

Monográfico / Monograph

África ante la Educación

Africa faces Education

**UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA:
POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN CLAVE DE EQUIDAD SOCIAL**

***A look at Education in sub-Saharan Africa: opportunities and challenges
in terms of social equity***

Ramón Aguadero Miguel
e-mail: ramon_aguadero@yahoo.es
Universidad de Málaga (España)

RESUMEN: En un contexto plural, durante los últimos años se han realizado progresos notables en el desarrollo de la educación básica en el África subsahariana. Sin embargo, y a pesar de estas mejoras significativas, muchos países del AS afrontan un largo camino para conseguir una educación de calidad, del mismo modo que los progresos han venido acompañados del aumento de la desigualdad. Millones de niños, jóvenes y adultos abandonan la escuela cada año sin haber adquirido las competencias básicas en lectura y aritmética, a la vez que diversos factores de desventaja, como el nivel de ingreso, género, grupo étnico, idioma y discapacidades están impulsando procesos más amplios de exclusión social. Focalizando el debate en las causas de la marginación, más allá de la educativa, intentaremos mostrar cómo las políticas proactivas deben marcar la diferencia, dirigidas especialmente a hacer la educación más accesible, asequible e inclusiva a los grupos en desventaja.

Palabras clave: Educación inclusiva, Calidad, Disparidades en la educación, Factores de desventaja.

ABSTRACT: In a diverse context, remarkable progress has been made in basic education development in sub-Saharan Africa over the past years. Despite these significant improvements, many SSA countries are still a long way for achieving education of adequate quality, and progress has been accompanied by increasing inequality. Millions of children, young people and adults are emerging from school each year without having acquired basic literacy and numeracy skills. Furthermore, wealth, gender, ethnicity, language, disability and other markers of disadvantage are fuelling wider processes of social exclusion. Focusing the discussion on the root causes of marginalization, within education and beyond, we'll try to show how proactive policies should make a difference, especially directed at making education more accessible, affordable and inclusive for disadvantaged groups.

Key words: Inclusive education, Quality, Educational disparities, Markers of disadvantage.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Abordamos en este artículo un acercamiento a la realidad educativa del África subsahariana (AS). Somos conscientes de la complejidad del tema, de la pluralidad de aspectos que podrían ser tratados, de los grandes retos que en su conjunto enfrenta el subcontinente en un contexto de diversidad en múltiples niveles. Todo ello hace inadecuado hablar de la educación en AS como una única realidad¹. Queremos por eso, en primer lugar, exponer nuestra perspectiva y los objetivos que la guían.

Los informes de la UNESCO relacionados con la Campaña *Education for All* (EFA) nos permiten, en un primer momento, conocer tanto la desfavorable situación de partida con que la mayoría de países del África negra abordaban las metas propuestas en las Cumbres de Jontiem y Dakar, como los progresos producidos en el subcontinente en los últimos años hacia la consecución de una educación básica para todos. A pesar del aumento de población, durante la pasada década la región ha incrementado en casi un tercio la tasa neta en educación primaria, las disparidades de género han disminuido en ese nivel educativo y cada vez más niños y niñas acceden a la enseñanza secundaria (UNESCO, 2011a). Estos datos se corresponden con las metas educativas planteadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y muestran que en determinados contextos estables del AS se ha dado un esfuerzo por el ingreso de niños y jóvenes en el sistema educativo. Nuestro enfoque quiere ser más cualitativo, al centrar el debate en la igualdad de oportunidades y en los logros del aprendizaje.

Con esta perspectiva, plantear una visión de calidad y de educación inclusiva en clave africana, vinculando las políticas educativas con otras más amplias de mejora de las condiciones de vida de la población, será el punto de partida para, una vez expuesta una panorámica de la situación educativa del continente, mostrar en clave de equidad social los desafíos a los que, a nivel general, se enfrentan las sociedades del AS para conseguir una educación básica clave para su desarrollo. Con una visión de la educación como derecho fundamental y como sistema de provisión que ha de tener en cuenta las características de cada sistema nacional de educación en su contexto social, histórico, cultural y político (Oya y Begué, 2006) analizaremos la cuestión educativa poniendo en primer lugar las necesidades de los excluidos, en un continente donde la inequidad acompaña al aumento de las tasas de escolarización. Las medidas de fomento general de la igualdad no están llegando a los grupos vulnerables, pues las políticas educativas no logran abordar las causas estructurales de la marginación en la educación, ni están creando sistemas educativos integradores (UNESCO, 2010a). El imperativo de focalizar las políticas educativas en la equidad como elemento impre-

¹ No olvidemos que estamos hablando de 46 países (incluyendo Sudán del Sur), y de más de ochocientos millones de personas, distribuidas en un territorio de veintiún millones de km², con una importante diversidad geográfica, histórica, social, cultural y política, no sólo entre estados, sino dentro de cada país.

scindible de una educación de calidad va a orientar la reflexión. Esto nos llevará a plantear propuestas desde los factores que inciden en la exclusión y en el bajo desempeño de determinados grupos de población, teniendo en cuenta que el carácter multidimensional de la desigualdad retroalimenta y agrava la situación cuando se superponen varias de sus componentes.

Dada la debilidad presupuestaria de los estados del AS, nuestra exposición no puede dejar de incluir la influencia de la componente financiación en la calidad-equidad, incorporando las implicaciones de gobernanza y optimización de costes. Con todo ello esperamos contribuir al debate sobre los desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos del AS desde unas claves de equidad social en el contexto plural, dinámico y complejo que caracteriza al subcontinente.

Calidad, equidad y educación inclusiva en el contexto de vulnerabilidad social de los sectores mayoritarios de la población del AS

Más allá del uso políticamente correcto del discurso sobre calidad de la educación, nos parece necesario abordar cuales serían los elementos que constituirían una educación de calidad desde los retos educativos que afrontan los países del AS en un contexto plural vertebrado, no obstante, por la vulnerabilidad. A pesar de la dificultad para definir y para medir la calidad en educación, hay un consenso generalizado que asocia la calidad a la mejora de los procedimientos para cumplir los objetivos que se desean alcanzar. Precisamente porque el concepto de calidad de la educación está vinculado a los fines que cada sistema educativo persigue y se relaciona con los resultados obtenidos, asumir los planteamientos de la Campaña EFA tiene unas consecuencias cuando hablamos de conseguir «calidad educativa» para todos.

El modelo de educación inclusiva guía la reflexión y las propuestas en los foros internacionales como instrumento para la concreción del derecho a la educación, de modo que se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de todas y cada una de las personas y se posibilite la construcción de sociedades justas y solidarias. Esta visión y la praxis que le acompaña, que cuestionan las causas y consecuencias de la exclusión en la educación en cada contexto concreto y parten de que todos los educandos, a pesar de los diferentes antecedentes escolares, culturales y sociales, deben tener oportunidades de aprendizaje equivalentes, nos dan argumentos para revisar el concepto de calidad de la educación adaptado a los escenarios del AS. En los contextos mayoritarios del AS buena parte de la población vive en condiciones precarias y el derecho a la educación no se ha concretado siquiera en el acceso universal. Por tanto, de lo que se trata es de que esa visión amplia de la educación inclusiva, que además de tener en cuenta el deber de responder a las necesidades de todos los educandos incide al mismo tiempo en que ha de ser pertinente, equitativa y efectiva, y en que debe contri-

buir a reducir la pobreza y a mejorar la salud y los medios de subsistencia de la población (UNESCO, 2008b) se asuma y marque los análisis y el diseño de las políticas educativas en cada contexto particular. En las reuniones preparatorias de la CIE de 2008, dedicada a la educación inclusiva, desde el AS ya se apuntaba a la exclusión social como el principal obstáculo para la consecución de los objetivos de la Campaña EFA en estas claves (Operti y Belalcázar, 2008). Poner los medios para que todas las personas puedan ir y permanecer en la escuela y para que cada escuela concreta, en su contexto, pueda asumir y disponer de los medios adecuados para potenciar el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, contribuir a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa y promover el desarrollo profesional de los docentes, apoyando especialmente la escolarización y la promoción social de los grupos desfavorecidos (Marchesi y Martín, 1998) no es fácil en muchos países del AS², pero debería ser un referente a no olvidar en sus políticas educativas.

Pretender que la educación contribuya a la mejora de las condiciones de vida de la población en la realidad del AS pone en conexión la educación con otras variables de desarrollo, e inscribe las políticas educativas dentro de programas globales de lucha contra la pobreza³. Numerosos planes de educación de países del AS se insertan en los denominados PRSP (*Poverty Reduction Strategy Papers*) como mecanismo de lucha multidimensional contra los factores que inciden en las condiciones de pobreza de la población. Vincular calidad en la educación con equidad, incluyendo los procesos educativos en campos más amplios de promoción social y con la perspectiva de llegar a los grupos más vulnerables, nos hace insistir en la necesidad de medidas que faciliten que los sistemas educativos promuevan aprendizajes significativos, duraderos y para toda la población, y posibiliten otras mejoras a nivel social.

El modelo de educación de calidad que estamos planteando parte de las necesidades, características y entorno sociocultural de las poblaciones para desde ahí posibilitar una adecuada oferta de servicios educativos que sea capaz de llegar y de ofrecer aprendizajes significativos a los más vulnerables. En relación a la percepción y al papel de las comunidades, tiene en cuenta los factores que influyen en la posibilidad y en la decisión de poder entrar y permanecer en el sistema educativo, de modo que la escolarización sea vista por las familias como algo propio y reportadora de ascenso social, con medidas específicas de

² Recordemos la debilidad de muchos estados, su precariedad económica o su situación política de fragilidad y dependencia, ejemplificadas de manera notoria en los denominados «estados fallidos», del que Somalia es el paradigma. La falta de instituciones fuertes, la incapacidad de los gobiernos para controlar el territorio y la marginación de grandes sectores de población imposibilita la oferta de unos mínimos servicios (incluidos los educativos) a estos grupos.

³ Existe una numerosa literatura que estudia la relación entre educación y salud en AS, bastante concluyente en cuanto a las sinergias entre estas variables. *Vid.* Oya y Bugué, *op. cit.*, p. 8.

estímulo hacia las poblaciones con mayores carencias, que precisamente son las que presentan mayores dificultades para aceptar las ventajas de la escolarización y para ser retenidas en el sistema educativo. Con esta perspectiva inclusiva, en las políticas implementadas debe jugar un papel fundamental la promoción social de las mujeres, en especial las pertenecientes a los sectores donde se superponen factores de vulnerabilidad⁴.

Una panorámica de la plural situación educativa del AS

La Campaña EFA de la UNESCO ha dado a partir de 1990 un impulso a las políticas de acceso a la educación básica en AS, especialmente el Foro Mundial de Dakar de 2000, cuya visión global de la educación arraigada en los derechos humanos y asociada a la reducción de la pobreza colocó el debate en las necesidades de toda la población como camino para superar las desigualdades entre países y dentro de cada sociedad (UNESCO, 2000). En él se articuló una hoja de ruta hasta 2015 que insiste en llegar a toda la población. Surgen así seis grandes objetivos que no sólo plantean el acceso de todos los niños y niñas a la enseñanza primaria, sino que van más allá con una visión global y a largo plazo que asume las necesidades formativas y de promoción social de toda la población desde los factores que inciden en su aprendizaje. Priorizando la implementación de medidas para conseguir resultados duraderos, irreversibles y con impacto en los grupos marginados, se han tenido en cuenta otros aspectos y se ha ido más allá de la enseñanza obligatoria, considerando una atención temprana a la primera infancia que incluye factores de salud y nutrición relacionados con el desarrollo de los niños, no sólo cognitivo; las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos; y la supresión de las disparidades en la educación, en relación al género y a otros condicionantes sociales, económicos o culturales.

Las ayudas liberadas para poner en práctica estas actuaciones han traído una mejora considerable, pero insuficiente y dispar, del desempeño educativo en AS. Lentitud en la consecución de las metas propuestas que se está haciendo a costa de los colectivos vulnerables. Algo que se vislumbraba a principios del milenio, y que se ha consolidado durante toda la década (Oya y Begué, 2006; UNESCO, 2007, 2008a, 2011a). La precariedad en logros educativos y las disparidades y pluralidad de situaciones constituían el punto de partida en el análisis de la situación desde el AS, tal como se había expuesto en la Conferencia regional de Johannesburgo de 1999. En esos momentos, sólo diez de los cuarenta y cinco

⁴ A pesar del protagonismo de las mujeres africanas en las economías de subsistencia de la región, se da un consenso generalizado en torno a la carencia en la mayoría de los países del AS de una estrategia coherente para su «emponderamiento» (López-Claros y Zahidi, 2005). La influencia de su alfabetización sobre generaciones posteriores, aunque no sea lineal, está bien documentada con numerosos estudios empíricos. *Vid. Oya y Begué, op. cit.*, p. 8.

países del AS habían logrado el acceso universal en primaria y la desigualdad era manifiesta. Existían diferencias importantes en el aumento experimentado en el acceso a la educación, con un mayor progreso en el África oriental y meridional, mientras que en la región occidental y central la situación era preocupante, consecuencia de los graves conflictos armados que habían assolado la región. Y se vislumbraban otros factores que incidían en la desigualdad. Porque no sólo se daba una menor presencia de las niñas en la escuela de manera generalizada, con mayor incidencia en el borde meridional del Sáhara, sino que la exclusión educativa aparecía asociada a otras variables, como existencia de conflictos, localización territorial, nivel de ingreso, pertenencia a grupos culturales minoritarios u otras desventajas: discapacidad, enfermedad, haber sido niño soldado, orfandad... También se insistía en las carencias materiales y humanas y en la necesidad de adecuar los currículos y de mejorar la planificación y gestión en la educación (UNESCO, 2000).

Desde entonces, lo más llamativo ha sido el aumento de la matrícula en la enseñanza primaria, con una clara componente de género. Progresos importantes que no deben hacernos olvidar el gran desafío de escolarizar a niños, jóvenes y adultos con unas condiciones adecuadas para el aprendizaje que superen las múltiples disparidades dentro de cada país, atendiendo a factores territoriales, culturales y socioeconómicos⁵.

Aunque los 29 millones de menores en edad escolar que en 2008 seguían sin asistir a la escuela en AS eran, a pesar del aumento de población infantil, 13 millones menos que en 1999, la cantidad representa el 43 por ciento de los no escolarizados a nivel mundial y expresa la imposibilidad de conseguir la escolarización universal en AS en 2015, amplificada por abandonos y repeticiones. Llamativo es que en Nigeria, el país del AS con mayor población (sus 151 millones de habitantes representan casi el 20 por ciento de los habitantes del subcontinente) y rico en recursos energéticos, sigue aumentando el número de menores fuera de la escuela, concentrando a un millón más que en 1999 y llegando a 8,65 millones; así como que en Sudáfrica, uno de los países mejor situados, se esté dando un empeoramiento de la situación educativa, con más de medio millón de niños sin escolarizar. Frente a estos datos, otros países han conseguido aumentar espectacularmente el número de niños escolarizados, como Etiopía, Ghana, Kenia, Mali, Mozambique, Madagascar y Tanzania; algunos, como Etiopía, con actuaciones de discriminación positiva hacia grupos hasta ahora excluidos en el acceso.

Los claroscuros y la pluralidad de situaciones aparecen también cuando nos fijamos en la TNE. Un aumento de 46 millones de menores escolarizados entre 1999 y 2008 ha hecho incrementar la tasa media en el continente del 31 por cien-

⁵ Los datos que aparecen en este epígrafe pertenecen a diversos estudios de la UNESCO centrados en AS que aparecen en la bibliografía, siendo las cifras más actualizadas de 2009.

to al 77 por ciento. Existen países que prácticamente ya han conseguido o se hallan muy cerca del acceso universal, con tasas superiores al 95 por ciento, y entre los que es notable el esfuerzo realizado, como Burundi, Tanzania o Madagascar; encontramos otros en los que, debido a la desfavorable situación de partida, las tasas son menores, pero creciendo a un ritmo adecuado a la meta de 2015, por encima del 70 por ciento (como Mozambique y Mali); y finalmente existe un grupo demasiado numeroso en el que las tasas están estancadas o en franco retroceso, y que se corresponden a dos tipos de países: por un lado, aquellos con índices bajos de partida (destaca Eritrea con apenas un 39 por ciento, Níger con un 54 por ciento, y Nigeria con un 61 por ciento); pero igualmente preocupante que en países con altas tasas se estén dando retrocesos (Cabo Verde, Malawi y Sudáfrica han perdido la escolarización prácticamente plena que habían conseguido).

La presión que ejerce el crecimiento vegetativo, la baja tasa media de transición de primaria a secundaria (en torno a los dos tercios) y el esfuerzo focalizado en la enseñanza primaria hacen que los avances en la escolarización de jóvenes sean todavía limitados a nivel global, con un aumento dispar en función de las políticas educativas y de cada contexto. Aunque el número de adolescentes que frecuentan algún tipo de enseñanza pasó de 21 millones en 1999 a 36 millones en 2008, la TNE se encuentra en torno a un tercio, y sigue habiendo casi 20 millones de jóvenes sin escolarizar. La proporción de jóvenes alfabetizados crece muy lentamente, con diferencias en el género que, aunque se acortan, siguen siendo importantes (una de cada tres mujeres jóvenes son analfabetas) y hacen prever que en 2015 seguirán siendo iletrados un cuarto de los jóvenes subsaharianos. En cuanto al tipo de estudios, siguen prevaleciendo los formales, con un peso pequeño de la formación profesional (apenas dos millones y medio de alumnos) y de otro tipo de programas que podrían incentivar a jóvenes que están fuera del sistema escolar, cuando el desarrollo de estos países necesita de una cualificación importante de su mano de obra. Un acercamiento por países muestra una serie de disparidades importantes, destacando con bajísimas tasas Somalia con apenas un 8 por ciento y Níger con un 12 por ciento; una mayoría de países se encuentra en torno a la media del AS, mientras que una minoría cuenta con tasas superiores al 80 por ciento (Botswana, Sudáfrica, Seychelles y Mauricio). Merece destacarse el esfuerzo realizado por algunos países, con aumentos considerables (como Burkina Faso), la presión que van a ejercer en los próximos años las promociones que están saliendo de la enseñanza primaria y, nuevamente, el aspecto clave de las disparidades, que en secundaria se hacen más patentes, al tratarse de una enseñanza no obligatoria, con el aumento de los costes y la lejanía de las escuelas.

Al abordar la promoción social de los adultos vuelve a aparecer una desigualdad recurrente en función principalmente del nivel de ingresos, la localización

geográfica y el género. La educación de adultos, clave para la promoción de las mujeres del continente, no deja de ser en muchos casos una declaración de buenas intenciones, con unas políticas que, a pesar de la implementación de nuevos actores y modelos de enseñanza, o la puesta en práctica de la iniciativa LIFE, necesitan ser reforzadas. Así lo reflejaba la Conferencia Regional Preparatoria de CONFINTEA VI para África. Los obstáculos a superar para la participación de las mujeres en los programas de adultos incluidos en el Marco de Acción de Belém son una realidad en AS (UNESCO, 2010b). La franja del Sahel es la zona con peores resultados y perspectivas. La situación más grave, consecuencia de decenios de inestabilidad, se da en la nación más joven del continente, Sudán del Sur, con un 85 por ciento de población analfabeta. Níger, Burkina Faso, Mali y Chad no tienen a más de un tercio de su población adulta alfabetizada, alejándose cada vez más de las metas propuestas (UNESCO-UIL, 2012), algo que puede acrecentarse dada la inestabilidad política de la región. El número total de adultos analfabetos en AS en 2008 se situaba en 167 millones, el 38 por ciento de su población. El crecimiento vegetativo hace aumentar en un cuarto el número de analfabetos, a pesar de los progresos relativos (del 53 por ciento de personas letradas en 1994 al 62 por ciento en 2008). R.D. Congo, Madagascar y Etiopía han incrementado la tasa de analfabetos en este periodo⁶. Los países con mayores tasas de alfabetización se sitúan en el África austral, fruto de la estabilidad y de las políticas que se vienen implementando desde hace tiempo, dando lugar a una práctica paridad de género, en especial en Botswana, Lesotho, Namibia y Sudáfrica. Algo que contrasta con la media del subcontinente, en el que se sigue manteniendo que casi dos tercios de los analfabetos son mujeres, desigualdad que se acentúa en las zonas rurales y en el quintil con menos ingresos. Como casos extremos de esta situación en la que se manifiestan los efectos combinados de la desventaja, en las zonas rurales de Níger apenas el 6 por ciento de las mujeres sabe leer y escribir, mientras que en Burkina la proporción llega al 9 por ciento.

Promoción de la salud, correlación positiva entre la conclusión de estudios de las madres y promoción de sus hijas, aprendizajes relacionados con el papel de las mujeres en la economía informal, presencia de profesoras... son cuestiones que ejercen un influjo positivo en el combate a la discriminación de la mujer en la escuela y en la sociedad y en la mejora de sus condiciones de vida y la de las personas a su cargo (UNESCO, 2012). Acciones de “emponderamiento” que, en el contexto de precariedad extrema en el ámbito de la salud, deberían abordarse conjuntamente con la atención a una primera infancia especialmente vulnerable en sus primeros años de vida, y dada la influencia que vida saludable, nutrición adecuada y atención y estimulación tempranas tienen en el posterior desarrollo cognitivo de los niños. Sin embargo, la educación infantil es prácticamente tes-

⁶ La situación en Etiopía contrasta con los progresos en el acceso a la enseñanza primaria.

timonial en AS, con once millones de alumnos en esta enseñanza, distribuidos mayoritariamente en la media docena de países que presentan una tasa superior a la mitad de la población (destacan Kenia, Sudáfrica y Ghana). En cambio, el resto de los apenas 19 países que aportan datos, muestran cifras muy bajas, casi todos por debajo del 10 por ciento. Su desigual distribución, circunscrita a las ciudades mayoritariamente, el peso de la iniciativa privada, su demanda por parte de las nuevas clases medias... expresan el sesgo de las carencias educativas hacia los colectivos y grupos más vulnerables; aspecto primordial de la panorámica general que acabamos de presentar.

Los desafíos para la inclusión socioeducativa de los grupos vulnerables: hablar de calidad de la educación pensando en los últimos

A pesar de los progresos en el acceso a la educación y de la disminución de las tasas de analfabetismo, millones de personas salen de la escuela en AS sin haber adquirido unas competencias básicas⁷. En un contexto plural y complejo, no existe una única teoría de cómo la calidad de la educación puede mejorarse en AS. Fehrler y otros autores (2006) compilan en un estudio reciente las aportaciones en relación al impacto de las intervenciones en educación primaria en el subcontinente. Este estudio y otros desarrollados en la región citados en el Informe de la UNESCO sobre Financiación de la Educación en AS (UNESCO, 2011b) analizan factores que influyen en el aprendizaje, focalizados en los costes de efectividad. La revisión de estos documentos desde las claves del denominado triángulo de la educación integradora⁸ (UNESCO, 2010a) nos ayuda a centrar la discusión en los aspectos llave a tener en cuenta (que, evidentemente, habrán de adecuarse a cada realidad nacional) para que el potencial transformador de los procesos socioeducativos pueda llegar a los sectores de población más vulnerables.

En la literatura sobre educación de calidad y mejora de los resultados del aprendizaje en AS se pone a menudo el acento en la provisión de recursos edu-

⁷ Las evaluaciones del aprendizaje no cubren todos los países del AS, pero no faltan datos empíricos que revelan la gravedad de la situación. Las conclusiones del SACMEQ muestran que en la mayoría de los países miembros más de la mitad de los alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en lectura, dándose además graves asimetrías territoriales. Por ejemplo, en Mozambique los resultados disminuyen de sur a norte, y siete de sus once provincias quedan por debajo de la media del país. Evaluaciones sobre las competencias de adultos en trece países a partir de encuestas de hogares realizadas por UNESCO-BREDA también señalan la poca pertinencia de estos procesos de aprendizaje. La modificación de alguno de los indicadores relativos a calidad en los últimos informes de la Campaña EFA prueba los esfuerzos de la UNESCO para informar mejor sobre los resultados del aprendizaje, pero la pertinencia de la información que puedan proporcionar se ve limitada a veces por la incapacidad de las autoridades educativas para la recogida y el análisis de los datos.

⁸ Priorizando tres grandes conjuntos de políticas socioeducativas enfocadas a contrarrestar la marginación, relativas a: a) transformar derechos sociales en oportunidades reales; b) facilitar las condiciones para una educación accesible y asequible; c) mejorar el entorno de aprendizaje.

cativos, tanto materiales como humanos. Este aspecto es fundamental en unos sistemas educativos en construcción. Pero no debemos olvidar que esta provisión ha de estar conectada con la demanda, es decir, debe responder, en cada contexto concreto, a las necesidades de la población, a la vez que debe incentivar y facilitar su inclusión en los procesos socioeducativos, especialmente la de aquellos grupos que por nivel de ingreso, sexo, circunstancias geográficas, culturales o de otro tipo sufran marginación socioeducativa, ofreciéndoles oportunidades y prestando servicios de protección social insertos en estrategias globales de reducción de la pobreza. Esta conexión entre realidad social, oferta, demanda y necesidades de los grupos vulnerables pone también de manifiesto el imperativo de la mejora de la gestión, dado que la capacidad de un sistema educativo para transformar eficientemente recursos disponibles en aprendizajes para todos, especialmente para los más pobres, depende no sólo de los *inputs*, sino de la competencia para la formulación e implementación de políticas, administración de recursos e integración de los actores implicados (UNESCO, 2011b), y este aspecto necesita ser reforzado en buena parte del AS.

En relación a los recursos humanos la cuestión del profesorado es la que concita mayores esfuerzos. A nivel internacional se reconoce que el mayor desafío para que la formación del profesorado contribuya a una educación de calidad se da en AS (UNESCO-UIS, 2006). La expansión de los sistemas educativos ha hecho que el número de profesores pasara entre 1991 y 2008 de 1.700.000 en primaria y 630.000 en secundaria, a 2.800.000 y 1.400.000, respectivamente. El crecimiento vegetativo, la promoción del alumnado hacia cursos y niveles superiores y la incidencia de enfermedades entre el profesorado (especialmente el SIDA) amplifican la carencia de docentes. Según previsiones de la UNESCO, sólo en primaria se necesitan 1.100.000 profesores más para permitir el acceso universal en 2015. Las ratios en miles de escuelas africanas se mantienen a unos niveles que hacen muy difícil el aprendizaje, cuando a las clases atestadas le acompañan falta de materiales pedagógicos y una insuficiente formación del profesorado. En diez países del AS la ratio media oficial en primaria se mantiene por encima de 50 alumnos por profesor, con el caso extremo de R. Centroafricana, situada en 95. Teniendo en cuenta las disparidades territoriales, esto significa que para millones de alumnos africanos de zonas rurales y barrios suburbanos el proceso de aprendizaje no puede ser efectivo. Un reciente estudio (Pôle de Dakar, 2009) muestra que las áreas rurales, la mayoría con altos índices de pobreza, presentan las mayores carencias de profesorado.

Aunque bajar las ratios es una cuestión necesaria, esta medida de poco servirá si no viene acompañada de la mejora del desempeño profesional del profesorado. La consideración de un profesor como formado varía de unos países a otros, aunque normalmente requiere completar un programa de formación a nivel de

secundaria superior o post-secundario, o realizar programas de formación en ejercicio con un nivel similar. Los datos de la UNESCO aportan importantes disparidades entre los 33 países que presentan información, desde un apenas 12 por ciento de profesorado formado en Togo, a la totalidad en Seychelles, Costa de Marfil, Mauricio y Tanzania. A pesar de iniciativas a nivel regional, como el programa TESSA para cualificar los sistemas de formación del profesorado, es manifiesta la precariedad de los procesos formativos de los últimos años en buena parte de los países del AS, existiendo evidencias de que, en general, ha disminuido su nivel de cualificación (UNESCO, 2011b), priorizándose el acceso de nuevos profesores con preparación insuficiente. El desafío, del que dependen en gran medida los avances reales en la adquisición de habilidades y competencias por parte del alumnado, es el fortalecimiento y cualificación de los sistemas nacionales de formación de profesores, involucrando a los ya ingresados y a los nuevos aspirantes. Este proceso debe ir acompañado de políticas para simplificar las escalas profesionales, retener al profesorado formado y distribuirlo racional y equitativamente por todo el territorio y en los diferentes niveles educativos, priorizando medidas de estímulo para la formación de profesorado originario y para la permanencia de profesorado cualificado en las zonas donde las carencias sean mayores, incluyendo medidas para la incorporación y retención de profesoras en las zonas rurales, también en secundaria, superando condicionantes sociales y culturales. Todo ello implica no sólo que el profesorado ha de estar bien remunerado, sino que el salario se cobre con regularidad y que se incentive la capacitación pedagógica, asumiendo progresivamente la evaluación de los procesos educativos en las escuelas y un mayor control del cumplimiento de las obligaciones profesionales del profesorado, lo que también significa mejoras de gestión escolar superadoras del clientelismo en la educación.

Posibilitar el acceso y la retención del alumnado implica igualmente un aumento en la oferta de escuelas y aulas, especialmente en los lugares con mayores carencias, como es en el campo, regiones marginadas o en aquellas zonas suburbanas donde los turnos signifiquen horarios inapropiados o insuficientes. Esta mayor oferta educativa, si se realiza de manera racional con instalaciones adecuadas, incentiva la demanda, sobre todo en las zonas rurales, donde la cercanía de escuelas seguras (y con servicios higiénicos) facilita la incorporación de las niñas. La pertinencia del currículo y la provisión de materiales educativos de calidad son cuestiones que no sólo tienen impacto en el aprendizaje⁹ (siempre y cuando el profesorado haya adquirido la correspondiente formación pedagógica

⁹ Compatibilizando limitaciones financieras y necesidades de materiales básicos, en algunos países se ha definido el material educativo indispensable para garantizar los procesos educativos en el aula. En Kenia, con un gasto de 10 dólares anuales por alumno, se dispone de unos materiales básicos en el aula para el profesorado y el alumnado de primaria, con el compromiso de un buen uso que permita su utilización durante varios cursos. *Vid. Verspoor, 2008, p. 37.*

para su uso), sino que facilitan la demanda, especialmente en ambientes con pocos recursos. Contenidos curriculares significativos y adaptados a la realidad, utilización de las lenguas locales desde los primeros cursos (con programas de transición a las lenguas de la colonización) y entrada temprana en el sistema escolar deben fomentarse, pues facilitan la retención, los aprendizajes significativos y que el alumnado experimente logros positivos. De manera complementaria se debe actuar sobre los factores sociales y culturales para fomentar la demanda, desde la escucha y participación de las comunidades locales en la gestión y en la oferta de un currículo significativo¹⁰. Crear las condiciones para que la escolarización (tanto de niños como de jóvenes y adultos, especialmente las mujeres) sea accesible y redunde en la mejora de las condiciones de vida de la población más vulnerable debiera ser prioritario. Existen numerosos ejemplos de medidas de accesibilidad y asequibilidad desde la implicación de las comunidades, como adaptación de los servicios educativos a los tiempos y calendarios (escuelas itinerantes para pastores nómadas, horarios compatibles con las tareas domésticas, adaptación a la época de cosechas en el mundo rural), disminución de los costes directos e indirectos (como la gratuidad de los uniformes), programas de segunda oportunidad y mejora de los servicios ofertados en las escuelas a partir de incentivos específicos, con programas de salud o de suplemento alimenticio¹¹ que engloben medidas complementarias a toda población (i.e. actuaciones conjuntas con madres en procesos de alfabetización y sus hijos), con un efecto a largo plazo, insertos en planes incorporados a estrategias globales evaluables de lucha contra la pobreza.

Es evidente que realizar actuaciones en la línea propuesta tiene un coste. Teniendo en cuenta las limitaciones presupuestarias de la mayoría de los países del AS y la insuficiente ayuda a la educación de los países donantes¹², es necesario continuar buscando fórmulas que lo minimicen, que además de redefinir el papel de actores¹³, incluyan la mejora en la eficiencia en el uso de los recursos disponibles. Aunque cada país debe partir de su realidad y, en la medida de lo posible, ir realizando evaluaciones y poniendo en práctica medidas en función

¹⁰ Verspoor presenta numerosos ejemplos de los beneficios derivados del papel proactivo de las comunidades locales en los procesos educativos en AS. *Vid. Verspoor, op. cit.*, pp. 24-27. Un estudio reciente en Mozambique (CESC, 2011) revela que la implicación de la comunidad en la toma de decisiones en la escuela ayuda a la mejora de los logros del aprendizaje.

¹¹ Realizados discriminando a la población vulnerable, y supervisando su aprovechamiento.

¹² En general, en los últimos años los gobiernos del AS han aumentado el presupuesto educativo, pero se dan grandes disparidades en su cantidad y distribución. En algunos países la crisis financiera y el incremento del precio de los alimentos han repercutido en las cantidades dedicadas a educación. Este hecho y la disminución de la ayuda en 2008, especialmente la básica, hacen prever mayores dificultades de financiación en un futuro próximo.

¹³ Destacando el rol del sector privado (ONGs, confesiones religiosas), que provee instalaciones que se unen a la oferta general con fórmulas variadas para asumir el pago al profesorado.

de los resultados obtenidos¹⁴, resultan ilustrativas como punto de partida algunas investigaciones no empíricas que van apareciendo en esta línea. Schiefelbein y Wolff (2007) revelan que es posible detectar y poner en práctica medidas de bajo coste que, sin embargo, tienen un impacto alto en los procesos de aprendizaje. Muchas de estas medidas requieren, fundamentalmente, del fortalecimiento de las estructuras administrativas, incluyendo avances en la gestión de las escuelas, con procesos más participativos, democráticos y donde se supervisen las obligaciones de la comunidad educativa: garantizar el cumplimiento de los periodos lectivos, pagar al profesorado con regularidad, mantenerlo en su puesto durante todo el curso, supervisar la asistencia de alumnado y profesorado, y dada la importancia de la intervención temprana para la estimulación cognitiva del alumnado, y no siendo posible en muchos casos la puesta en marcha de la enseñanza preescolar: asignar al menos los mejores profesores en 1º curso de primaria. Junto a estas intervenciones, otras con coste mayor pero con alta efectividad tienen que ver con la extensión de materiales de calidad entre el alumnado y el profesorado; una reactualización de su formación, que además de experimentar nuevas vías alternativas, como la radio, se centre en la provisión, más que de contenidos teóricos, de instrumentos pedagógicos y metodologías innovadoras in situ, tal como apuntan también Harber y Stephens (2010), superando prácticas basadas apenas en la autoridad del maestro; y, por último, la reelaboración de los currículos a partir de resultados de evaluaciones, no sólo del aprendizaje del alumnado.

En resumen, en cada contexto particular se hace necesario, además de aumentar los presupuestos educativos, poner de manera eficiente los recursos humanos y materiales al servicio de una mayor efectividad de los procesos de aprendizaje, a partir de análisis más pertinentes de la realidad educativa, y priorizar en las políticas educativas la atención a los sectores marginados, con acciones más contundentes frente a las desigualdades estructurales. En algunos países se están llevando a cabo actuaciones para acabar con la marginación educativa de determinados grupos¹⁵, pero, en general, estos planteamientos no vertebran las políticas educativas en AS. El aumento de la marginación socioeducativa desde la interacción y retroalimentación de los factores que la provocan y mantienen¹⁶

¹⁴ Son muy interesantes los resultados de una investigación en Togo sobre costes de efectividad de diversas medidas cara a los resultados del aprendizaje que acompañó a la realización de los exámenes para la obtención del certificado de escolaridad primaria. *Ver*. Banco Mundial, 2003.

¹⁵ Podemos señalar políticas específicas con las poblaciones nómadas de la provincia nororiental de Kenia, el programa de construcción de escuelas rurales en Etiopía, o ejemplos flexibles de suministro de servicios educativos, como las escuelas satélites de Burkina Faso.

¹⁶ El ejemplo de Nigeria es ilustrativo para mostrar la incidencia de los factores de vulnerabilidad estructural. Tal como vienen resaltando diversos autores, es el nivel de ingreso la mayor causa de desigualdad, con diferencias significativas en los años de escolaridad entre el quintil más rico y el más pobre. Las diferencias entre zonas rurales y urbanas, y por razón del sexo, se encuentran muy atenuadas en el primer quintil, destacando que los niños ricos rurales son los que más años de escolarización alcanzan. Sin embargo, en el

debería ser tenido más en cuenta para dar un giro a las políticas educativas e ir posibilitando una educación integradora que actúe sobre las causas de la marginación desde el entendimiento de los mecanismos sociales que subyacen a la misma en cada contexto concreto.

Conclusiones

En AS crece despacio la conciencia de la necesidad de ir más allá de las políticas de ingreso y permanencia en la escuela. En la práctica cuesta asumir aspectos relativos a la calidad de la educación que repercutan en la adquisición de competencias básicas, posibiliten la continuación de estudios posteriores y proporcionen habilidades para la vida a toda la población. El crecimiento vegetativo y el acceso masivo a la enseñanza primaria ejercen una presión grande sobre unos sistemas educativos en construcción que cuentan con recursos financieros limitados. Aumentar la red escolar para facilitar el acceso universal en educación primaria e incrementar la oferta en secundaria va a seguir siendo una prioridad que, en las circunstancias actuales, juega en contra de la calidad educativa, sufriendo especialmente sus efectos los grupos vulnerables. Cualificar la formación del profesorado y consolidar los sistemas públicos de educación, incluyendo adecuación de currículos, estructuración de niveles y enseñanzas y participación de actores desde una gestión eficiente y una financiación equitativa se constituyen en elementos imprescindibles de unas políticas educativas que han de contar con planes y medidas de discriminación positiva hacia los entornos desfavorecidos.

A pesar de la debilidad administrativa y financiera de muchos sistemas educativos del AS, hecho que influye negativamente en la capacidad para medir los progresos en el aprendizaje, analizar la validez de las políticas puestas en marcha y realizar los cambios pertinentes, los estudios de la UNESCO son cada vez más concluyentes en cuanto a la necesidad y factibilidad para dar pasos hacia una educación de calidad pensando en los grupos vulnerables. No sólo están identificadas las características de aquellos a los que se margina y cómo determinadas circunstancias sociales influyen especialmente en la falta de oportunidades educativas (UNESCO, 2010a), sino que cada vez más investigaciones y experiencias muestran que es posible en AS dar pasos en la mejora de los aprendizajes y en la atención a los colectivos marginados. La cuestión es que tanto para las autoridades como para los agentes implicados y sociedades en general, la evidencia de los datos dé lugar a que la calidad al servicio de la equidad se convierta en una prioridad educativa que, superando las dificultades objetivas que puedan existir

quintil más pobre los factores de marginación se retroalimentan: vivir en el campo, ser niña y pertenecer a la etnia hausa significa no tener prácticamente posibilidades de asistir a la escuela. *Vid.* UNESCO, 2010a, p. 27. Zhang (2006) ya había analizado la interacción entre localización geográfica y otros factores, como el estatus socioeconómico, a partir de encuestas del SACMEQ.

en cada contexto particular, vertebrar el papel de la educación en los programas generales de lucha multidimensional contra la pobreza y la vulnerabilidad social.

Bibliografía

- Banco Mundial (2003). «Le système éducatif togolais: Éléments d'analyse pour une revitalisation». Working Paper. Africa Human Development Series. Washington: autor.
- CESC (2011). *Avaliação da Qualidade dos Serviços de Educação no Ensino Básico na Óptica dos Beneficiários. Estudo de caso realizado em 3 províncias*. Maputo: autor.
- Fehrler, S. et al. (2006). *The cost-effectiveness of inputs in primary education: Insights from recent student surveys for sub-Saharan Africa*. Dakar: Pôle de Dakar.
- Harber, C. y Stephens, D. (2010). *From Shouters to Supporters: quality education project – final evaluation report*. Oslo: Save the Children.
- López-Claros, A. y Zahidi, S. (2005). *Women's empowerment: Measuring the Global Gender Gap*. Ginebra: World Economic Forum.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008, 149-179.
- Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la Educación básica en el África Subsahariana*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI y Entreculturas.
- Pôle de Dakar (2009). *Universal Primary Education in Africa: the teacher challenge*. Dakar: UNESCO-BREDA.
- Schiefelbein, E. y Wolff, L. (2007). *Cost-Effectiveness of Primary School Interventions in English Speaking East and West Africa: A Survey of Opinion by Education Planners and Economists*. Disponible en: <http://www.globalpartnership.org/media/library/afrSchWolffCostEffeaug262007.pdf>
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes*. París: autor.
- UNESCO (2007). *2008 EFA Monitoring Report. Regional Overview: sub-Saharan Africa*. París: autor.
- UNESCO (2008a). *2009 EFA Monitoring Report. Regional Overview: sub-Saharan Africa*. París: autor.

- UNESCO (2008b). *Conclusiones y Recomendaciones de la 48ª reunión de la CIE, ED/BIE/CONFINTED 48/5*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_spanish.pdf
- UNESCO (2010a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010. Resumen*. París: autor.
- UNESCO (2010b). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém*. París: autor.
- UNESCO (2011a). *2011 EFA Monitoring Report. Regional Overview: sub-Saharan Africa*. París: autor.
- UNESCO (2011b). *Financing Education in Sub-Saharan Africa. Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. París: autor.
- UNESCO (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. París: autor.
- UNESCO-UIL. (2012). *Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006-2011*. Hamburgo: autor.
- UNESCO-UIS (2006). *Teachers and Educational Quality: monitoring global needs for 2015*. Montreal: autor.
- Verspoor, A. (2008). «The Challenge of Learning: improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa». En: Johnson, D. (ed.) *The Changing Landscape of Education in Africa. Quality, equality and democracy*. Oxford: Symposium Books.
- Zhang, Y. (2006). Urban-Rural Gaps in Sub-Saharan Africa: The roles of Socioeconomic Status and School Quality. *Comparative Education Review*, Vol. 50, nº 4 (November 2006), 581-602.