantes entre países y regiones. La diversidad de situaciones y retos, como hemos demostrado en este informe, es lo suficientemente importante como para evitar generalizaciones sobre las necesidades «del continente». Se recomienda priorizar los esfuerzos en materia de educa-

ción universal en aquellos países donde las TBE y TNE estén muy por debajo de la media del continente. Muchos de ellos se encuentran en África Occidental, especialmente del área francófona y lusófona.

2. A pesar de los progresos alcanzados en términos de matriculación de alumnos y de incorporación de adultos a la educación básica, los indicadores de progreso y transición son muy preocupantes. Se recomienda dedicar esfuerzos especiales a los programas dedicados a la retención de los alumnos por lo menos en el nivel primario y a la facilitación de la transición al primer ciclo del secundario. Esto concierne sobre todo a aquellos países cuyos indicadores de frecuencia y continuación dentro del ciclo primario son peores. También se deberían priorizar acciones en países donde las tasas de abandono del ciclo primario están por encima de la media del AS.
3. Los programas de educación básica para adultos, fundamentalmente de alfabetización y adquisición de nociones aritméticas o capacidades de cálculo, han tenido bastante éxito, y, dados los niveles tan bajos de alfabetización, sobre todo de las mujeres, en países del Sahel, estos programas son susceptibles de obtener resultados muy positivos a corto plazo. Especialmente en el caso de las mujeres estos pro-

gramas pueden tener efectos muy significativos sobre aspectos sanitarios básicos que son de enorme importancia en contextos sahelianos particularmente. Se recomienda priorizar apoyos a programas de alfabetización de adultos y formación para el cálculo, dirigidos especialmente a mujeres en edad reproductiva en países del Sahel. En este apartado, debería alargarse las iniciativas a los jóvenes que estén ya dentro del mercado de trabajo y que precisen de reforzar sus conocimientos y habilidades básicas.

4. Este informe ha dedicado un capítulo completo a la cuestión de la desigualdad haciendo hincapié en que existen varias dimensiones y formas de desigualdad que afectan a individuos y familias de distintas maneras. Además de la disparidad de género, hemos presentado información empírica sólida sobre las enormes diferencias en índices de privación educativa que existen según estatus socioeconómico (ingresos, activos, etc.) y lugar de residencia. Muchas de las dimensiones de desigualdad se refuerzan las unas a las otras por lo que podemos identificar grupos especialmente vulnerables. Se recomienda tratar el tema de la desigualdad más allá de las disparidades de género y priorizar acciones/programas que tengan en cuenta grupos especialmente vulnerables,

como mujeres en edad reproductiva de familias pertenecientes al 40% más pobre en términos de consumo, y localizados en zonas rurales. Acciones en esta dirección podrían centrarse también en programas educativos que den prioridad a la formación en materia de salud pública y materno-infantil.

5. Para atajar las desigualdades y los bajos indicadores de retención escolar, es preciso actuar sobre factores de oferta y de demanda. Por tanto, se recomienda que no solamente se actúe sobre la oferta de servicios (construcción de escuelas, más profesorado, etc.) sino también y en algunos casos sobre todo en los factores que afectan la demanda, a través de acciones que reduzcan los costes directos e indirectos para las familias: como la facilitación del transporte, las becas escolares, comida, eliminación de la obligatoriedad del uniforme, mejora de la calidad de la enseñanza y campañas de sensibilización sobre la necesidad y utilidad de completar el ciclo básico.
6. En uno de los capítulos se ha tratado de la importancia de analizar los sistemas nacionales de provisión educativa en sus respectivos contextos culturales, sociales, políticos y, sobre todo, económicos. En este sentido es fundamental que haya claridad en los objetivos

para el sistema de enseñanza teniendo en cuenta las características y retos del empleo y mercados de trabajo tanto urbanos como rurales. Es recomendable que cada intervención en el sector educación venga acompañada de un análisis de situación que se ocupe del contexto y lo relacione con los retos educativos de manera específica a cada país. La eficacia relativa de diversas acciones, y por tanto las prioridades, varían según los factores mencionados en ese capítulo.

7. En consonancia con el punto anterior, dos contextos que afectan a varios países del continente merecen especial atención. Por un lado, situaciones en que la incidencia del VIH/sida afecta directa e indirectamente al progreso en educación, sea por el lado de la oferta (afectando al colectivo de profesores y otros cuadros) sea por el lado de la demanda (afectando a las familias y el coste de oportunidad o siquiera la posibilidad de enviar a los niños a la escuela). Por otro lado, tenemos situaciones de conflicto y de poblaciones de refugiados en varios países que deben tratarse de forma especial para atenuar sus efectos en materia de progreso educativo. Incluso en estas situaciones hay acciones posibles que permitan facilitar el acceso equitativo a la educación. Por tanto, se recomienda que diagnósticos y acciones es-

pecíficas sean diseñadas para fomentar la educación básica en situaciones de conflicto o en que el VIH/sida tenga una incidencia muy importante hasta el punto de afectar todo el sistema de provisión educativa de un país o región.

8. Se ha planteado en las secciones sobre reformas de sistemas educativos también que los intentos de recuperar costes haciendo pagar a los usuarios han fracasado en la mayoría de países del continente y que los últimos cambios de orientación en esta materia han tenido como resultado un aumento espectacular de la demanda de plazas en varios países. Por tanto, se recomienda favorecer campañas y dotar de fondos para una educación básica gratuita, en el que se establezcan sistemas de incentivos para atraer a los niños y niñas que por su condición social se vean más desfavorecidos de partida.
9. Es imperativo mejorar la oferta y cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio en educación en términos de cantidad, así como mejorar la calidad y hacer el sistema de educación básico más atractivo y menos oneroso para familias con pocos recursos. Para ello, son necesarias políticas innovadoras y decisivas para la contratación de más profesores, crear sistemas de formación adecuados y flexibles y poner en pie sistemas de incentivos aceptables (incluyendo salarios pero también medidas para atraer más profesores a las zonas rurales). Se recomienda que se den apoyos serios y con compromisos a largo plazo para programas de estas características que atajen la amenaza de estrangulamientos provocados por escasez de profesores formados.
10. En relación a lo anterior, y dadas las restricciones presupuestarias que enfrentan los países con los peores indicadores educativos es necesario actuar en dos frentes. Primero, poniendo a disposición fondos para las iniciativas globales de modo que los compromisos establecidos se vayan cumpliendo y se cubra el déficit de recursos actual. Segundo, ejerciendo presión para una mayor flexibilidad y espacio fiscal que permita a los gobiernos poner en práctica planes integrales de educación (a varios niveles) con un horizonte de largo plazo. Esto puede significar ejercer presión sobre otras organizaciones e instituciones que influyen en el espacio fiscal de los gobiernos africanos.
11. Finalmente, este informe ha mencionado la existencia de sistemas de educación no formal y «no oficial», como el caso de las escuelas coránicas (*madrastas*) en contextos sahelianos, entre otros, o las varias formas de talleres de aprendices o las clases de particulares a particu-

lares, que pueden ser muy frecuentes en algunos países del continente. Se ha destacado la fuerte heterogeneidad que caracteriza a estos sistemas de provisión y la poca información que existe sobre el número de alumnos/as, los resultados en términos de alfabetización y por tanto la calidad de estos sistemas. Por tanto sería recomendable promover estudios que aporten más luz sobre las caracte-

terísticas de estos sistemas no formales, su función social, el tipo de enseñanza ofrecida y los factores socioculturales que determinan su demanda, en algunos casos a expensas de la educación formal u oficial. Un mayor conocimiento de estas formas de provisión educativa facilitaría una mejor articulación con los sistemas oficiales reconocidos.

ANEXO ESTADÍSTICO

TABLA A1. *Sistemas educativos en África Subsahariana*

| | Educación obligatoria: duración 2002/2003 | Educación obligatoria: edad teórica de admisión 2002/2003 | Educación obligatoria: edad teórica de finalización 2002/2003 |
|-----------------------|--|--|--|
| Angola | 4 | 6 | 9 |
| Benin | 6 | 6 | 11 |
| Botswana | 10 | 6 | 15 |
| Burkina Faso | 6 | 7 | 12 |
| Burundi | 6 | 7 | 12 |
| Camerún | 6 | 6 | 11 |
| Cabo Verde | 6 | 6 | 11 |
| Rep. Centroafricana | 10 | 6 | 15 |
| Chad | 6 | 6 | 11 |
| Congo | 10 | 6 | 15 |
| Costa de Marfil | 10 | 6 | 15 |
| RD Congo | 8 | 6 | 13 |
| Guinea Ecuatorial | 5 | 7 | 11 |
| Eritrea | 7 | 7 | 13 |
| Etiopía | 6 | 7 | 12 |
| Gabón | 11 | 6 | 16 |
| Ghana | 9 | 6 | 14 |
| Guinea | 6 | 7 | 12 |
| Guinea-Bissau | 6 | 7 | 12 |
| Kenia | 8 | 6 | 13 |
| Madagascar | 9 | 6 | 14 |
| Mali | 9 | 7 | 15 |
| Mauritania | 9 | 6 | 14 |
| Níger | 6 | 7 | 12 |
| Nigeria | 9 | 6 | 14 |
| Ruanda | 6 | 7 | 12 |
| Santo Tomé y Príncipe | 6 | 7 | 12 |
| Senegal | 6 | 7 | 12 |
| Sudán | 8 | 6 | 13 |
| Togo | 10 | 6 | 15 |
| Zambia | 7 | 7 | 13 |
| Zimbabwe | 7 | 6 | 12 |

Fuente: UNESCO. (Cuando se haga referencia a la UNESCO como fuente única en las tablas y gráficos del Anexo, los datos más recientes han sido descargados y procesados a partir de la base de datos disponible en www.uis.unesco.org.)

TABLA A2. Características específicas de sistemas educativos seleccionados (2000)

| | Obligatorio | Gratuito | Edad de admisión | Años de primaria |
|---------------------|-------------|----------|------------------|------------------|
| Benin | x | a | 6 | 6 |
| Burkina Faso | | | 7 | 6 |
| Camerún | x | | | |
| Rep. Centroatricana | | | 6 | 6 |
| Chad | x | x | 6 | 6 |
| Costa de Marfil | | | 6 | 6 |
| Etiopía | | | 7 | 4 |
| Ghana | x | x | 6 | 6 |
| Guinea | x | | 7 | 6 |
| Kenia | x | x | 6 | 7 |
| Madagascar | x | x | 6 | 5 |
| Malawi | x | x | 6 | 4 |
| Mali | x | x | 7 | 6 |
| Mozambique | | | 6 | 5 |
| Namibia | x | | 6 | 7 |
| Níger | | | 7 | 6 |
| Nigeria | x | x | 6 | 6 |
| Ruanda | x | x | 7 | 6 |
| Senegal | | | 7 | 6 |
| Sudáfrica | x | x | 7 | 7 |
| Tanzania | | | 7 | 7 |
| Togo | a | a | 6 | 6 |
| Uganda | a | a | 6 | 7 |
| Zambia | | | 7 | 7 |
| Zimbabwe | a | a | 6 | 7 |

Nota: a: en fase de introducción.

Fuente: Lloyd y Hewett (2003: 7).

TABLA A3. Tasas brutas de escolarización (TBE) primaria y paridad de género

| | TBE Primaria Femenina | | TBE Primaria Masculina | | TBE Primaria todos | | TBE Primaria paridad de género | |
|-----------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|---|------------------------------|
| | 1990 | 1998-2002 más reciente | 1990 | 1998-2002 más reciente | 1990 | 1998-2002 más reciente | 1990 | 1998-2002 más reciente |
| | <i>África Subsahariana</i> | 66,1 | 87,6 | 80,2 | 101,6 | 72,6 | 94,7 | 0,82 |
| Niger | 20,4 | 35,5 | 34,9 | 51,2 | 27,8 | 43,5 | 0,58 | 0,69 |
| Burkina Faso | 25,0 | 39,2 | 40,0 | 53,1 | 32,5 | 46,2 | 0,63 | 0,74 |
| RD Congo | 60,3 | 47,1 | 80,9 | 52,2 | 70,6 | 49,6 | 0,75 | 0,90 |
| Mali | 18,9 | 50,5 | 31,6 | 66,1 | 25,3 | 58,4 | 0,60 | 0,76 |
| Sudán | 45,4 | 55,8 | 59,1 | 64,3 | 52,3 | 60,2 | 0,77 | 0,87 |
| Eritrea | 20,7 | 56,8 | 21,9 | 69,9 | 21,3 | 63,4 | 0,94 | 0,81 |
| Etiopia | 25,2 | 55,4 | 38,3 | 76,4 | 31,8 | 66,0 | 0,66 | 0,73 |
| Guinea-Bissau | 35,4 | 55,9 | 64,6 | 83,6 | 49,9 | 69,7 | 0,55 | 0,67 |
| Angola | 87,9 | 68,8 | 96,1 | 80,1 | 92,0 | 74,4 | 0,92 | 0,86 |
| Costa de Marfil | 54,0 | 68,8 | 76,2 | 86,3 | 65,1 | 77,6 | 0,71 | 0,80 |
| Chad | 33,8 | 61,4 | 75,8 | 95,3 | 54,7 | 78,3 | 0,45 | 0,64 |
| Ghana | 65,5 | 76,6 | 78,5 | 80,7 | 72,1 | 78,7 | 0,83 | 0,95 |
| Sierra Leona | 41,2 | 65,2 | 59,6 | 92,9 | 50,3 | 78,9 | 0,69 | 0,70 |
| Senegal | 48,6 | 76,6 | 66,4 | 83,1 | 57,5 | 79,9 | 0,73 | 0,92 |
| Congo | 110,8 | 77,5 | 122,7 | 83,3 | 116,8 | 80,4 | 0,90 | 0,93 |
| Guinea | 21,7 | 70,6 | 46,0 | 92,1 | 34,0 | 81,5 | 0,47 | 0,77 |
| Zambia | 89,4 | 79,3 | 97,9 | 85,1 | 93,7 | 82,2 | 0,91 | 0,93 |
| Tanzania | 66,6 | 82,7 | 67,7 | 85,6 | 67,2 | 84,2 | 0,98 | 0,97 |
| Gambia | 49,5 | 84,4 | 72,7 | 86,0 | 61,1 | 85,2 | 0,68 | 0,98 |
| Mauritania | 42,5 | 86,9 | 58,0 | 89,4 | 50,3 | 88,1 | 0,73 | 0,97 |
| Kenia | 92,1 | 89,7 | 96,8 | 95,1 | 94,5 | 92,4 | 0,95 | 0,94 |
| Zimbabwe | 103,1 | 93,0 | 104,1 | 94,8 | 103,6 | 93,9 | 0,99 | 0,98 |
| Swazilandia | 96,9 | 94,4 | 98,6 | 102,0 | 97,7 | 98,2 | 0,98 | 0,93 |
| Mozambique | 55,1 | 92,7 | 72,7 | 113,9 | 63,9 | 103,4 | 0,76 | 0,81 |
| Mauricio | 109,5 | 104,2 | 109,0 | 103,4 | 109,2 | 103,8 | 1,00 | 1,01 |
| Namibia | 129,2 | 105,5 | 118,6 | 104,5 | 123,9 | 105,0 | 1,09 | 1,01 |
| Liberia | .. | 88,6 | .. | 122,1 | .. | 105,4 | .. | 0,73 |
| Sudáfrica | 105,8 | 103,7 | 107,4 | 107,5 | 106,6 | 105,6 | 0,99 | 0,96 |
| Camerún | 91,9 | 99,0 | 106,9 | 116,1 | 99,5 | 107,6 | 0,86 | 0,85 |
| Benin | 38,8 | 91,6 | 78,4 | 126,9 | 58,6 | 109,3 | 0,50 | 0,72 |
| Seychelles | .. | 113,8 | .. | 114,8 | .. | 114,3 | .. | 0,99 |
| Nigeria | 80,6 | 106,8 | 102,8 | 131,6 | 91,9 | 119,4 | 0,78 | 0,81 |
| Cabo Verde | 110,3 | 117,5 | 117,5 | 123,6 | 113,8 | 120,6 | 0,94 | 0,95 |
| Togo | 87,1 | 110,0 | 132,9 | 132,3 | 110,0 | 121,2 | 0,66 | 0,83 |
| Guinea Ecuatorial | 158,8 | 120,2 | 166,4 | 132,2 | 162,6 | 126,2 | 0,95 | 0,91 |
| Lesotho | 122,9 | 127,3 | 101,2 | 125,5 | 112,1 | 126,4 | 1,21 | 1,01 |
| Santo Tomé y Príncipe | .. | 122,4 | .. | 130,4 | .. | 126,4 | .. | 0,94 |
| Gabón | 140,6 | 131,8 | 143,1 | 132,6 | 141,8 | 132,2 | 0,98 | 0,99 |
| Malawi | 61,6 | 137,3 | 74,3 | 142,7 | 68,0 | 140,1 | 0,83 | 0,96 |
| Uganda | 61,1 | 139,5 | 76,2 | 142,0 | 68,7 | 140,7 | 0,80 | 0,98 |

Fuente: UNESCO.

TABLA A4. Tasas netas de escolarización (TNE) primaria

| Datos más recientes (2000-2004) | TNE Primaria (todos) | TNE Primaria (M) | TNE Primaria (F) | Disparidad de género (M-F) |
|---------------------------------|----------------------|------------------|------------------|----------------------------|
| <i>África Subsahariana</i> | 67 | 70 | 63 | 7 |
| Burkina Faso | 36 | 42 | 31 | 11 |
| Níger | 38 | 45 | 31 | 14 |
| Sierra Leona | 41 | .. | .. | .. |
| Mali | 44 | 50 | 39 | 12 |
| Guinea-Bissau | 45 | 53 | 37 | 15 |
| Eritrea | 45 | 49 | 42 | 7 |
| Sudán | 46 | .. | .. | .. |
| Malawi | 50 | 52 | 48 | 4 |
| Etiopía | 51 | 55 | 47 | 8 |
| Uganda | 53 | .. | .. | .. |
| Congo | 54 | 55 | 53 | 2 |
| RD Congo | 54 | ... | ... | .. |
| Mozambique | 55 | 58 | 53 | 5 |
| Burundi | 57 | 62 | 52 | 10 |
| Benin | 58 | 69 | 47 | 22 |
| Ghana | 59 | 64 | 62 | 2 |
| Costa de Marfil | 61 | 67 | 54 | 13 |
| Chad | 61 | 72 | 49 | 23 |
| Angola | 61 | 66 | 57 | 9 |
| Guinea | 65 | 73 | 58 | 15 |
| Kenia | 66 | 66 | 66 | 0 |
| Nigeria | 67 | 74 | 60 | 14 |
| Mauritania | 68 | 68 | 67 | 2 |
| Zambia | 68 | 69 | 68 | 1 |
| Senegal | 69 | 71 | 66 | 5 |
| Liberia | 70 | 79 | 61 | 18 |
| Camerún | 74 | ... | ... | .. |
| Swazilandia | 75 | 75 | 75 | 0 |
| Tanzania | 77 | 78 | 76 | 2 |
| Namibia | 78 | 76 | 81 | -5 |
| Gabón | 78 | 79 | 78 | 1 |
| Madagascar | 79 | 78 | 79 | 0 |
| Gambia | 79 | 79 | 78 | 1 |
| Zimbabwe | 79 | 79 | 80 | -1 |
| Botswana | 81 | 79 | 83 | -3 |
| Guinea Ecuatorial | 85 | 91 | 78 | 14 |
| Lesotho | 86 | 83 | 89 | -6 |
| Ruanda | 87 | 85 | 88 | -3 |
| Sudáfrica | 89 | 89 | 89 | -1 |
| Togo | 91 | 99 | 83 | 16 |
| Mauricio | 97 | 96 | 98 | -2 |
| Santo Tomé y Príncipe | 97 | 100 | 94 | 5,4 |
| Cabo Verde | 99 | 100 | 98 | 2 |
| Seychelles | 100 | 100 | 99 | 1 |

Fuente: UNESCO.

TABLA A5. Tasas netas de escolarización secundaria (TNE) y disparidad de género

| Datos más recientes (2000-2004) | TNE Secundaria (todos) | TNE Secundaria (M) | TNE Secundaria (F) | Disparidad de género (M-F) |
|---------------------------------|------------------------|--------------------|--------------------|----------------------------|
| <i>África Subsahariana</i> | 30 | 33 | 28 | 4,5 |
| Tanzania | 5 | 5 | 4 | 0,2 |
| Níger | 6 | 7 | 5 | 2,4 |
| Burundi | 9 | 10 | 8 | 2,1 |
| Guinea-Bissau | 9 | 11 | 6 | 5,0 |
| Burkina Faso | 9 | 11 | 7 | 3,6 |
| Madagascar | 11 | 11 | 12 | -0,4 |
| Chad | 12 | 17 | 6 | 11,7 |
| Mozambique | 12 | 14 | 10 | 4,3 |
| Uganda | 16 | 17 | 16 | 1,8 |
| Liberia | 18 | 23 | 13 | 9,7 |
| Etiopía | 18 | 23 | 13 | 10,0 |
| Benin | 19 | 26 | 12 | 13,4 |
| Guinea | 21 | 28 | 13 | 14,6 |
| Costa de Marfil | 21 | 27 | 15 | 11,4 |
| Eritrea | 22 | 25 | 18 | 6,5 |
| Lesotho | 22 | 18 | 27 | -9,5 |
| Zambia | 23 | 25 | 21 | 4,4 |
| Guinea Ecuatorial | 24 | ... | ... | ... |
| Kenia | 25 | 25 | 24 | 0,4 |
| Togo | 27 | 36 | 17 | 18,6 |
| Malawi | 29 | 32 | 26 | 6,0 |
| Nigeria | 29 | 32 | 26 | 6,3 |
| Santo Tomé y Príncipe | 29 | 32 | 26 | 5,4 |
| Swazilandia | 32 | 29 | 36 | -6,3 |
| Gambia | 33 | 39 | 27 | 12,3 |
| Zimbabwe | 34 | 35 | 33 | 2,5 |
| Ghana | 36 | 39 | 33 | 5,8 |
| Namibia | 44 | 39 | 50 | -11,0 |
| Botswana | 54 | 50 | 57 | -7,5 |
| Cabo Verde | 58 | 55 | 61 | -6,1 |
| Sudáfrica | 62 | 59 | 65 | -6,3 |
| Mauricio | 74 | 74 | 74 | -0,2 |
| Seychelles | 100 | 100 | 100 | 0,3 |

Fuente: UNESCO.

TABLA A6. Índices de paridad de género para primaria y secundaria

| Datos más recientes | Índice de paridad de género combinado (primaria y secundaria) | Índice de paridad de género en TNE primaria |
|-----------------------|---|---|
| Chad | 0,58 | 0,68 |
| Guinea-Bissau | 0,65 | 0,71 |
| Benin | 0,66 | 0,69 |
| Costa de Marfil | 0,69 | 0,81 |
| Guinea | 0,69 | 0,80 |
| Niger | 0,69 | 0,69 |
| Sierra Leona | 0,70 | ... |
| Mali | 0,71 | 0,77 |
| Burkina Faso | 0,72 | 0,73 |
| Liberia | 0,73 | 0,78 |
| Etiopía | 0,73 | 0,85 |
| Eritrea | 0,76 | 0,86 |
| Mozambique | 0,79 | 0,91 |
| Burundi | 0,79 | 0,84 |
| RD Congo | 0,80 | ... |
| Nigeria | 0,81 | 0,82 |
| Comores | 0,82 | 0,85 |
| Guinea Ecuatorial | 0,83 | 0,85 |
| Camerún | 0,85 | ... |
| Angola | 0,85 | 0,86 |
| Sudán | 0,86 | 0,83 |
| Senegal | 0,87 | 0,92 |
| Congo | 0,87 | 0,96 |
| Ghana | 0,88 | 0,97 |
| Gambia | 0,90 | 0,99 |
| Zambia | 0,91 | 0,98 |
| Malawi | 0,92 | ... |
| Santo Tomé y Príncipe | 0,92 | 0,94 |
| Kenia | 0,94 | 1,00 |
| Mauritania | 0,94 | 0,97 |
| Swazilandia | 0,94 | 1,00 |
| Ruanda | 0,95 | 1,04 |
| Gabón | 0,96 | 0,99 |
| Zimbabwe | 0,96 | 1,02 |
| Uganda | 0,96 | ... |
| Madagascar | 0,97 | 1,00 |
| Seychelles | 1,00 | 0,99 |
| Cabo Verde | 1,00 | 0,98 |
| Sudáfrica | 1,00 | 1,01 |
| Mauricio | 1,00 | 1,02 |
| Botswana | 1,02 | 1,04 |
| Namibia | 1,04 | 1,07 |
| Lesotho | 1,05 | 1,07 |
| Togo | ... | 0,84 |
| Tanzania | ... | 0,98 |

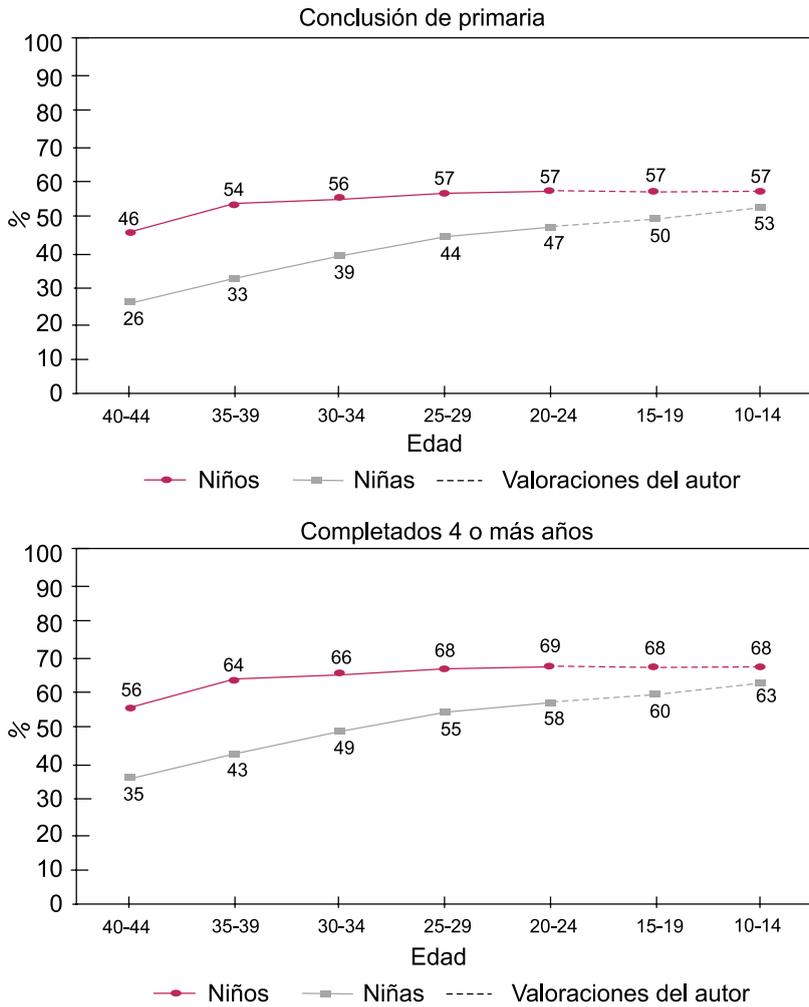
Fuente: UNESCO.

TABLA A7. Comparaciones del gasto público en educación

| Dato más reciente 2001-2003 | Gasto público en educación (% del PIB) | % de la media del grupo de países |
|--------------------------------|---|--------------------------------------|
| Guinea Ecuatorial | 0,61 | 16 |
| Guinea | 1,85 | 48 |
| Rep. Centrafricana | 1,86 | 49 |
| Zambia | 1,99 | 52 |
| Chad | 2,01 | 53 |
| Guinea-Bissau | 2,14 | 56 |
| Botswana | 2,15 | 56 |
| Tanzania | 2,17 | 57 |
| Níger | 2,33 | 61 |
| Mozambique | 2,36 | 61 |
| Uganda | 2,48 | 65 |
| Togo | 2,63 | 69 |
| Ruanda | 2,75 | 72 |
| Gambia | 2,79 | 73 |
| Angola | 2,80 | 73 |
| Madagascar | 2,85 | 74 |
| Mali | 2,99 | 78 |
| Congo | 3,21 | 84 |
| Benin | 3,26 | 85 |
| Senegal | 3,59 | 94 |
| Sierra Leona | 3,73 | 97 |
| Camerún | 3,81 | 99 |
| Gabón | 3,93 | 103 |
| Burundi | 3,95 | 103 |
| Eritrea | 4,07 | 106 |
| Mauritania | 4,08 | 106 |
| Ghana | 4,11 | 107 |
| Costa de Marfil | 4,56 | 119 |
| Etiopía | 4,59 | 120 |
| Mauricio | 4,68 | 122 |
| Zimbabwe | 4,70 | 122 |
| Seychelles | 5,18 | 135 |
| Sudáfrica | 5,29 | 138 |
| Malawi | 5,98 | 156 |
| Kenia | 6,98 | 182 |
| Swazilandia | 7,06 | 184 |
| Namibia | 7,22 | 188 |
| Cabo Verde | 7,94 | 207 |
| Lesotho | 8,94 | 233 |
| <i>Media</i> | <i>3,84</i> | <i>100</i> |

Fuente: UNESCO.

GRÁFICO A1. Diferencias generacionales y de género para grados de conclusión del ciclo primario



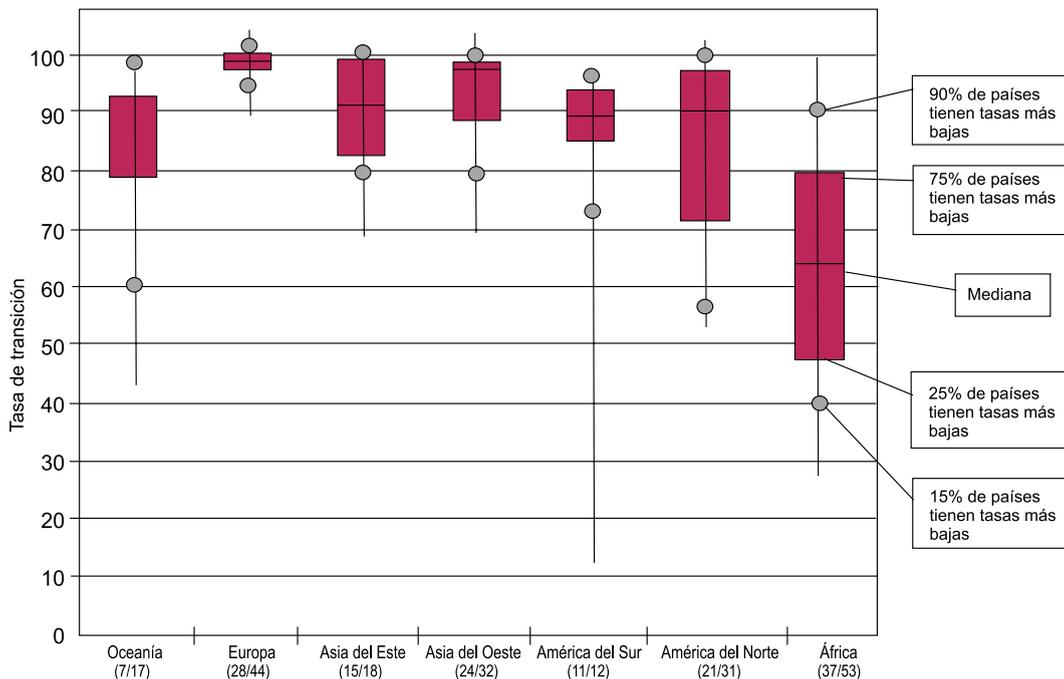
Fuente: Lloyd y Hewett (2003).

GRÁFICO A2. Índice de Desarrollo Educativo: países del AS en comparación al resto del mundo

| | Lejos de la EPT: IDE inferior a 0,80 | En posición intermedia: IDE entre 0,80 y 0,94 | Cerca de la EPT: IDE entre 0,95 y 0,97 | EPT alcanzada: IDE entre 0,98 y 1 |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| África Subsahariana | 16 | 7 | 1 | |
| Estados Árabes | 5 | 10 | 1 | |
| Asia Central | | 2 | 1 | 2 |
| Asia Oriental y el Pacífico | 3 | 7 | 2 | 1 |
| Asia Meridional y Occidental | 3 | 1 | | |
| América Latina y el Caribe | 1 | 20 | 4 | 1 |
| América del Norte/Europa Occidental | | 1 | 9 | 8 |
| Europa Central y Oriental | | 1 | 12 | 4 |
| Total | 28 | 49 | 30 | 16 |

Fuente: Véase el capítulo 2 de la versión íntegra del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006.

GRÁFICO A3. Tasas de transición de primaria al primer ciclo de la secundaria, 2001



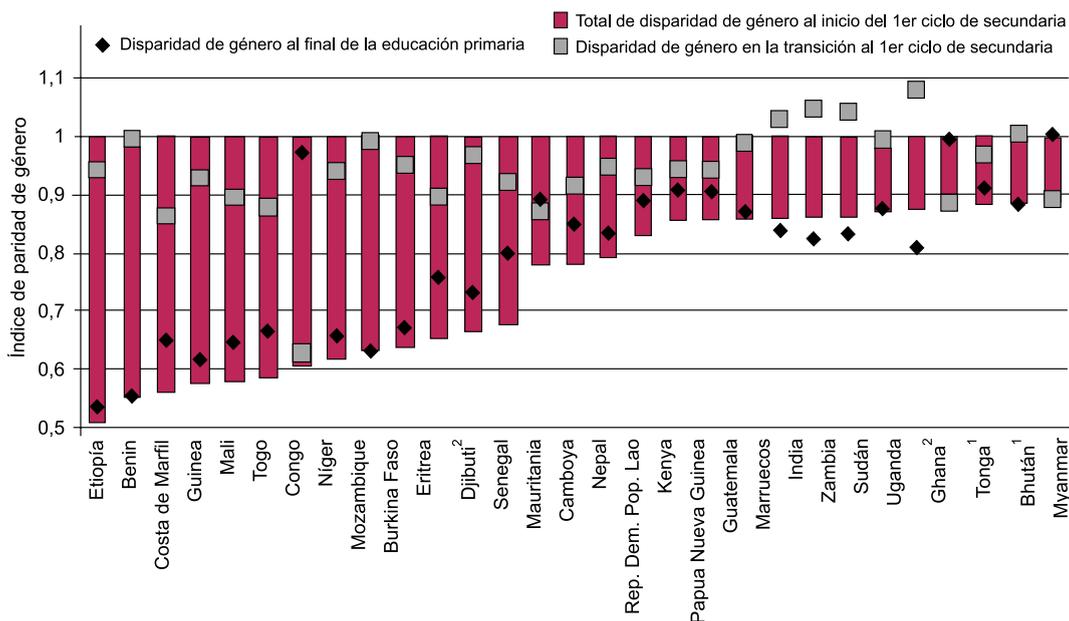
Cobertura: 141 países que representan el 81% de la población mundial (niños de 11 años).

Notas: El gráfico excluye a los alumnos que ingresan en los programas técnicos del primer ciclo de la educación secundaria que le restan valor a las tasas de transición en 28 países con más del 3% de matrícula en programas profesionales en ese nivel. Para calcular las tasas de transición en 2001 se necesitan datos de los años 2001 y 2002. Los datos de 26 países corresponden al año 2000 y de 6 países al año 2002.

Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, cuadro estadístico 4.

GRÁFICO A4. Índice de paridad de género para varios indicadores de progreso y transición

IPG para ingresar en el último grado de primaria (2001), transición e ingreso en el primer ciclo de la educación secundaria, 2002



Notas: 1) Datos de 2001.

2) Datos de 2003.

El IPG para ingresar en el primer ciclo de la educación secundaria se puede calcular como el producto del IPG para ingresar en el último grado de la primaria y el IPG para la transición al primer ciclo de la educación secundaria. Para mostrar datos relacionados con la misma cohorte de alumnos, los datos de la primaria son un año más antiguos que los datos sobre el primer ciclo de la educación secundaria. Los países están clasificados en orden ascendente según las disparidades de género al inicio del primer ciclo de la educación secundaria.

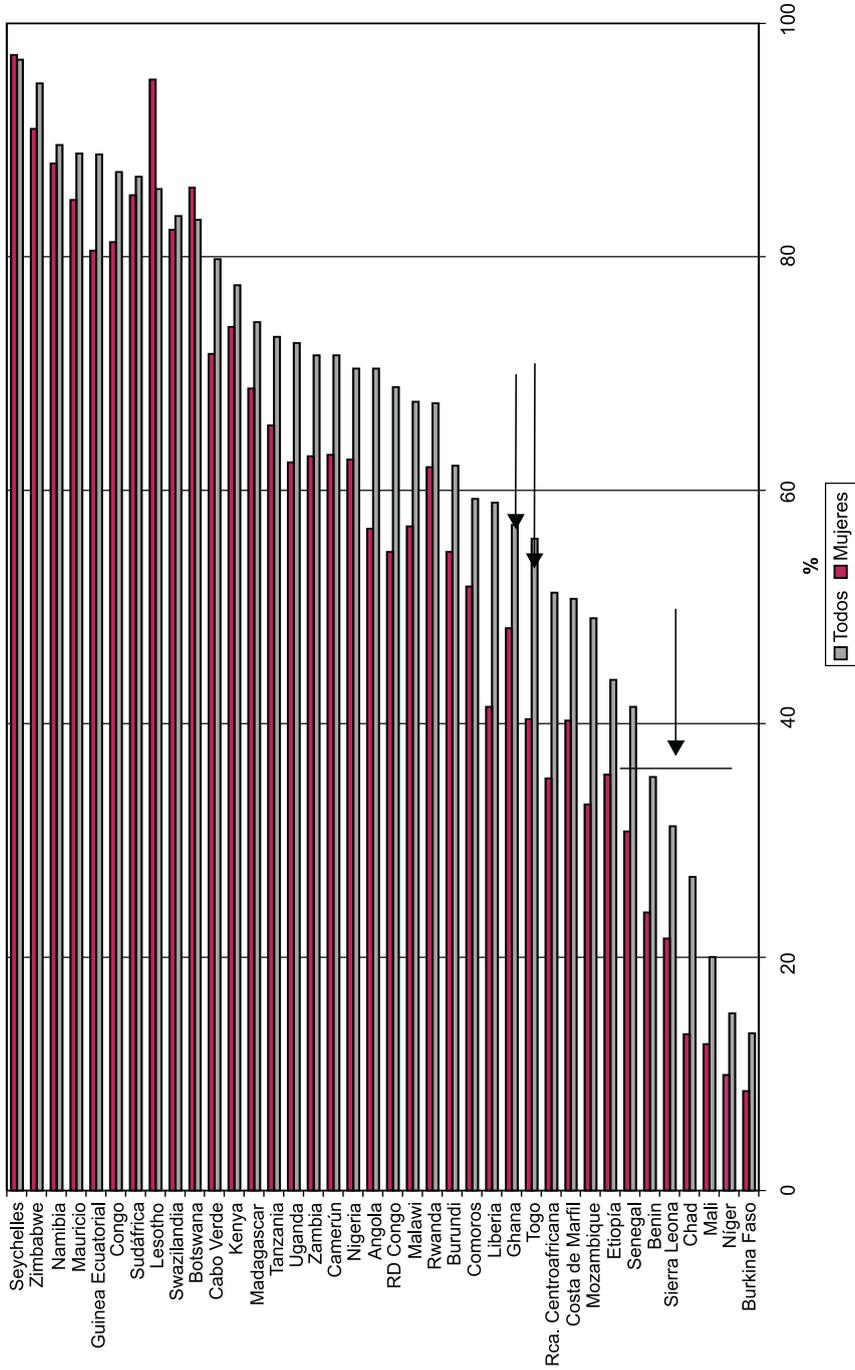
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO, cuadros estadísticos 3 y 5.

TABLA A8. Tasas de alfabetización de jóvenes (15-24 años) en AS francófona (en porcentaje)

| País | 1990 | | | 2000-2004 | | |
|---------------------|-------|---------|---------|-----------|---------|---------|
| | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres |
| Benin | 40,4 | 56,6 | 24,7 | 55,5 | 72,7 | 38,5 |
| Burkina Faso | ... | ... | ... | 19,4 | 25,5 | 14,0 |
| Burundi | 51,6 | 58,4 | 44,8 | 66,1 | 67,2 | 65,1 |
| Camerún | 81,1 | 86,4 | 75,9 | ... | ... | ... |
| Comores | 56,7 | 63,8 | 49,6 | 59,0 | 65,6 | 52,2 |
| Congo | 92,5 | 94,9 | 90,3 | 97,8 | 98,4 | 97,3 |
| Costa de Marfil | 52,6 | 64,9 | 40,3 | 59,9 | 69,6 | 51,5 |
| Guinea | 44,1 | 62,2 | 26,5 | ... | ... | ... |
| Madagascar | 72,2 | 77,8 | 66,6 | ... | ... | ... |
| Mali | ... | ... | ... | 24,2 | 32,3 | 16,9 |
| Níger | 17,0 | 24,9 | 9,3 | 24,5 | 34,0 | 15,1 |
| Rep. Centroafricana | 52,1 | 65,6 | 39,4 | 58,5 | 70,3 | 46,9 |
| RD Congo | 68,9 | 80,3 | 57,6 | ... | ... | ... |
| Ruanda | 72,7 | 78,0 | 67,4 | 84,9 | 86,3 | 83,6 |
| Senegal | 40,1 | 50,0 | 30,2 | 52,9 | 61,3 | 44,5 |
| Chad | 48,0 | 58,4 | 37,7 | 69,9 | 75,8 | 64,0 |
| Togo | 63,5 | 79,4 | 47,7 | 77,4 | 88,3 | 86,6 |

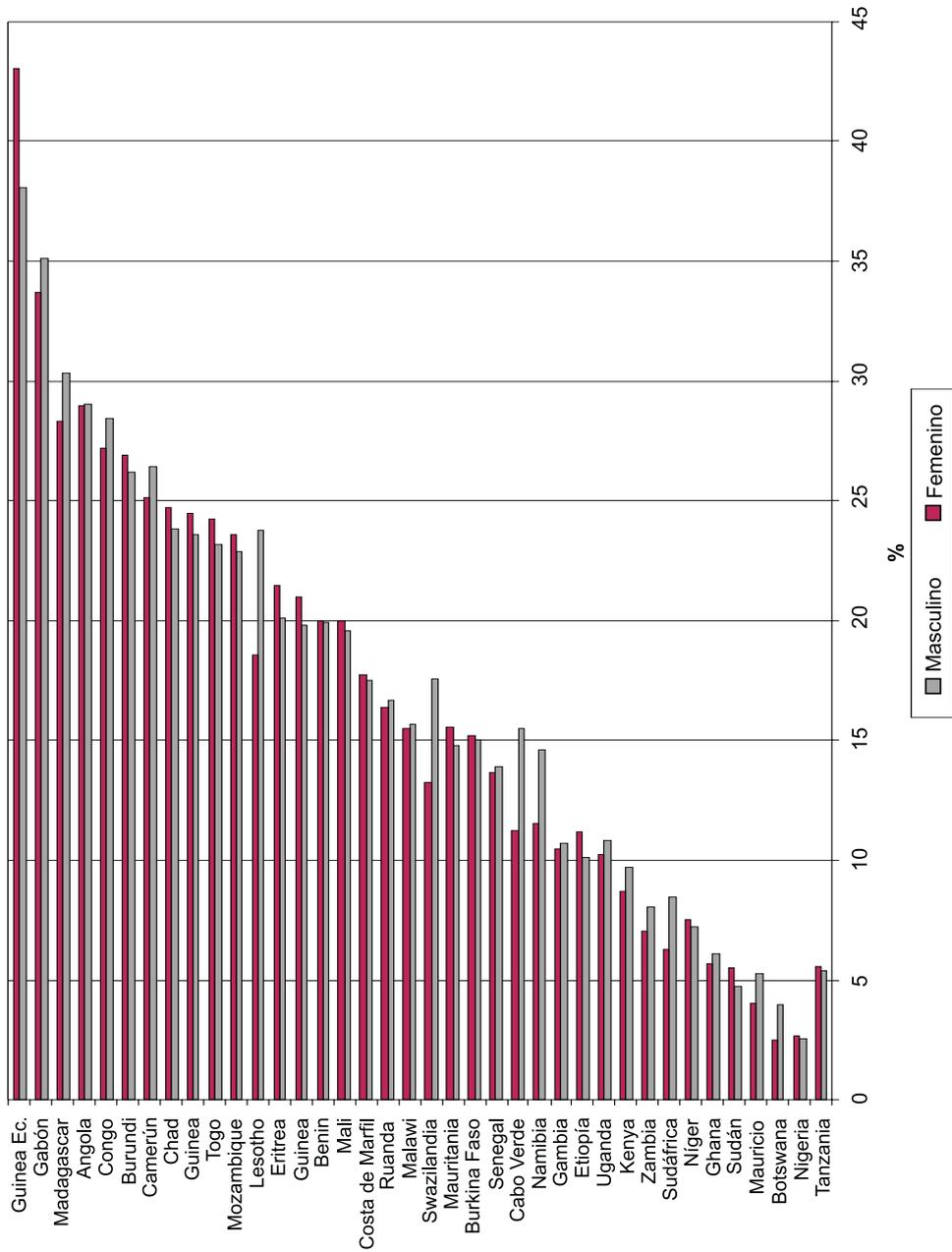
Fuente: UNESCO.

GRÁFICO A5. Tasas de alfabetización de adultos (mayores de 15 años)



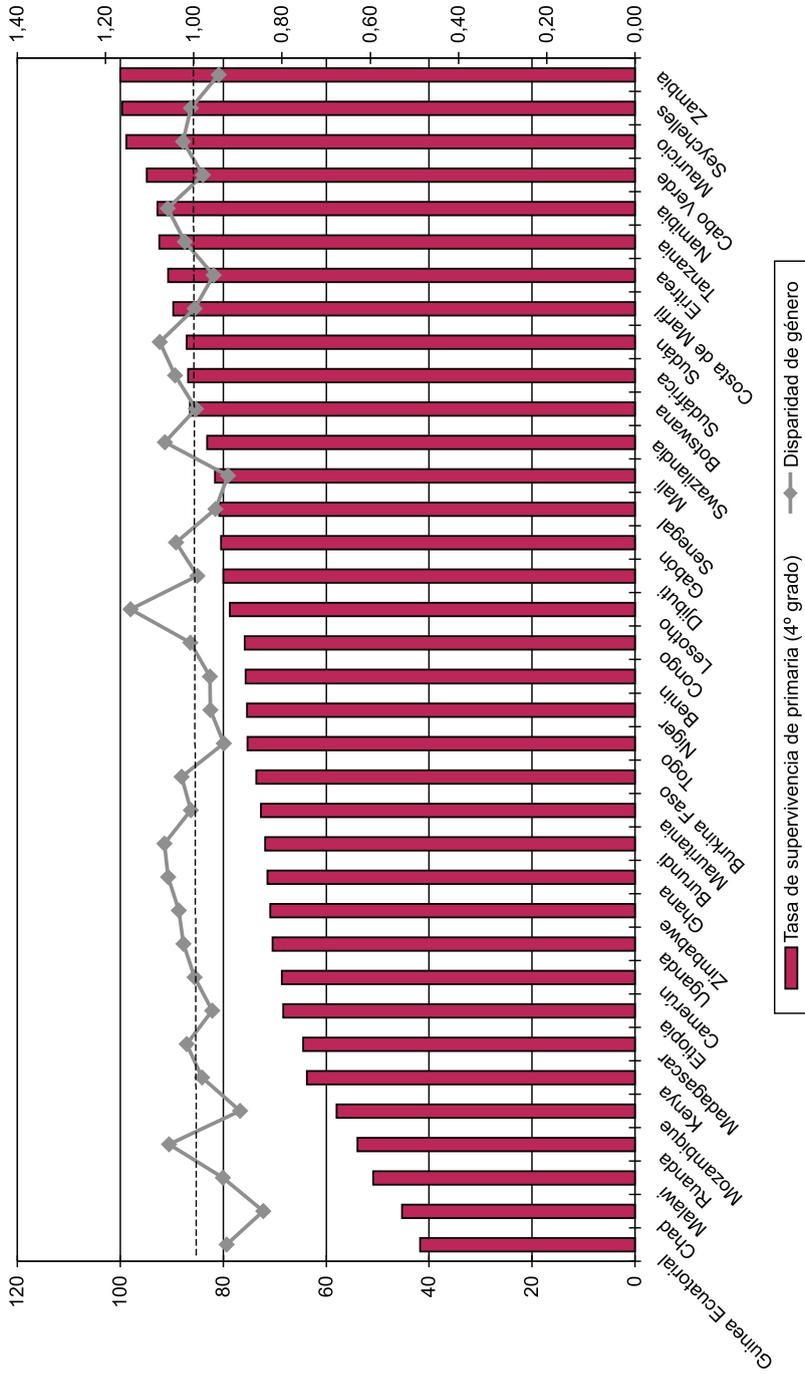
Fuente: Banco Mundial (World Development Indicators) basado en datos de la UNESCO.

GRÁFICO A6. Tasas de repetición por sexo: 2003



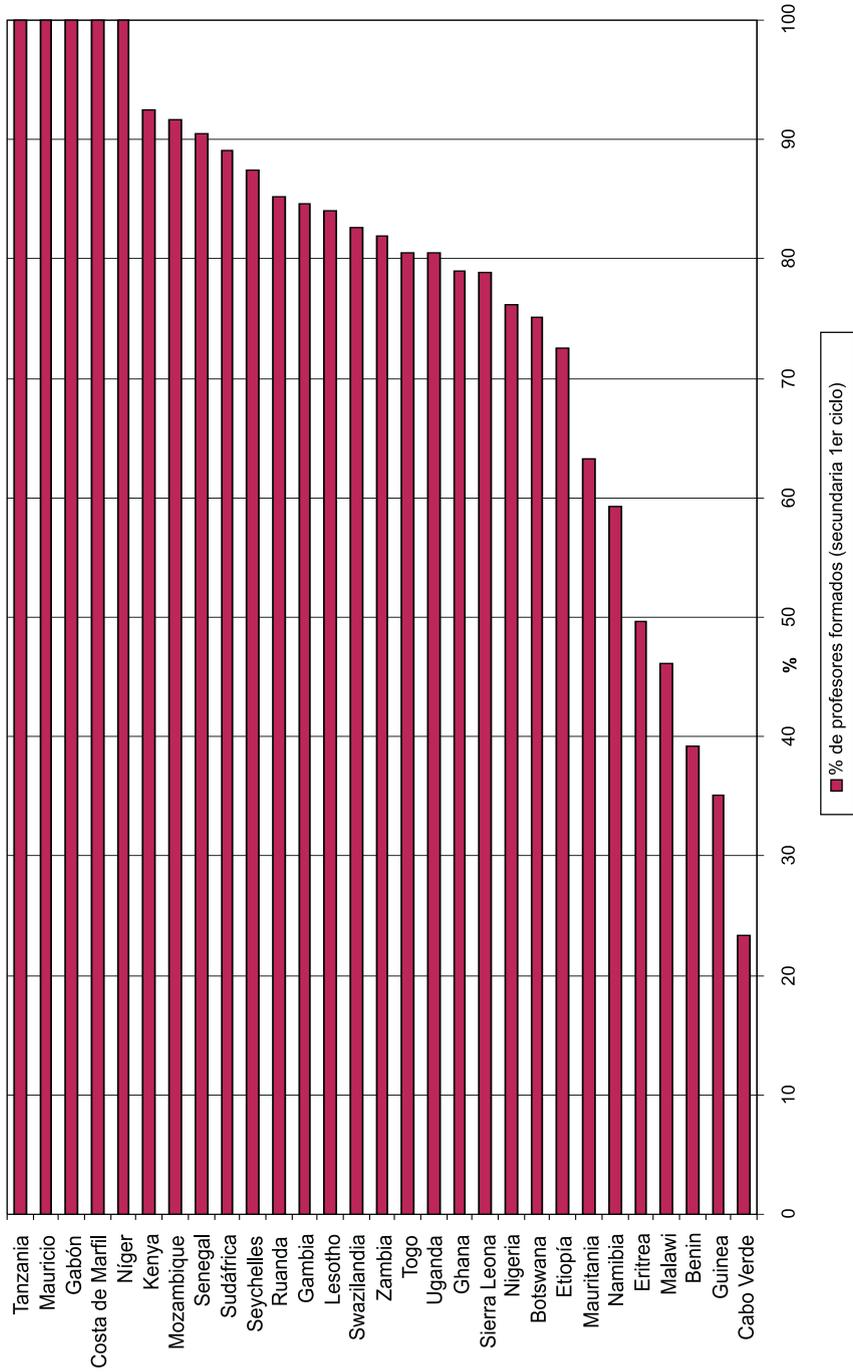
Fuente: UNESCO.

GRÁFICO A7. Tasa de supervivencia al 4.º grado (primaria)



Fuente: UNESCO.

GRÁFICO A8. Formación del profesorado de secundaria 1.º ciclo



Fuente: UNESCO.

TABLA A9. Formación del profesorado de nivel primario

| | % de profesores formados (nivel primario) |
|--------------|--|
| Namibia | 50 |
| Congo | 57 |
| Mozambique | 60 |
| Benin | 62 |
| Ghana | 68 |
| Camerún | 68 |
| Cabo Verde | 69 |
| Níger | 72 |
| Lesotho | 73 |
| Gambia | 73 |
| Sudáfrica | 78 |
| Seychelles | 78 |
| Eritrea | 81 |
| Burkina Faso | 87 |
| Botswana | 89 |
| Swazilandia | 91 |
| Zambia | 100 |

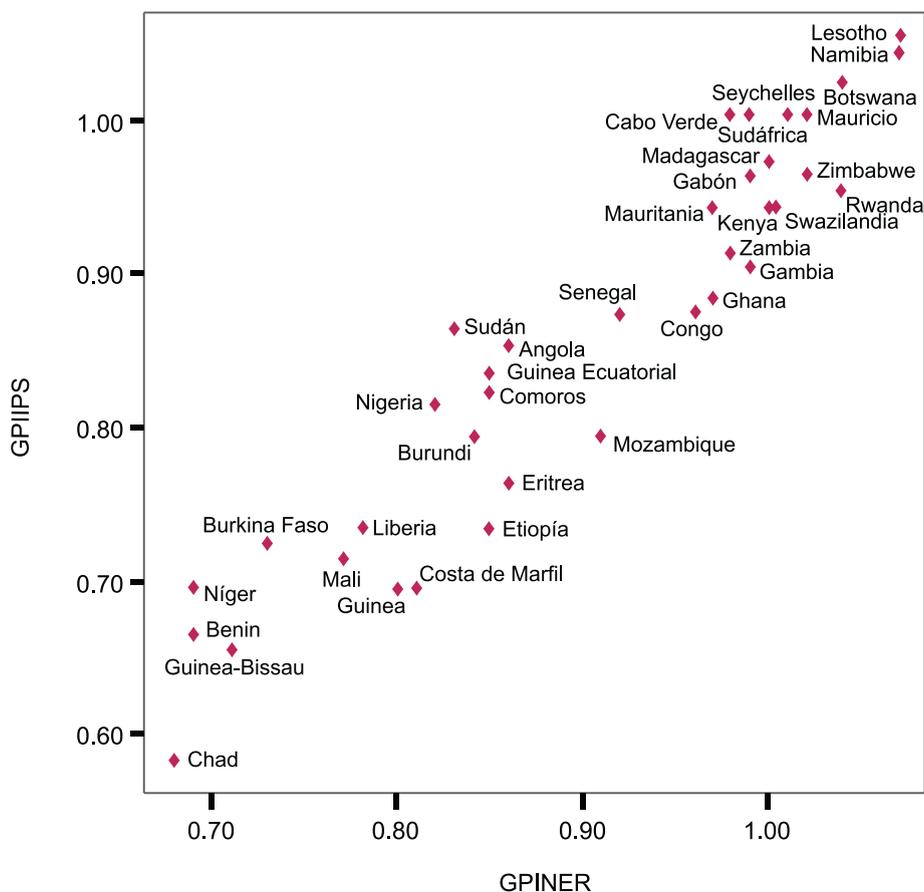
Fuente: UNESCO.

TABLA A10. Proporción de alumnos por profesor en países de África Subsahariana

| País | Ratio alumnos/profesor (1998/1999) | Ratio alumnos/profesor (2002/2003) | Evolución |
|-----------------------|--|--|-----------|
| Angola | 42 | — | |
| Benin | 53 | 62 | + |
| Botswana | 28 | 27 | = |
| Burkina Faso | 49 | 45 | - |
| Burundi | 57 | 50 | - |
| Camerún | 52 | 57 | + |
| Cabo Verde | 29 | 28 | = |
| Chad | 68 | 68 | = |
| Comores | 35 | 37 | = |
| Congo | 61 | 65 | + |
| RD Congo | 26 | — | |
| Costa de Marfil | 43 | 42 | = |
| Eritrea | 47 | 47 | = |
| Etiopía | 46 | 67 | + |
| Gabón | 44 | 36 | - |
| Gambia | 33 | 38 | + |
| Ghana | 30 | 32 | = |
| Guinea | 47 | 45 | = |
| Guinea Bissau | — | 44 | |
| Guinea Ecuatorial | — | 43 | |
| Kenia | — | 34 | |
| Lesotho | 44 | 47 | + |
| Liberia | 39 | — | |
| Madagascar | 47 | 52 | + |
| Malawi | 63 | 62 | = |
| Mali | 62 | 57 | - |
| Mauricio | 26 | 25 | = |
| Mozambique | — | 67 | |
| Namibia | 32 | 28 | - |
| Níger | 41 | 42 | = |
| Nigeria | 31 | 42 | + |
| Ruanda | 54 | 60 | + |
| Santo Tomé y Príncipe | 36 | 33 | - |
| Senegal | 49 | 49 | = |
| Seychelles | 15 | 13 | = |
| Sierra Leona | — | 37 | |
| Sudáfrica | 37 | 35 | = |
| Swazilandia | 33 | 31 | = |
| Tanzania | 38 | 56 | + |
| Togo | 41 | 35 | - |
| Uganda | 60 | 53 | - |
| Zambia | 45 | 43 | = |
| Zimbabwe | — | 39 | |

Fuente: Education for All Global Monitoring Report, 2006.

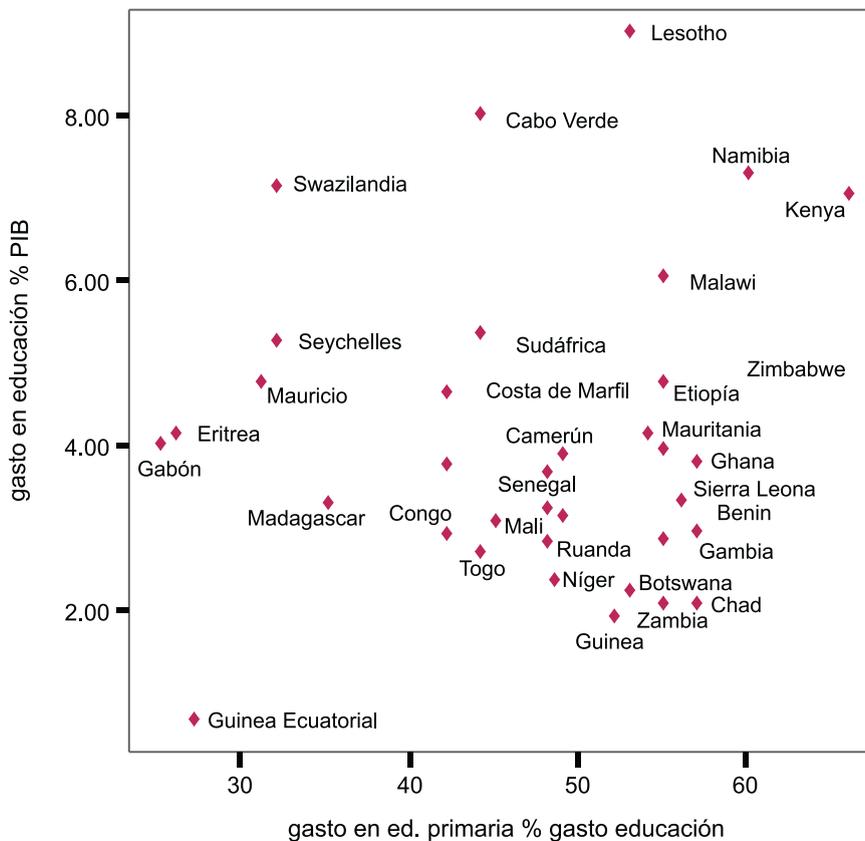
GRÁFICO A9. Índices de paridad de género por países



Notas: GPINER = índice de paridad de género para tasas netas de escolarización primaria.
 GPIIPS = índice de paridad de género integrado para primaria y secundaria.

Fuente: UNESCO.

GRÁFICO A10. Gastos proporcionales en educación según niveles



Fuente: UNESCO.

GRÁFICO A11. Gasto público en educación como % del PIB (2003)



Fuente: UNESCO.

GLOSARIO

(INFORME EDUCACIÓN PARA TODOS 2005)

Alumno. Niño matriculado en un programa de preprimaria o en la enseñanza primaria. A los jóvenes y adultos matriculados en niveles de enseñanza más avanzados se les designa con el término de estudiantes.

Ámbitos de estudios de la enseñanza terciaria o superior.

—*Educación*: formación de docentes y ciencias de la educación.

—*Humanidades y artes*: humanidades, religión y teología, bellas artes y artes aplicadas.

—*Ciencias sociales, comercio y derecho*: Ciencias sociales y ciencias de la conducta, periodismo e información, comercio y administración, y derecho.

—*Ciencia*: Ciencias de la vida y ciencias físicas, matemáticas, estadística e informática.

—*Ingeniería, industria y construcción*: Ingeniería y técnicas conexas, industrias de fabricación y transformación, arquitectura y construcción.

—*Agricultura*: agricultura, silvicultura, pesca y ciencias veterinarias.

—*Salud y protección social*: Medicina y servicios sanitarios, y servicios sociales.

—*Servicios*: Servicios a particulares, servicios de transportes, protección del medio ambiente y servicios de seguridad.

Analfabeto. Se considera analfabeta toda persona que no sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Aprovechamiento escolar. Resultado de un examen o rendimiento en un test. Este término se utiliza a veces como sinónimo de la calidad de la educación para describir la evolución del sistema educativo o efectuar comparaciones dentro de un centro docente o entre varios centros docentes.

Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Programas que, además de dispensar cuidados al niño, ofrecen un conjunto estructurado y deliberado de actividades de aprendizaje en una institución de educación formal (preprimaria o nivel 0 de la CINE) o en el marco de un programa no formal de desarrollo de la infancia. Normalmente, los programas de atención y educación de la primera infancia están concebidos para niños de 3 años o más y comprenden actividades de aprendizaje organizadas que, por término medio, corresponden a un equivalente de dos horas diarias y cien días por año como mínimo.

Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE). Sistema de clasificación concebido como un instrumento apto para recoger, compilar y presentar indicadores y estadísticas comparables sobre educación, tanto en cada país como en el plano internacional. Este sistema se creó en 1976 y fue revisado en 1997.

Docente formado. Docente que ha recibido —antes o durante el ejercicio de su profesión— la formación estructurada mínima necesaria para enseñar en el nivel pertinente en un país determinado.

Docentes o personal docente. Número de personas empleadas a tiempo completo o parcial en una estructura destinada a orientar y dirigir la experiencia de aprendi-

zaje de alumnos y estudiantes, independientemente de sus calificaciones y del mecanismo de transmisión de los conocimientos (presencial y/o a distancia). Esta definición excluye al personal educativo que no tiene funciones pedagógicas (por ejemplo, los directores o administradores de centros de enseñanza que no ejercen la docencia), así como a las personas que trabajan de forma esporádica o voluntaria en instituciones educativas.

Edad (oficial) de ingreso. Edad a la que los alumnos o estudiantes deben ingresar en un determinado programa o nivel de enseñanza, dando por supuesto que han iniciado su escolaridad a la edad de ingreso oficial en el nivel de estudios más bajo, han estudiado a tiempo completo a lo largo de toda su escolarización y han progresado en el sistema sin repetir ni adelantar un grado. Cabe señalar que la edad teórica de ingreso en un programa o nivel determinado puede ser muy distinta de la edad de ingreso efectiva o más corriente.

Educación básica. Conjunto de distintas actividades educativas realizadas en contextos diferentes que tiene por objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, tal como se definen en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990). Según la CINE, la educación básica comprende la enseñanza primaria (primera etapa de la educación básica) y el primer ciclo de la enseñanza secundaria (segunda etapa). La educación básica abarca también una amplia serie de actividades diversas extraescolares y no formales, públicas y privadas, que están destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de personas de todas las edades.

Enseñanza obligatoria. Número de años o período de edad definidos por la ley, durante los cuales los niños y los adolescentes tienen la obligación de asistir a programas educativos.

Enseñanza postsecundaria no superior (nivel 4 de la CINE). Programas que, desde un punto de vista internacional, se sitúan entre el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y la enseñanza postsecundaria, aunque a nivel del país pueda considerarse que se trata de programas que pertenecen claramente a uno u otro de esos dos niveles de educación. El nivel de estos programas no suele ser más elevado que el de los correspondientes al nivel 3 (segundo ciclo de la enseñanza secundaria), pero sirven para ampliar los conocimientos de los estudiantes que han terminado un programa de ese nivel. Los estudiantes por regla general son de más edad que los del nivel 3 de la CINE. La duración normal de los programas del nivel 4 de la CINE suele oscilar entre 6 meses y 2 años.

Enseñanza preprimaria (nivel 0 de la CINE). Programas de la etapa inicial de la instrucción organizada que están primordialmente concebidos para preparar a niños muy pequeños —de tres años o más, por regla general— a un entorno de tipo escolar, esto es, para servir de transición entre el hogar y la escuela. Estos programas, designados con muy diversas denominaciones —educación infantil, guarderías, jardines de infancia, educación preescolar, preprimaria o de la primera infancia—, constituyen el componente más formal de la AEPI. Una vez finalizados esos programas, la educación de los niños se prosigue en el nivel 1 de la CINE.

Enseñanza primaria (nivel 1 de la CINE).

Programas concebidos normalmente sobre la base de una unidad o un proyecto destinado a proporcionar a los alumnos una sólida educación básica en lectura, escritura y matemáticas, así como conocimientos elementales en materias como historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y música. En algunos casos, estos programas también dan cabida a la educación religiosa. Estas materias sirven para desarrollar en los alumnos la capacidad de obtener y utilizar la información que necesitan acerca de su comunidad, su país, etc. A veces, se llama también enseñanza elemental.

Enseñanza secundaria (niveles 2 y 3 de la CINE). Los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria (CINE 2) se han concebido por regla general para continuar los programas básicos de primaria, pero este nivel de enseñanza suele centrarse más en las disciplinas y exige docentes más especializados en cada una de ellas. El final de este ciclo suele coincidir con la terminación de la enseñanza obligatoria. Los programas del segundo ciclo de secundaria (CINE 3) constituyen la fase final de este tipo de enseñanza en la mayoría de los países. En este ciclo, los programas se suelen estructurar aún más por disciplinas que en el primer ciclo y los docentes en general deben poseer un título más elevado, o más especializado, que en el nivel 2 de la CINE.

Enseñanza técnica y profesional. Programas principalmente destinados a preparar a los estudiantes directamente para un oficio o profesión técnica de carácter específico (o para una categoría de profesiones o actividades técnicas). El estu-

dante que termina con éxito uno de estos programas consigue una calificación adecuada para entrar en el mercado de trabajo, que es reconocida por las autoridades competentes del país donde la ha obtenido (Ministerio de Educación, asociaciones de empleadores, etc.).

Enseñanza terciaria o superior (niveles 5 y 6 de la CINE). Programas con un contenido educativo más adelantado que el de los niveles 3 y 4 de la CINE. El primer ciclo de la enseñanza superior (CINE 5) consta de dos niveles: el nivel 5A, que comprende programas basados en gran medida en la teoría y destinados a proporcionar calificaciones suficientes para ser admitido a cursar programas de investigación avanzados, o ejercer una profesión que requiere competencias elevadas; y el nivel 5B, cuyos programas tienen por regla general una orientación más práctica, técnica y/o profesional. El segundo ciclo de la enseñanza superior (CINE 6) comprende programas dedicados a estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de un título de investigador altamente cualificado.

Escolarización. Número de alumnos o estudiantes matriculados en un nivel de enseñanza determinado, independientemente de su edad. A este respecto, véanse también los términos tasa bruta de escolarización y tasa neta de escolarización.

Escolarización en el sector privado. Número de alumnos matriculados en centros docentes que no dependen de las autoridades públicas, sino que están controlados y administrados por entidades privadas con fines lucrativos o no, tales como organizaciones o asociaciones no guber-

namentales, organismos religiosos, grupos de interés especial, fundaciones o empresas comerciales.

Esperanza de vida al nacer. Número teórico de años que viviría un recién nacido si se mantuviesen constantes las tasas de mortalidad por edad existentes en el año de su nacimiento.

Esperanza de vida escolar. Número probable de años que un niño en edad de ingresar en la escuela va a pasar en la escuela y la universidad, comprendidos los años de repetición de curso. Es la suma de las tasas de escolarización por edad en la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria no superior y superior (en algunos casos, se utiliza la tasa bruta de escolarización como indicador de aproximación, a fin de paliar la falta de datos por edad para la enseñanza superior y los datos parciales para los demás niveles de la CINE).

Estudiantes extranjeros. Estudiantes matriculados en un programa de educación en un país en el que no tienen establecida su residencia permanente.

Gasto público en educación. Total de recursos financieros públicos dedicados a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. El gasto público en educación comprende el gasto ordinario y el gasto de capital.

Gasto público en educación, en porcentaje del gasto público total. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles —centrales, regionales y locales— de la admi-

nistración pública, expresado en porcentaje del gasto público total en todos los sectores (salud, educación, servicios sociales, etc.).

Gasto público en educación, en porcentaje del PNB. Total del gasto ordinario y de capital en educación efectuado en los distintos niveles —centrales, regionales y locales— de la administración pública, expresado en porcentaje del PNB.

Gasto público ordinario en educación, en porcentaje del total del gasto público en educación. Gasto público ordinario en educación, expresado en porcentaje del total del gasto público —ordinario o de capital— en educación. Incluye el gasto público efectuado tanto para las instituciones públicas como las privadas. El gasto ordinario comprende los desembolsos en bienes y servicios consumidos en un año determinado, que han de volver a efectuarse al año siguiente, a saber: sueldos e incentivos del personal, servicios contratados o comprados, recursos diversos como libros y material pedagógico, servicios sociales y otros desembolsos ordinarios en mobiliario, equipamientos, reparaciones de menor cuantía, combustible, telecomunicaciones, viajes, seguros y alquileres. El gasto de capital comprende los desembolsos dedicados a construcciones, renovaciones y reparaciones importantes de edificios, así como los destinados a la adquisición de bienes de equipo importantes y vehículos.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del PNB. Gasto ordinario en la enseñanza primaria efectuado por los poderes públicos locales, regionales y nacionales —comprende-

dos los municipios—, expresado en porcentaje del PNB.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria, en porcentaje del total del gasto público ordinario en educación. Porción que corresponde al gasto público ordinario en enseñanza primaria dentro del conjunto del gasto público ordinario dedicado a la educación.

Gasto público ordinario en la enseñanza primaria por alumno (costo unitario). Promedio del gasto público por alumno de primaria. Gasto público ordinario en la enseñanza primaria por alumno, en porcentaje del PNB por habitante. Indicador que mide el promedio del gasto público por alumno de primaria con respecto al PNB por habitante de un país. En otras palabras, este indicador refleja la porción que corresponde al costo unitario de la enseñanza primaria dentro del PNB por habitante.

Grado. Etapa de la instrucción que por regla general abarca un año escolar.

Graduado. Persona que ha terminado con éxito el último año de un nivel o subnivel de educación. En algunos países la terminación de un nivel o subnivel se produce después de haber superado con éxito un examen o una serie de exámenes, y en otros países después de haber acumulado un número preceptivo de horas lectivas. Hay países en los que ambos sistemas coexisten.

Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (IDE). Índice compuesto que tiene por objeto medir los progresos globales hacia la consecución de la EPT. Por

ahora, sólo se han incorporado al IDE los indicadores correspondientes a los cuatro objetivos más cuantificables de la EPT: la enseñanza primaria universal, medida por la TNE; la alfabetización de adultos, medida por la tasa de alfabetización de adultos; la paridad entre los sexos, medida por el IEG; y la calidad de la educación, medida por la tasa de supervivencia en 5° grado. El valor del IDE es el promedio aritmético de los valores observados de esos cuatro indicadores.

Índice de la EPT relativo al Género (IEG). Índice compuesto que mide el nivel relativo de paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, así como en la alfabetización de adultos. El IEG es el promedio aritmético de los índices de paridad entre los sexos registrados en las tasas brutas de escolarización de la enseñanza primaria y secundaria y en la tasa de alfabetización de adultos.

Índice de Paridad entre los Sexos (IPS). Relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado. Un IPS con valor igual a 1 indica que existe paridad entre los sexos. Un IPS con un valor que oscila entre 0 y 1 significa que se da una disparidad a favor de los niños/hombres. Un IPS con valor superior a 1 señala la existencia de una disparidad a favor de las niñas/mujeres.

Niños sin escolarizar. Niños en edad oficial de ir a la escuela que no están matriculados en ésta.

Nuevos ingresados. Alumnos matriculados por primera vez en un nivel de enseñanza determinado. El número de nuevos

ingresados corresponde a la diferencia entre el conjunto de alumnos escolarizados en el primer grado del nivel de enseñanza considerado y el número de repetidores.

Número de niños huérfanos a causa del sida. Estimación del número de niños de 0 a 14 años que han perdido a su padre o su madre, o a ambos, a causa del sida.

Paridad de Poder Adquisitivo (PPA). Tipo de cambio que tiene en cuenta las diferencias de precios entre países y permite efectuar comparaciones internacionales de la producción y los ingresos en términos reales. Una suma determinada de dinero convertida en dólares estadounidenses al tipo de cambio PPA (dólares PPA) permite adquirir la misma cantidad de bienes y servicios en todos los países.

Población en edad escolar. Población del grupo de edad que corresponde oficialmente a un determinado nivel de educación, independientemente de que quienes la componen estén o no escolarizados.

Porcentaje de nuevos ingresados en primer grado de primaria participantes en programas de AEPI. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que han participado en un programa organizado de AEPI, expresado en porcentaje del total de nuevos ingresados en el primer grado de primaria.

Porcentaje de repetidores. Número de alumnos matriculados en el mismo grado o nivel que el año escolar precedente, expresado en porcentaje del total de alumnos matriculados en ese grado o nivel.

Precios constantes. Medio para expresar valores en términos reales y poder efectuar comparaciones a lo largo de una serie de años. Para medir la renta nacional real, los economistas utilizan los precios de consumo como deflatores a fin de evaluar la producción total de cada año a precios constantes, es decir, con respecto al conjunto de precios aplicados en un año de referencia determinado.

Producto Interior Bruto (PIB). Suma de los valores añadidos brutos de los bienes y servicios producidos en un país determinado por las personas que residen en él, comprendidos los servicios de distribución y transporte, más los impuestos que gravan los productos y servicios, menos las subvenciones no incluidas en el valor de los productos.

Producto Nacional Bruto (PNB). Producto interior bruto, más los ingresos netos procedentes del extranjero. Según que el saldo de esos ingresos sea positivo o negativo, el PNB será superior o inferior al PIB.

Producto Nacional Bruto por habitante. El producto nacional bruto de un país dividido por el número total de sus habitantes.

Proporción Alumnos/Docente (PAD). Promedio de alumnos por docente en un determinado nivel de enseñanza, calculado sobre la base del número de alumnos y profesores.

Sueldos de los docentes en porcentaje del gasto público ordinario en educación. Porción que corresponde a los sueldos y otras remuneraciones de los docentes en el total del gasto público ordinario en educación.

Tasa Bruta de Escolarización (TBE). Número de alumnos matriculados en un determinado nivel de enseñanza, independientemente de su edad, expresado en porcentaje de la población del grupo en edad oficial de cursar ese nivel de enseñanza. Esta tasa puede ser superior a 100% debido a los ingresos tardíos y/o las repeticiones.

Tasa Bruta de Ingreso (TBI) en primaria. Número de alumnos matriculados por primera vez en el primer grado de la enseñanza primaria, independientemente de su edad, expresado en porcentaje de la población en edad oficial de ingresar en primaria.

Tasa de deserción por grado. Proporción de alumnos o estudiantes que abandonan un determinado grado de estudios en un año escolar determinado. Equivale a la diferencia entre 100% y la suma total de las tasas de promoción y repetición.

Tasa de incidencia del VIH en un grupo de edad determinado. Estimación del número de personas de un determinado grupo de edad que viven con el VIH/sida al final de un año determinado, expresado en porcentaje de la población total del grupo de edad correspondiente.

Tasa de mortalidad infantil. Número de niños fallecidos de menos de un año de edad por cada mil nacidos vivos en un año determinado.

Tasa de repetición por grado. Número de repetidores de un determinado grado en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en ese grado el año escolar anterior.

Tasa de supervivencia por grado. Porcentaje de una cohorte de alumnos que ingresan juntos en el primer grado de un ciclo de enseñanza en un año escolar determinado y que llegan a un determinado grado, repitiendo o no.

Tasa de transición a la enseñanza secundaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza secundaria en un año escolar determinado, expresado en porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de primaria el año escolar anterior.

Tasa (estimada) de alfabetización de adultos. Número de personas de 15 años o más que saben leer y escribir, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente. Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Tasa (estimada) de alfabetización de adultos jóvenes. Número de personas de 15 a 24 años que saben leer y escribir, expresado en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente. Se considera alfabetizada a toda persona que sabe leer y escribir un texto sencillo sobre su vida cotidiana, comprendiendo su significado.

Tasa Neta de Asistencia (TNA). Número de alumnos del grupo en edad oficial de cursar un determinado nivel de enseñanza que asisten a la escuela, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa Neta de Escolarización (TNE). Número de alumnos escolarizados del grupo en edad oficial de cursar un determinado

nivel de enseñanza, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad.

Tasa Neta de Ingreso (TNI) en primaria. Número de nuevos ingresados en el primer grado de la enseñanza primaria que tienen la edad oficial para comenzarla, expresado en porcentaje de la población que tiene esa edad.

Tasa total de fertilidad. Promedio de hijos que tendría una mujer durante su período

de fertilidad (15-49 años), considerando constantes las tasas de fertilidad específicas de los distintos grupos de edad.

Total del servicio de la deuda. Suma de los reembolsos de capital e intereses pagados en divisas extranjeras, bienes o servicios por concepto de la deuda a largo plazo, o de los intereses pagados por concepto de la deuda a corto plazo y de los reembolsos (retrocompras y cargas) al Fondo Monetario Internacional (FMI).

BIBLIOGRAFÍA

- ACTION AID (2005): *Contradicting Commitments How the Achievement of Education For All is Being Undermined by the International Monetary Fund*, www.campaignforeducation.org.
- ADEA (2003): *The Challenge of Learning. Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa*, Sumario, Association for the Development of Education in Africa, París.
- ADMASIE, A. (2002): «Explaining the High Incidence of Child Labour in Sub-Saharan Africa», *African Development Review*, vol. 14 (2), pp. 251-275.
- AECI (2005): *Documento Estrategia País 2005-2008 de Angola, Cabo Verde, Mozambique, Namibia y Senegal*, mimeo, Madrid.
- AED (2003): *The Education Imperative. Supporting Education in Emergencies*, Academy for Educational Development, enero.
- AFRICA POLICY E-JOURNAL (2005): *Finding Africa Solutions to African Problems*, EFA Boletín nº 38 «Education For All in Africa», www.africaaction.org.
- AINSWORTH, M. *et al.* (1995): «The Impact of Female Schooling on Fertility and Contraceptive Use», *Living Standards Measurement Study*, Working Paper núm. 110, World Bank, Washington.
- ; BEEGLE, K. y KODA, G. (2005): «The Impact of Adult Mortality and Parental Deaths on Primary Schooling in North-Western Tanzania», *Journal of Development Studies*, vol. 41 (3), pp. 412-439.
- ALDERMAN, H.; HODDINOTT, John y KINSEY, Bill (2003): *Long-Term Consequences of Early Childhood Malnutrition*, Washington D.C., International Food Policy Research Institute.
- AL-SAMARRAI, S. y BENNELL, P. (2003): *Where Has All The Education Gone In Africa?* Research Paper, Institute of Development Studies at the University of Sussex. Disponible en www.ids.ac.uk.
- APPLETON, S. *et al.* (1996): «Education and Health in Sub-Saharan Africa», *Journal of International Development*, vol. 8 (3).
- ASOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA (2004): *Statistical Profile of Education in Sub-Saharan Africa*, <http://www.adeanet.org>.
- ATCHOARENA, D., A. M. DELLUC & ASOCIATES (2001): *Revisiting Technical and Vocational Education in Sub-Saharan Africa: An Update on Trends, Innovations and Challenges*. International Institute for Education Planning, Washington D.C., The World Bank.
- AYUDA EN ACCIÓN, ENTRECULTURAS E INTERMÓN-OXFAM (2003): *Los lentos avances de la Iniciativa por Vía Rápida en educación*, abril, Madrid.
- BAINE, David y MWAMWENDA, T. (1994), «Education in Southern Africa: Current Conditions and Future Directions», *International Review of Education*, vol. 40 (2), p. 113.
- BANCO MUNDIAL (2002a): *Children, Education and War: Reaching Education For All*, Working paper, Washington.

- (2002b): *Education and HIV/AIDS: A Window of Hope*, Washington.
- BANYA, Kingsley y ELU, Juliet (1997): «Implementing Basic Education: An African Experience», *International Review of Education*, vol. 43 (5/6), pp. 481-496.
- BARASA, F. y KAABWE, E. S. M. (2001): «Fallacies in Policies and Strategies of Skills Training for the Informal Sector: Evidence from the Jua Kali Sector in Kenya», *Journal of Education and Work*, vol. 14 (3).
- BEHRMAN, J. R. y ROSENZWEIG, Mark R. (1994): «Caveat Emptor: Cross Country Data on Education and the Labor Force», *Journal of Development Economics*, núm. 44, pp. 147-171.
- BENNELL, Paul (1996): «Rates of Return to Education: Does the Conventional Pattern Prevail in Sub-Saharan Africa?», *World Development*, vol. 24 (1), enero.
- (1999): *Learning to Change: Skills Development Among the Economically Vulnerable and Socially Excluded in Developing Countries*, Employment and Training Department, Génova, ILO.
- (2002): «Hitting the Target: Doubling Primary School Enrolments in Sub-Saharan Africa by 2015», *World Development*, vol. 30 (7), pp. 1179-1194.
- ; HYDE, Karen y SWAINSON, Nicola (2002): *The Impact of the HIV/AIDS Epidemic on the Education Sector in Sub-Saharan Africa: A Synthesis of Findings and Recommendations of Three Country Studies*, University of Sussex, febrero.
- BERTHELEMY, J. C. (2004): *To What Extent Are African Education Policies Pro-Poor?*, Oxford, Centre for the Study of African Economies.
- BILS, Mark y KLENOW, Peter (2000): «Does Schooling Cause Growth?», *American Economic Review*, vol. 90 (5), diciembre.
- BIRDSALL, Nancy y AMINA, Ibrahim (coords.) (2005): *Toward Universal Primary Education: Investments, Incentives, and Institutions*, UN Millennium Project, Task Force on Education and Gender Equality, Londres.
- BERGMAN, Jacob y STALLMEISTER, Steffi (2002): *Secondary Education in Africa. A Regional Study of the Africa Region of the World Bank*.
- BUCHMANN, C. y HANNUM, A. (2001): «Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research», *Annual Review of Sociology*, núm. 27, pp. 77-102.
- BUNDY, Donald y BENTAOUET KATTAN, Raja (2005): *User Fees in Primary Education*, Banco Mundial, Human Development Network, junio.
- CAILLODS, F. y HALLAK, J. (2004): *Education and PRSPs. A Review of Experiences*, UNESCO (con apoyo de DFID).
- CIDA (2002): *CIDA's Action Plan on Basic Education*, Canadian International Development Agency.
- COLCLOUGH, Christopher (1993): *Educating all the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*, OUP.

- (1996): «Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solution are Correct?», *World Development*, vol. 24 (4), pp. 589-610.
- (2005): *Under-enrolment and Low Quality in African Primary Schooling: Towards a Gender-sensitive Solution*, www.fawe.org.
- y AL-SAMARRAI, S. (2000): «Achieving Schooling for All: Budgetary Expenditures on Education in Sub-Saharan Africa and South Asia», *World Development*, vol. 28 (11), noviembre.
- COOMBE, Carol Morgan (2002): *Mitigating the Impact of HIV/AIDS on Education Supply, Demand and Quality*, in Cornia, Giovanni Andrea, *AIDS, Public Policy and Child Well-being*, capítulo 12, junio, Florencia.
- (2003): *Responding to the HIV/AIDS pandemic: «best practice» issues for educators*, Commonwealth Education Partnerships.
- CHARLICK, Robert B. (1978): «Access to “Elite” Education in the Ivory Coast: The Importance of Socioeconomic Origins», *Sociology of Education*, vol. 51 (3), pp. 187-200.
- DAUDA, Carol L. (2004): «The Importance of the Facto Decentralization in Primary Education in Sub-Saharan Africa PTAS and local Accountability in Uganda», *Journal of Planning Education & Research*, núm. 24, pp. 28-40.
- DAUN, Holger (2000): «Primary Education in Sub-Saharan Africa —a moral issue, an economic matter, or both?», *Comparative Education*, vol. 36 (1), pp. 37-53.
- DEININGER, Klaus y OKIDI, J. (2003): «Growth and Poverty Reduction in Uganda, 1999–2000: Panel Data Evidence», *Development Policy Review*, vol. 21 (4), pp. 481-509.
- DFID (2005): *From Commitment to Action: Education*, Department for International Development-HM Treasury, septiembre, Londres.
- DRN (2002): *Evaluation of EC Support to the Education Sector in ACP Countries*, Synthesis Report, Development Researchers’ Network, Bruselas, mayo.
- EASTERLY, W. (2001): *The Elusive Quest for Growth: Economists’ Adventures and Misadventures in the Tropics*, Cambridge (MA), MIT Press.
- ENTRECULTURAS Y ALBOÁN (2005): *La AOD en educación a examen. Un análisis de la cooperación española 1999-2004*, Madrid, diciembre.
- FAWE (2003): «Engendering EFA-is Africa on track?», *FAWE News*, vol. 11 (1&2), Forum for African Women Educational, enero.
- FILMER, D. (1999): «The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth», *World Bank Background Paper*, <http://www.worldbank.org/gender/prr/workingsp.htm>.
- (2003): «Determinants of Health and Education Outcomes», *Background Note for World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*, Washington D.C., The World Bank.

- y PRITCHETT, L. (1999): «The Effect of Household Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries», *Population and Development Review*, vol. 25 (1), marzo.
- FINE, B. y ROSE, P. (2001): «Education and the post-Washington Consensus», en B. Fine, C. Lapavistas y J. Pincus (eds.), *Development Policy in the Twenty-first Century: Beyond the post-Washington Consensus*, pp. 155-181, Londres y Nueva York, Routledge.
- FONDO MONETARIO INTERNACIONAL Y BANCO MUNDIAL (2003): *Informe de situación y próximos pasos cruciales para el refuerzo de las iniciativas relativas a la Educación para todos, la salud, el VIH/SIDA, y el abastecimiento de agua y saneamiento*, Documento de síntesis, Comité para el Desarrollo, abril, Washington.
- GERSHBERG, Alec Ian y WINKLER, Donald R. (2004): «Education Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice», en B. Levy y S. Kpundeh (eds.), *Building Capacity in Africa: News Approaches*, Emerging lessons, World Bank Institute, Washington DC.
- GLEWWE, P. (2002): «Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socio-Economic Outcomes», *Journal of Economic Literature*, vol. XL, junio.
- GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION (2003): *Education For All-Fast Track: the No-Progress Report*, Briefing Paper, septiembre.
- GLOBAL INFORMATION NETWORKS IN EDUCATION (2005): *Secondary Education Reforms in Sub-Saharan Africa, Overview of Regional Secondary Education Reforms in the Nineties*, <http://www.ginie.org>.
- GODFREY, M. (2003): *Youth Employment Policy in Developing and Transition Countries - Prevention as Well as Cure*, Social Protection Discussion Paper Series, 0320, Washington D.C., The World Bank.
- GONZALES, M. C. (1999): «The World Bank and African Primary Education: Policies, Practices, and Recommendations», *Africa Today*, vol. 46 (1), p. 118.
- GRIER, Robin (2005): «The Interaction of Human and Physical Capital Accumulation: Evidence from Sub-Saharan Africa», *Kyklos*, vol. 58 (2), mayo, pp. 195-211.
- GWATKIN, D. y RUTSTEIN, Shea (2000): *Socioeconomic Differences in Health, Nutrition, and Population*, Washington, The World Bank.
- HANDA, S. (2002): «Raising Primary School Enrolment in Developing Countries. The Relative Importance of Supply and Demand», *Journal of Development Economics*, vol. 69, núm. 1, octubre.
- HEYNEMAN, S. P. (2003): «The History and Problems in the Making of Education Policy at the World Bank 1960-2000», *International Journal of Educational Development*, vol. 23 (3), mayo, pp. 315-337.
- HOPPERS, Wim (2000): «Nonformal Education, Distance Education and the Restructuring of Schooling: Challenges for a New Basic Education Policy», *International Review of Education*, vol. 46 (1/2), pp. 5-30.

- (2005): «Community Schools as an Educational Alternative in Africa: A Critique», *International Review of Education*, vol. 51 (2/3), pp. 115-137.
- INTERMÓN-OXFAM (2001): *The Global Initiative on Education: Meeting the Promises*, septiembre.
- (2005): *Índice de desarrollo educativo*, www.intermonoxfam.org/page.asp?id=391.
- JOHANSON, Richard K. y ADAMS, Arvil V. (2004): «Skills Development in Sub-Saharan Africa», Washington DC, World Bank.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (2003): *Educación Para Todos. Más allá de los compromisos*, Informe nº 1, Bruselas.
- JONES, P. (2001): «Are Educated Workers Really More Productive?», *Journal of Development Economics*, 64 (1), pp. 57-59.
- KATTAN, R. B. y BURNETT, Nicholas (2004): *User Fees in Primary Education*. Education Sector, Human Development Network, Washington D.C., The World Bank.
- KELLER, B. (2005): «Next Up for Developing Nations: Secondary Schooling», *Education Week 7/27/2005*, vol. 24 (43), pp. 8-18.
- KIGOTHO, Wachira (1998): «Salary Backlog Leads to Job Freeze», *Times Educational Supplement 05/22/98*, núm. 4273, p. 25.
- KING, E. M. y HILL, M. A. (eds.) (1993): *Women's Education in Developing Countries: Barriers Benefits and Policies*, John Hopkins University Press for World Bank.
- KINGDON, G. G. (1998): «Does the Labour Market Explain Lower Female Schooling in India?», *Journal of Development Studies*, vol. 35 (1), pp. 35-69.
- KNIGHT, J. B. y SABOT, R. H. (1990): *Education, Productivity and Inequality: The East African Natural Experiment*, OUP for the World Bank.
- LEACH, F.; FISCIAN, Vivian; KADZAMIRA, Esme; LEMANI, Eve y MACHAKANYA, Pamela (2003): «An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools», *Educational Papers*, núm. 54, DFID, Londres.
- LEWIN, Keith M. (2004): *Beyond Primary Education for All: Planning and Financing Secondary Education in Africa (SEIA)*, Conferencia de Donantes SEIA, Amsterdam, octubre.
- (2005): «Planning Post-primary Education: Taking Targets to Task», *International Journal of Educational Development*, vol. 25 (4) julio, pp. 408-422.
- LLOYD, C. B. y BLANC, A. K. (1996): «Children's Schooling in Sub-Saharan Africa: the Role of Fathers, Mothers and Others», *Population Development Review*, núm. 22: pp. 265-298.
- y HEWETT, Paul C. (2003): *Primary Schooling in Sub-Saharan Africa: Recent Trends and Current Challenges*. Population Council Policy Research Division Working Paper, nº 176.
- MADDOX, Bryan (2001): *Engaging with Adults: The Case for Increased Support to Adult Basic Education in Sub-Saharan Africa*, Washington DC, World Bank.

- (2004): «Basic Education and Livelihoods Opportunities for Illiterate and Semiliterate Young Adults», *International Journal of Educational Development*, vol. 24 (3), mayo, p. 329.
- MICHAELOWA, K. (2001): «Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Achievement and Efficiency Considerations», *World Development*, núm. 10: 1699-1716.
- MINEDAF (2002): *La scolarisation primaire universelle en 2015: ampleur du défi et conditions de réussite*, Resumen del Documento Estadístico Minedaf VIII (con apoyo del Banco Mundial, el Instituto Estadístico de UNESCO y la Cooperación Francesa).
- MINGAT, Alain (2003): *L'ampleur des disparités sociales dans l'enseignement primaire en Afrique: sexe, localisation géographique et revenu familial dans le contexte de l'éducation pour tous (EPT)*, SD Dimensions, FAO. http://www.fao.org/sd/dim_kn2/kn2_041001a1_fr.htm.
- (2004): *Issues of Financial Sustainability in the Development of Secondary Education in Africa-SEIA*, Conferencia de Donantes en SEIA, Universidad de Vrije, Amsterdam, octubre.
- MOTALA, Shireen (1995): «Surviving the System: A Critical Appraisal of Some Conventional Wisdoms in Primary Education», *Comparative Education*, vol. 31 (2), p. 161.
- MUKUDI, E. (2003) «Education and Nutrition Linkages in Africa: Evidence from National Level Analysis», *International Journal of Educational Development*, vol. 23 (3), p. 245.
- MUTANGADURA, G. B. y LAMB, V. L. (2003): «Variations in Rates of Primary School Access and Enrolments in sub-Saharan Africa: A Pooled Cross-country Time Series Analysis», *International Journal of Educational Development*, vol. 23 (4), julio, p. 369.
- NILSSON, Paula (2003): *Education For All: Teacher Demand and Supply in Africa*, *Education International*, working papers núm. 12, noviembre.
- ONUSIDA-OMS (2004): *Informe sobre la epidemia mundial de sida*, junio, Ginebra.
- (2005): *Situación de la epidemia de sida*, diciembre, Ginebra.
- OXFAM (2005a): *Girls' Education in Africa, Education and Gender Equality Series, Programme Insights*, Oxford, diciembre.
- (2005b): *Beyond Access for Girls and Boys, Education and Gender Equality Series, Programme Insights*, Oxford, diciembre.
- OYA, Carlos (2005): *Notas sobre la Educación en África Subsahariana*, Grupo de Estudios Africanos, Universidad Autónoma de Madrid, mimeo.
- PLATTEAU, J. (1996): «Physical Infrastructure as a Constraint on Agricultural Growth», *Oxford Development Studies*, vol. 24 (3), pp. 114-118.
- PRITCHETT, L. (1997): «Where Has All the Education Gone?», *Policy Research Working Paper*, núm. 1.581, World Bank.
- PSACHAROPOULOS, G. (1990): «Why Educational Policies Can Fail: An Overview of Selected African Experiences», *World*

- Bank Discussion Papers, Africa Technical Department Series*, núm. 82.
- (1994): «Returns to Investment in Education: A Global Update», *World Development*, vol. 22 (9), pp. 1325-1343.
- y PATRINOS, H. A. (2002), «Returns to Investment in Education: A Further Update», *World Bank Working Paper*, núm. 2.881, septiembre.
- SAHN, David E. y STIFEL, David C. (2004): «Urban Rural Inequality in Living Standards in Africa», *Research Paper*, núm. 4, WIDER, United Nations University.
- QUIST, Hubert O. (2001): «Cultural Issues in Secondary Education Development in West Africa: Away from Colonial Survivals, towards Neocolonial Influences?», *Comparative Education*, vol. 37 (3), pp. 297-314.
- SCHUGURENSKY, Daniel (2002): «Literacy and Adult Basic Education in Southern African Countries: the Pietermaritzburg Declaration», *Convergence*, vol. 35 (4), pp. 5-11.
- SCHULTZ, T. P. (1998): «The Formation of Human Capital and the Economic Development of Africa: Returns to Health and Schooling Investments», *Economic Research Paper*, núm. 37, Yale University.
- (2002): «Why Governments Should Invest More to Educate Girls», *World Development*, vol. 30 (2), pp. 207-225.
- SENDER, J. (1999): «Africa's Economic Performance: Limitations of the Current Consensus», *Journal of Economic Perspectives*, vol. 13 (3), pp. 89-114.
- SENDER, J.; OYA, C. & CRAMER, C. (2006): «Women Working for Wages: Putting Flesh on the Bones of a Rural Labour Market Survey in Mozambique», *Journal of Southern African Studies*, vol. 32 (2).
- ; CRAMER, C. y OYA, C. (2005): *Unequal Prospect: Disparities in the Quantity and Quality of Labour Supply in sub-Saharan Africa* (Department of Economics Working Paper No. 145), London: SOAS.
- ; — y — (2005): «Unequal Prospect: Disparities in the Quantity and Quality of Labour Supply in sub-Saharan Africa», *Social Protection Discussion Paper*, n. 0525, World Bank.
- SINGH, S. y SAMARA, R. (1996): «Early Marriage among Women in Developing Countries», *International Family Planning Perspectives*, vol. 22 (4), p. 148.
- SÖDERBOM, M.; TEAL, Francis; WAMBUGU, Anthony y KAHYARARA, Godius (2003): «The Dynamics of Returns to Education in Kenian and Tanzanian Manufacturing», *CSAE Working Paper*, núm. 2003/17.
- SUBBARAO, K. y RANEY, L. (1993): «Social Gains from Female Education: a Cross-National Study», *World Bank Discussion Paper 194*.
- TEFERRA, Damtew y ALTBACH, Philip G. (2004): «African Higher Education: Challenges for the 21st century», *Higher Education*, vol. 47 (1), pp. 21-50.

- TIMES HIGHER EDUCATION SUPPLEMENT (2004): «Teacher brain drain threat», 3/19/2004 núm. 1632, p. 15.
- UNESCO (2002): *Medium-term Strategy (2002-2007). Contributing to Peace and Human Development in an Era of Globalization through Education, the Sciences, Culture and Communication*, París.
- (2003): *Gender and Education for All. The Leap to Equality*. Summary Report, París.
- (2004): *Education and Sub-regional Approaches in Africa. Basic Education Systems and Policies*.
- (2005a): *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005. El imperativo de la calidad* (Resumen y cuadros estadísticos), París.
- (2005b): *Education for All Global Monitoring Report 2005*. Sub-Saharan Africa.
- (2006): *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2006. La alfabetización, un factor vital*, París.
- UNESCO-OECD (2005): *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators*, Quebec/París.
- UNICEF (1996): *Promotion and Protection of the Rights of Children: Impact of Armed Conflict on Children*, enero, www.unicef.org/graca/a51-306_en.pdf.
- WEEKS, Sheldon G. (1993): «Reforming the Reform: Education in Botswana», *Africa Today*, vol. 40 (1), pp. 49-61.
- WIEGELMANN, U. (1994): «The Koran-School: An Alternative to the Public Elementary School in a Laical State, the Case of the Republic of Senegal», *Zeitschrift fur Pädagogik*, vol. 40 (5), pp. 803-820.
- WORLD BANK (1994): *Adjustment in Africa: Reforms, Results, and the Road Ahead*, OUP for the World Bank, pp. 171-174.
- YAMADA, Shoko (2005): «Socio-Moralist Vocationalism and Public Aspirations: Secondary Education Policies in Colonial and Present-Day Ghana», *Africa Today*, vol. 52 (1), pp. 71-94.

LISTA DE ACRÓNIMOS

| | |
|---------|--|
| ACNUR | Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados |
| AEPI | Atención y Educación de la Primera Infancia |
| AS | África Subsahariana |
| BM | Banco Mundial |
| CPA | Comisión Para África |
| DELP | Documento de Estrategia de Lucha contra la Pobreza |
| DFID | Department For International Development |
| EDS | Encuestas Demográficas y de Salud |
| EFA | Education For All |
| EPT | Educación Para Todos |
| EPU | Enseñanza Primaria Universal |
| FAWE | Forum for African Women Educationalists |
| FMI | Fondo Monetario Internacional |
| FTI | Fast Track Initiative |
| GER | Gross Enrolment Rate |
| GPI | Gender Parity Index |
| IDE | Índice de Desarrollo de la EPT |
| IEG | Índice de la EPT relativo al Género |
| IIEP | International Institute for Educational Planning (UNESCO) |
| IPS | Índice de Paridad entre los Sexos |
| IVR | Iniciativa por Vía Rápida |
| MINEDAF | Ministros de Educación de África |
| NEPAD | New Partnership for Africa's Development |
| NER | Net Enrolment Rate (Proporción de todos los niños/as escolarizados en su edad en educación primaria) |
| ODM | Objetivos de Desarrollo del Milenio |
| PAD | Proporción Alumnos/Docente |
| PASEC | Program on the Analysis of Education Systems |
| PNUD | United Nations Development Program |
| PRSP | Poverty Reduction Strategy Papers (Documentos Estratégicos de Reducción de la Pobreza) |
| SWAps | Sector Wide Approach |
| TBE | Tasa Bruta de Escolarización |
| TBI | Tasa Bruta de Ingreso |
| TNE | Tasa Neta de Escolarización |
| TNI | Tasa Neta de Ingreso |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNGEI | UN Girls Education Initiative |
| UNICEF | United Nations Children's Fund |



FUNDACIÓN CAROLINA

PRESENTACIÓN

La Fundación Carolina se constituye en octubre del año 2000 como una institución para la promoción de las relaciones culturales y la cooperación en materia educativa y científica entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, así como con otros países con especiales vínculos históricos, culturales o geográficos.

Por su naturaleza, mandato y funciones la Fundación Carolina es una institución única en el sistema español de cooperación al desarrollo, así como en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

ACTIVIDADES

Programa de Formación

Tiene como objeto facilitar la ampliación de estudios en España de titulados universitarios, profesores, investigadores profesionales iberoamericanos, a través de tres modalidades de becas:

- Postgrado
- Doctorado y Estancias Cortas
- Formación Permanente

Se convocan anualmente alrededor de 1.500 becas y ayudas.

Programa de Investigación

Se realiza a través del Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI) mediante investigaciones directas, una convocatoria anual de Ayudas a la Investigación y el desarrollo de líneas de investigación concertadas con diferentes centros europeos y latinoamericanos. El Programa se articula en torno a cuatro grandes temas: estudios sobre América Latina, relaciones económicas internacionales, políticas públicas y calidad de la ayuda al desarrollo.

Programa Internacional de Visitantes

Se dirige a personas y grupos relevantes y con proyección de futuro en sus respectivos países con el fin de conocer la realidad española y establecer contactos con personalidades e instituciones españolas de su ámbito de interés. Existen programas específicos como Becas Líder, Líderes Hispanos de Estados Unidos, Jóvenes Políticos Iberoamericanos o Mujeres Líderes Iberoamericanas.

Programa de Responsabilidad Social de las Empresas

Su objetivo es sensibilizar sobre la importancia de establecer mecanismos de concertación en los modelos de gestión e incorporar perspectivas de justicia, igualdad y solidaridad, para contribuir a un desarrollo sostenible desde el punto de vista económico, social y medioambiental.

PUBLICACIONES

La Fundación Carolina, a través de su Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI), ha iniciado una serie de publicaciones que reflejan las nuevas orientaciones del centro y sus actividades. La Fundación pretende así servir de plataforma de difusión de libros que respondan a los criterios de excelencia y relevancia que definen las actuaciones del CeALCI.

Libros

Los libros son compilaciones de trabajos o monografías, tanto aquellas que hayan sido elaboradas con apoyo de la Fundación como aquellas otras que por su interés y concurrencia con sus objetivos así se decida. Los criterios de calidad científica de los materiales y de su coincidencia con las prioridades del Centro son por tanto los que determinan la aceptación de los proyectos. El primer título de esta colección es "Las Cumbres Iberoamericanas (1991-2005). Logros y desafíos". La obra, elaborada por especialistas españoles e iberoamericanos bajo la coordinación del profesor Celestino del Arenal, recoge la historia, los logros y el futuro de las Cumbres, y ha sido editada en coedición con Siglo XXI de España.

Documentos de Trabajo

Bajo la denominación Documentos de Trabajo se publican los informes finales de los proyectos de investigación así como otros trabajos científicos y/o académicos que se propongan y se consideren que tienen la suficiente calidad e interés para los objetivos del Centro.

Con un formato ligero y con carácter divulgativo, son el instrumento que sirve para difundir las investigaciones realizadas y promovidas por el CeALCI, específicamente las propias investigaciones y las resultantes de las ayudas a la investigación. Además, pueden ser publicados como Documentos de Trabajo todos aquellos estudios que reúnan unos requisitos de calidad establecidos y un formato determinado, previa aceptación por el Consejo de Redacción.

Avances de Investigación (Edición electrónica)

Se editan en formato pdf, para su distribución electrónica y su acceso libre desde las páginas web, aquellos Avances de Investigación que, a juicio del centro y con el visto bueno del investigador, se considera oportuno con el fin de presentar algunos de los resultados iniciales de las investigaciones para su conocimiento por la comunidad científica, de tal forma que el autor o autores puedan tener reacciones y comentarios a sus trabajos.

Estos Avances permiten también al CeALCI conocer los logros y dificultades en los proyectos de investigación y modificar o reorientar, si fuera necesario, sus objetivos. En principio se consideran susceptibles de edición electrónica en este formato aquellos avances de investigación de proyectos que hayan sido objeto de financiación a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación, Becas de Estancias Cortas o informes realizados por encargo directo.