

LOGROS, LIMITACIONES Y RETOS DEL DESARROLLO HUMANO EN EL ÁMBITO
DE LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

*Achievements, limitations and challenges of human development in
the field of education in Saharan Africa*

Eduardo Bidaurratzaga Aurre
e-mail: eduardo.bidaurratzaga@ehu.es
UPV/EHU - Hegoa (España)

RESUMEN: Tras varias décadas desde el logro de la independencia de la gran mayoría de los países de África Subsahariana (AS) los debates sobre el camino hacia el desarrollo en el subcontinente siguen caracterizados por su controversia a la hora de buscar una solución ante la supuesta evidencia de lo que muchos expertos consideran el más claro ejemplo de «fracaso de desarrollo» en el mundo. En este sentido, se halla muy extendida la percepción de que esta región ha pasado a ser un caso extraordinario, caracterizado por una gran y creciente brecha respecto al resto del mundo en diversos ámbitos, incluido el educativo. No obstante, tal y como se expone en este trabajo, la situación y evolución de indicadores de desarrollo en general, y de educación en particular, en AS es más compleja y multicolor de lo que acostumbra a interpretarse. Con todo, la concentración en la región de muchos de los peores datos en cuanto a la satisfacción de estas necesidades básicas, exige una mayor atención en términos de recursos y políticas para hacer frente a esta problemática.

Palabras clave: desarrollo humano, educación, heterogeneidad, políticas económicas, África Subsahariana.

ABSTRACT: After several decades since independence was gained in the majority of countries in sub-Saharan Africa (SA) discussions on the path to development in the subcontinent remain characterized by controversy and in order to find a solution to the alleged evidence of what many experts consider the best example of «failed development» in the world. In this sense, there is a widespread perception that this region has become an extraordinary case, characterized by a large and growing gap with the rest of the world in various fields, including education. However, as discussed in this paper, the status and trends of development indicators in general, and educational ones in particular, in SA is more complex and colorful than usually shown. Nevertheless, the concentration in the region of many of the worst data in terms of satisfaction of those basic needs, demands greater attention in terms of resources and policies to address this problem.

Key words: human development, education, diversity, economic policy, sub-Saharan Africa.

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Un primer ejercicio de acercamiento a la situación del desarrollo en el África Subsahariana (AS) en términos agregados en comparación con otras regiones del mundo suele llevar a la conclusión de que ésta se encuentra muy por detrás de las demás, incluidas las más desfavorecidas entre las latinoamericanas y asiáticas. Más concretamente, respecto a diferentes variables relacionadas con sus niveles de desarrollo humano en general, o con los educativos en particular, esta primera aproximación a los datos disponibles suele acabar traducándose en la idea de que la gran mayoría de los países que se encuentran en los puestos más bajos del ranking mundial corresponden al subcontinente¹.

En este contexto, gran parte de la literatura considera que esta región como tal se ha convertido en un caso excepcional, en el que, como víctima de una especie de maldición, ha quedado caracterizada por una enorme brecha respecto a otras regiones, y las más ricas en particular, en términos de satisfacción de necesidades primarias. No cabe duda que diferentes formas de conflictos armados y situaciones de inestabilidad política, en especial en el contexto de la Guerra Fría, pero también después de ésta, han tenido graves repercusiones sobre las infraestructuras y sobre la oferta y la demanda de servicios educativos y sanitarios, entre otros. Otro elemento distorsionador en este mismo sentido han sido las políticas de corte neoliberal aplicadas en las últimas dos décadas en diferentes países del AS de la mano de las instituciones financieras internacionales, con un alto coste en términos de restricciones presupuestarias en estos sectores básicos, y con el consiguiente deterioro de la oferta de servicios y desprotección social para los sectores de la población más vulnerables.

Pero del mismo modo, sería necesario recordar que atendiendo a series temporales largas, desde el periodo de descolonización hasta nuestros días se ha producido en diversos países de la región una mejora sustancial de diferentes variables representativas, no sólo de mayores niveles de desarrollo material (infraestructuras, consumo de bienes duraderos, etc.), sino también de algunas relacionadas con la educación de la población de muchos países del subcontinente (alfabetización, escolarización, paridad de género en el ámbito educativo...).

En contra de la lógica tan extendida que asume que es posible interpretar y prever el futuro de las sociedades del AS sobre la base de un único patrón uniforme de análisis, el presente trabajo pretende, en primer lugar, poner de manifiesto la falta de idoneidad de una única imagen homogénea explicativa de la realidad de estos países en términos de falta de desarrollo socioeconómico. Asimismo, mediante este trabajo se quiere relativizar y poner en tela de juicio dichas visiones deterministas, que, a falta de explicaciones más matizadas y análisis más profundos, acaban concentrando sus interpretaciones sobre las condiciones

¹ De los 46 últimos puestos de la clasificación en función del Índice de Desarrollo Humano (IDH), bajo el epígrafe de Desarrollo Humano Bajo, 37 corresponden a países del AS, (PNUD, 2011).

socioeconómicas actuales, o sobre las previsiones menos halagüeñas, en el hecho de convertir África en variable explicativa². Todo ello contribuye a la generalización de una visión superficial y estereotipada de la región subsahariana, que demuestra poco interés por las «diferentes Áfricas» y sus diversos contextos socioeconómicos, políticos y culturales.

De hecho, la información estadística disponible nos muestra que existe un alto grado de diversidad entre este amplio conjunto de países, tanto en lo que se refiere a comparaciones estáticas en un momento de determinado como a la evolución de series temporales de diversas variables relacionadas con las necesidades primarias en el sector educativo³. Obviamente cuando la disponibilidad de este tipo de información nos permite el acceso a datos desagregados en función de provincias, grupos sociales o étnicos, sexo, entorno rural/urbano, etc., lo inapropiado de intentar interpretar la realidad socioeconómica de estos países en función de un único modelo explicativo, así como de proponer recetas universales con el fin de mejorar su situación socioeconómica, se hace más evidente.

Y es en el contexto de una realidad tan compleja, diversa y con tantas desigualdades⁴ donde se hace especialmente pertinente el ejercicio de identificación de posibles similitudes entre unos casos y otros, de búsqueda de lecciones aprendidas, y de propuesta de políticas públicas, tal vez coincidentes en algunos casos en función de las circunstancias dadas en los diferentes contextos, pero mayormente adaptadas a cada realidad concreta. Esto es, sin duda, de gran relevancia, tanto para el trabajo de los gobiernos africanos como de las agencias de cooperación internacional a la hora de diseñar e implementar unas políticas que marquen una diferencia significativa sobre los aspectos prioritarios de la educación en los países del subcontinente con unas peores condiciones a este respecto, y en los sectores de la población más desfavorecidos dentro de ellos.

Importancia de la educación en el desarrollo humano en AS e interconexiones

El análisis teórico sobre el concepto de desarrollo, ha evolucionado sustancialmente a lo largo de la segunda mitad del siglo anterior hasta nuestros días.

² Para profundizar más en esta línea de análisis, véase Oya (2007) y Sender (1999).

³ Con todo, es preciso mantener una dosis de cautela respecto a fiabilidad de las estimaciones estadísticas, no tanto en general respecto al conjunto de los países de AS, sino en cuanto a la alta variación de la calidad de éstos de unos países a otros. El problema de diferentes organismos internacionales ofreciendo información estadística diferente tampoco debe ser menospreciado, ya que la utilización de unas fuentes estadísticas u otras nos aproximan a la realidad a partir de estimaciones no coincidentes. En concreto, nos referimos mayormente a los datos ofrecidos por diferentes agencias de Naciones Unidas frente a los del Banco Mundial.

⁴ AS es considerada una de las regiones con mayores niveles de inequidad, tanto en términos de renta como de otras dimensiones de bienestar, especialmente entre hombres y mujeres y diferentes áreas geográficas (Okojie y Shimeles, 2006).

Así, inicialmente, con la descolonización y en el contexto de la Guerra Fría, el debate estuvo vinculado a la importancia de los factores internos o externos para explicar las situaciones del entonces denominado subdesarrollo, así como al grado de confianza en el liberalismo económico y en el sistema de mercado, por un lado, o diferentes formas de regulación y planificación, por otro, a modo de estrategias e instrumentos para alcanzar el ansiado objetivo del desarrollo.

Afortunadamente, tras algunas interesantes aportaciones teóricas desde principios de los años 70, y posteriormente a finales de los 80 tras el auge del neoliberalismo económico, diversos análisis alternativos comenzaron a hacer hincapié en la lógica de la satisfacción de necesidades básicas, las capacidades, la libertad de elección entre una amplia gama de opciones, y lo que en la década de los 90 ha venido a popularizarse como desarrollo humano de la mano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Unceta, 2009; Dubois, 2011).

Pese a la complejidad de dichos análisis, la simplificación de tan amplios conceptos y teorizaciones ha quedado para algunos reducida a la referencia del principal indicador estadístico utilizado por el PNUD, es decir el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Pero incluso en esta versión reduccionista de un enfoque ya no tan nuevo, queda claramente de manifiesto la relevancia dada a los aspectos relacionados con la educación para el logro del objetivo final del desarrollo humano⁵.

Es más, el ejercicio de concreción más reciente sobre la gran meta del desarrollo desglosada en función de unos cuantos objetivos más específicamente definidos, los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio⁶ (ODM), no deja tampoco mucho lugar a dudas sobre la importancia de factores educativos en el camino hacia el desarrollo. Concretamente, de los ocho grandes ODM, dos hacen referencia explícita a la educación (universalización de la educación primaria, promoción de la igualdad de género en todos los niveles educativos); y los demás lo hacen de forma indirecta, dada la relación entre la capacidad de acceder a mayores niveles de renta, de consumo de calorías en la dieta, de agua potable, de menores tasas de mortalidad infantil y materna, de reducción de la expansión del VIH/SIDA, o de mejores y mayores recursos vía Ayuda Oficial al Desarrollo y programas de alivio o cancelación de la deuda externa, por un lado, y la educación por otro.

Además de la influencia de la educación sobre el desarrollo humano de forma individual, deben destacarse las importantes interrelaciones entre las mejoras

⁵ Anteriormente, el componente educativo en el IDH estuvo representado por la tasa de alfabetización y de escolarización. Tras los últimos cambios en la elaboración del IDH, las variables representativas de la educación han pasado a ser los años promedio de instrucción y los años de instrucción esperados.

⁶ Debe tenerse en consideración que de las previsiones realizadas hasta el momento sobre el cumplimiento de los ODM para el año 2015, AS es la región del mundo donde se concentran los países con los resultados más decepcionantes. Para el conjunto del subcontinente diferentes variables mejoran en los últimos años pero sin alcanzar las metas preestablecidas (AfDB/ECA/AU/UNDP, 2011).

producidas en ésta y diferentes aspectos relacionados con el desarrollo humano, a modo de sinergias que generan flujos de beneficios mutuos en ambas direcciones. Diversos trabajos muestran la relación positiva existente entre la educación y el aprendizaje de determinados hábitos básicos en materia de limpieza, higiene o alimentación, la ausencia de los cuales es con frecuencia causa de diferentes enfermedades. Esto no es sólo patente en el caso de niños y niñas, sino especialmente en el de sus progenitores, y muy en particular, cuando son las madres o mujeres a su cuidado las que gozan de un determinado nivel educativo. En este sentido, la educación de las mujeres ha demostrado tener claros beneficios sobre las condiciones nutricionales, higiénicas y sanitarias de la población infantil a su cargo⁷. Asimismo, de manera indirecta, al afectar también la educación sobre la fertilidad de las mujeres y el uso de anticonceptivos, la literatura sobre la materia mantiene que las citadas condiciones y la calidad de los cuidados infantiles en general tienden a mejorar en el contexto de familias con recursos escasos a medida que se reduce el tamaño de las mismas (UNESCO, 2011, 2010; AfDB/ECA/AU/UNDP, 2011; Oya y Begué, 2006; Mukudi, 2003; Schultz, 2002),

De la misma forma que la educación tiene efectos positivos sobre la generación de renta y la reducción de la pobreza, tanto en términos individuales como de los hogares familiares, parece obvia también la relación en sentido contrario de la renta sobre la educación, generando dinámicas que se retroalimentan. Esto es, la disponibilidad de mayores recursos monetarios en el ámbito familiar, frecuentemente como consecuencia del acceso a un determinado nivel educativo por parte de los progenitores, es un condicionante fundamental del acceso a los servicios educativos de niños, y especialmente niñas⁸, a su cuidado. Esta relación es de especial relevancia en el particular contexto de las restricciones presupuestarias asociadas a las políticas de ajuste estructural implementadas durante los años 80 y 90 en muchos países de AS, y del consiguiente deterioro de la oferta pública de dichos servicios o de la introducción del pago de tasas de uso para la financiación de los mismos (Oya y Begué, 2006; Appleton, 2000).

Respecto a las repercusiones del estado de salud la población de AS sobre sus niveles de educación, las interconexiones se establecen igualmente por diferentes vías. Someramente podría mantenerse que cuando las enfermedades afectan a la población infantil ello puede derivar en absentismo escolar o en la reducción

⁷ Como reflejo de esta situación, la tasa de mortalidad de los menores de 5 años en la comparativa entre madres con el más alto y el más bajo nivel educativo es menor en todos los países de AS para los que se dispone de datos (WHO, 2006).

⁸ En muchas sociedades de AS, y especialmente en entornos rurales, donde sigue viviendo la mayoría de la población, las familias habitualmente interpretan que el valor del trabajo de sus hijas en el hogar es superior a los beneficios que puedan recibir de invertir en la educación de ellas. Asimismo, reflejo de esta inequidad de género, en unas circunstancias de abandono de la escuela vinculadas a la enfermedad de alguna de las cabezas de familia, se halla igualmente extendida la creencia que es a las niñas, y no a los niños, a quienes debe corresponder las labores de cuidado de enfermos.

de su rendimiento tanto dentro como fuera del aula. Si las personas afectadas por las enfermedades son las cabezas de familia, los efectos negativos se amplían a diferentes sectores y actividades de su vida cotidiana, como la producción, la obtención de ingresos, el cuidado, la nutrición, la higiene o la escolarización de hijas/os y otros menores a su cuidado, entre otros (UNESCO, 2011, 2010).

Progresos, deterioros y perspectivas del desarrollo humano y la educación en AS

A continuación queremos llamar la atención sobre la realidad de los países del subcontinente en términos de diversidad, tanto al comparar su evolución hasta el momento como su situación actual. Para ello, comenzaremos con los datos correspondientes al IDH en el periodo 1980-2011. La idea fundamental que se desprende de dicha información estadística es que, pese a la concentración de países del subcontinente en los últimos puestos del ranking y con valores medios inferiores a otras regiones del mundo⁹, la diferencia entre los extremos es muy significativa. En particular, desde las mejores posiciones de la clasificación de desarrollo humano alto y medio a las peores de la de desarrollo humano bajo, el valor del índice llega a duplicarse (PNUD, 2011).

La diversidad vuelve a ponerse de manifiesto cuando atendemos a la evolución de dicha variable en el periodo señalado. Así, nos encontramos con países en situaciones muy diferentes en términos de desarrollo humano con una progresión positiva constante. Por un lado, entre las posiciones y progresiones más altas encontramos países como Mauricio, Gabón, Cabo Verde, Ghana y Guinea Ecuatorial¹⁰, si bien para el conjunto de AS predominan entre los de esta tendencia creciente los que partían de peores posiciones como Níger, Mali, Mozambique, Etiopía, Benín o Senegal, entre otros. Por otro lado, a partir de diferentes niveles de desarrollo humano también, pero mayormente partiendo de los puestos más altos del ranking, en el otro extremo se hallan países cuya situación mejoró al comienzo de la era postcolonial, y que en las dos últimas décadas experimentan diferentes grados de deterioro en el valor del IDH, donde destaca sobremanera el caso de Zimbabue.

Si bien, una vez más, los motivos varían, y en algunos casos dicha situación se debe a episodios de inestabilidad política o a conflictos armados, como en el caso Ruanda o Liberia, en la mayor parte de ellos obedece a la expansión de las pandemias de VIH/SIDA, y a su consiguiente descenso en la esperanza de vida

⁹ El valor medio del IDH para AS es el más bajo del mundo (0,4632), por detrás de otras regiones como Asia Meridional (0,548) o Latinoamérica y el Caribe (0,731) (PNUD, 2011).

¹⁰ Téngase asimismo en consideración que los motivos por los que esa evolución positiva se produce varían tremendamente entre unos y otros países, al igual que en sus efectos sobre los sectores educativo y sanitario, donde, por ejemplo, la fuerte subida en la clasificación de Guinea Ecuatorial obedece fundamentalmente al incremento de la renta en el país como consecuencia de la reciente explotación masiva de yacimientos petrolíferos.

de varios países, especialmente los de la zona austral del continente. De esta forma, en diferentes posiciones de la clasificación del IDH, pero con predominio de los valores más altos, este sería el caso de países como Sudáfrica, Namibia, Botswana, Zimbabwe, Suazilandia, Lesotho, o Zambia, entre otros.

En materia educativa el conjunto de la región parte de una posición media de las más bajas del mundo¹¹. Las desigualdades en cuanto a la tasa de alfabetización de adultos van desde casos como Níger, Burkina Faso o Etiopía, por debajo del 30%, hasta otros como Botsuana, Namibia, Sudáfrica, Suazilandia o Guinea Ecuatorial, por encima del 80%. Asimismo, son claras las enormes diferencias existentes entre los países del subcontinente respecto a los años de educación promedio. Por ejemplo, la brecha entre países como Níger, Mozambique, Burkina Faso, por debajo de 1,5 años promedio de escolarización y otros como Seychelles, Sudáfrica, Zimbabwe, Namibia, o Mauricio, por encima de 7 años, es ciertamente significativa. Respecto a la evolución de esta variable en el periodo 1980-2011, se produce una tendencia creciente en casi todos los países del subcontinente con datos disponibles¹². Como consecuencia de ello, el dato medio para el conjunto de países con Desarrollo Humano Bajo, entre los que se encuentran la mayor parte de los de AS, pasa del 1,6 años en 1980 a 4,2 en el 2011 (PNUD, 2011).

Del mismo modo, más allá de las diferencias, el dato medio para AS de las tasas de escolarización en educación primaria aumentó un 33% en el periodo 1999-2008, muestra de las amplias mejoras producidas en los últimos años en materia educativa la mayor parte de los países de la región (UNESCO, 2011). Por otro lado, en términos generales, la brecha entre países en materia de educación es manifiesta a medida que avanzamos del nivel educativo primario al secundario, situación que se agudiza aún más al incluir el terciario¹³. Ello produce asimismo una destacada concentración de la matriculación terciaria del subcontinente en unos pocos países¹⁴.

¹¹ Por lo que respecta a la tasa de alfabetización de adultos, AS (61,6%) se encuentra ligeramente por debajo de Asia Meridional (62,8%), y muy por debajo de Latinoamérica y el Caribe (91%). En el caso de los años promedio de escolarización, AS (4,5) se encuentra casi a la par de Asia Meridional (4,6), pero a gran distancia de nuevo de Latinoamérica y el Caribe (7,8) y de los países de Desarrollo Humano Muy Alto (11,3). (PNUD, 2011).

¹² Entre las mejoras más significativas en años de escolarización destacan los casos de Sudáfrica, Botsuana, Namibia, Ghana, Kenia, Suazilandia o Zimbabwe (PNUD, 2011). No obstante, otros países con peores datos al respecto, como Etiopía, Mozambique, Tanzania y Zambia, se han conseguido importantes reducciones del número de niños/as no escolarizados en el periodo 1999-2007 (UNESCO, 2010).

¹³ A nivel del conjunto de AS, la tasa bruta de matriculación primaria (100,2%), secundaria (35,3%) y terciaria (5,9%), disminuye más significativamente que en otras regiones del mundo en desarrollo a medida que aumenta el grado de formación educativa (PNUD, 2011).

¹⁴ Nos referimos, entre otros, a casos como los de Sudáfrica, Nigeria, Zimbabwe, Uganda, Kenia o Camerún.

Esta imagen general debe ser complementada mediante la desagregación de dicha información por sexos. Así, por ejemplo, la comparación entre hombres y mujeres, respecto a la población con (al menos) un nivel de educación secundaria, muestra para este conjunto de países nuevamente una tremenda disparidad en términos de inequidad de género. En concreto, en diversos países de la región, mayormente dentro el grupo de Desarrollo Humano Bajo, esta variable se encuentra por encima del doble para los hombres respecto a las mujeres. Nos referimos, entre otros, a casos como los de R.D. del Congo, Chad, Liberia, Benín o Togo. No obstante, en otros países como Sudáfrica o Botsuana la discriminación sobre las mujeres a este respecto es muy reducida, y en otros como Suazilandia o Namibia el porcentaje de mujeres con nivel de educación secundaria supera al de hombres (PNUD, 2011).

Otro tipo de desagregación pertinente es la correspondiente a diferentes niveles de renta dentro de un país, o a las diferencias entre entornos urbanos y rurales, en ésta que es actualmente la región más rural del mundo. A este respecto, no sorprendentemente, los datos disponibles muestran en general unos peores niveles de acceso a la educación en zonas rurales que en las urbanas, como consecuencia, tanto de factores de oferta (escasas infraestructuras educativas y de transporte, dotaciones de recursos humanos y materiales insuficientes, largas distancias del hogar al centro educativo...) como de demanda (diferentes condicionantes socioeconómicos y culturales vinculados a contextos de pobreza en el hogar o la comunidad) (UNESCO, 2010; Oya y Begué, 2006). Aún así, centrarse en las diferencias entre entorno rural y urbano puede no ser suficiente para hacer frente de manera eficaz a las inequidades en el interior de cada país. Ello se debe a que el nivel de desigualdad en el acceso a la educación formal alcanza niveles de desigualdad superiores en el interior de las zonas rurales en comparación con las urbanas para todos los países de los que se dispone de datos, todo ello, una vez más, en el contexto de situaciones muy dispares entre unos países y otros (Sahn y Stifel, 2004).

Del mismo modo, el status económico de las familias parece ser un factor condicionante fundamental en el acceso a la educación, a veces incluso por delante del género, y frecuentemente en combinación con éste. De hecho, en algunos países la esperanza de vida escolar de los alumnos, y sobre todo alumnas, de las familias más humildes alcanza altos niveles de desigualdad respecto a las familias de mayores niveles de renta. Éste sería el caso de Burkina Faso, Etiopía, Chad, Benin, Níger o Guinea, entre otros, donde las más desfavorecidas (niñas pobres) dentro de algunos de los países más desfavorecidos de AS son las que más dificultades encuentran para acceder a una educación que les pueda ayudar a salir de la multifacética situación discriminatoria que padecen (Oya y Begué, 2006; Lloid y Hewett, 2003).

Los factores de género, renta y localización, combinan con frecuencia con otros vinculados al idioma, la etnicidad o diferente tipo de discapacidades, generando un conjunto de barreras que dificultan la entrada en el sistema educativo formal de los colectivos más vulnerables. Así, se estima que en toda la región (AS) en torno a 12 millones de niñas nunca serán escolarizadas, frente a 7 millones de niños. En casos concretos, como los de Burkina Faso, Camerún, Etiopía, Malawi, Níger, Senegal y Zambia, la posibilidad de no-escolarización en zonas rurales es superior al doble que en las zonas urbanas (UNESCO, 2010).

Por lo que respecta a los recursos humanos y materiales disponibles, el número de alumnos/as por profesor/a varía ampliamente entre aquellos por debajo de 30, como Mauricio, Botsuana y Cabo Verde, seguidos de cerca de Sudáfrica y Namibia, y los que superan la franja de los 60, como República Centroafricana, Guinea-Bissau, Congo, Ruanda o Chad, seguidos de cerca de Etiopía y Mozambique, entre otros (PNUD, 2011). Las diferencias en cuanto al gasto público en educación como porcentaje del PIB son igualmente destacadas, poniendo de manifiesto la forma tan diferente en la que unos gobiernos y otros destinan sus recursos escasos al ámbito educativo. Esta diferencia va desde valores de gasto en educación respecto al PIB por debajo del 2%, como en los casos de Zambia, Guinea y República Centroafricana, hasta otros por encima del 7%, como Botsuana, Lesoto, Suazilandia o Tanzania¹⁵ (UNESCO, 2011).

Con el objetivo de hacer frente a los efectos perjudiciales de la ola de políticas neoliberales en el AS en las últimas décadas sobre los grupos más vulnerables, y conscientes de su condición de obstáculo para la universalización de la educación por el lado de la demanda, en los últimos años diversos gobiernos¹⁶ han optado por suprimir las tasas de escolarización en educación primaria con muy buenos resultados. La concesión de ayudas económicas para hacer frente al coste del transporte, material escolar, etc. condicionadas a la escolarización de niñas y niños puede ser también de gran utilidad en este sentido¹⁷. Asimismo, la inversión de recursos en educación terciaria para acelerar la formación de nuevo profesorado¹⁸ en los países con mayores deficiencias, así como una adecuada

¹⁵ La mejora producida en algunos países respecto a esta variable en el periodo 1999-2008 ha sido ciertamente significativo: entre otros casos destacados, Tanzania pasó de 2,2% a 7,1% y Mozambique de 2,2% a 5,5%. Si bien otros, como Togo, Eritrea o Sudáfrica han experimentado un descenso de esta variable en el periodo señalado (UNESCO, 2011).

¹⁶ Entre los países que en los últimos tiempos han tomado medidas en este sentido, podrían nombrarse los casos de Uganda, Malawi, Kenia, Tanzania, Lesoto, Benin, Nigeria, Camerún, Ghana, Zambia o Mozambique.

¹⁷ Algunos países de AS han tomado en los últimos tiempos diversas medidas para mejorar la protección social vinculados al ámbito educativo con resultados muy positivos: nos referimos a la masiva construcción de escuelas en Etiopía, ayudas monetaria para favorecer la escolarización en Malawi o Mozambique, entre otros (AfDB/ECA/AU/UNDP, 2011).

¹⁸ Se estima que en torno a 1,2 millones de profesores deberían ser contratados en AS para alcanzar el objetivo de educación primaria universal en el año 2015 (UNESCO, 2010).

política salarial y de incentivos que anime a los profesionales de la educación a trasladarse a las zonas rurales más pobres, serían necesarias para mejorar la cantidad y calidad de la oferta de servicios educativos en las zonas más desfavorecidas (UNESCO, 2010; Oya y Begué, 2006; Bundy y Bentaouet, 2005).

Pese a la mejora del nivel de gasto en educación en algunos países, no debe olvidarse que los recursos humanos y materiales dedicados a la mejora del sistema educativo primario en las zonas rurales de AS son aún mayoritariamente insuficientes y muy desiguales. Todo ello en un contexto en el que los principales beneficiarios del gasto público en enseñanza secundaria y terciaria son los hijos de los padres con mejores niveles relativos de renta y de educación de las zonas urbanas. Esta realidad pone de manifiesto que, más allá de la necesidad de mayores recursos para mejorar la oferta de servicios educativos cuantitativa y cualitativamente, es prioritario realizar una reasignación de los mismos hacia las áreas geográficas y los colectivos más desfavorecidos (UNESCO, 2010; Berthelemy, 2004).

Reflexiones finales

Una vez realizado el análisis de la situación y evolución de diversas variables relativas a la educación en AS, al contrario de lo que habitualmente nos encontramos en gran parte de la literatura especializada, una de las constantes identificadas en este trabajo ha sido la imagen de una amplia heterogeneidad entre países y en el interior de ellos. En otras palabras, tal y como sugeríamos inicialmente, la realidad se muestra menos simplificada y monocolor que lo que muchos analistas dan a entender con frecuencia para poder mantener la coherencia interna de sus modelos universalistas.

En general, incluso en el contexto del previsible incumplimiento de los ODM por parte de una alta proporción de los países del subcontinente, debe destacarse la existencia de abundantes tendencias positivas señaladas hasta el momento en el ámbito de la educación. Éstas han pasado habitualmente desapercibidas en la abundante literatura sobre la situación y evolución socioeconómica de los países subsaharianos o han sido menospreciadas mediante el argumento de que corresponden a los casos excepcionales de unas pocas y minúsculas economías insulares o a los de unos pocos países de África Austral representativos de un porcentaje mínimo de la población del subcontinente.

Sin embargo, la realidad no parece ser tan simple. De hecho, en el caso de la educación, los altos niveles de alfabetización y escolarización primaria de algunos países de la región, la mejora generalizada de estas variables, o la reducción de la discriminación femenina al respecto como realidades representativas de los citados avances, incluso por debajo de las metas establecidas en los ODM,

contribuyen a la configuración de una imagen del subcontinente habitualmente ignorada.

En este sentido, al enfatizar la existencia de estas realidades y tendencias, no pretendemos dar a entender que este conjunto de luces no vayan de la mano de una larga serie de sombras, que ya han sido señaladas en este trabajo, y que complementan a las primeras. Sin embargo, sí queremos destacar: que resulta difícil obtener una única idea representativa de la realidad de este conjunto de países que no sea la diversidad; que junto con diversos retrocesos y progresos limitados, existen variables y países representativos de avances poco desdeñables en materia de educación; que el análisis de estos casos es fundamental para obtener algunas enseñanzas que posteriormente se puedan intentar adaptar a los diferentes contextos de cada país; y que para la mejora de las insuficiencias y deterioros existentes es preciso canalizar más recursos internos y externos de forma selectiva y acomodada a las necesidades de cada caso.

Es por ello importante hacer frente a las políticas neoliberales de las últimas décadas, y a la lógica de la «fatiga de la cooperación» de los 90, ahora renovada, vinculada a la fuerte recesión económica en muchos países donantes, y sus políticas de fuertes recortes presupuestarios. Para ello se hace necesario mantener y reasignar los recursos, tanto por parte de los gobiernos locales como de la comunidad donante, de tal manera que se pueda seguir trabajando a favor de la reducción de las insuficiencias y desigualdades de acceso señaladas en el ámbito educativo en muchos de estos países. Las políticas de algunos gobiernos de la región, incrementando las dotaciones presupuestarias a este sector, o las tendencias en años previos por parte de la comunidad internacional aumentando los flujos de AOD hacia el subcontinente y poniendo en marcha iniciativas de alivio o de condonación de la deuda externa, son fundamentales para el logro de dicho fin. Pero además, es precisa la reorientación de dichos recursos hacia los países más desfavorecidos y hacia las áreas geográficas, colectivos y grupos sociales más vulnerables en el interior de cada uno de ellos. Este sería el caso de los países con indicadores educativos más bajos, las zonas rurales, las familias de renta más baja, las mujeres, niñas/os y huérfanas/os en general, y de los colectivos en los que confluyen a la vez varias de estas categorías, en particular.

Así, por el lado de la oferta, se precisa de mayores recursos para una dotación de infraestructuras adecuada y una política proactiva de formación de profesionales de la educación a corto y medio plazo, así como para una mejora de las condiciones salariales y laborales del personal de estos sectores, incentivando particularmente la oferta de estos servicios en las comunidades menos accesibles de las zonas rurales. La experiencia demuestra que las campañas para alfabetizar mujeres adultas en las áreas rurales tienen un enorme potencial en términos de sinergias positivas sobre el nivel de escolarización de niños y, sobre todo, niñas a

su cargo, o sobre su nivel de nutrición, higiene y su estado de salud, en general. Otro tanto cabría decir en cuanto a los efectos de la alfabetización sobre la capacidad de empoderamiento de las propias mujeres en unas sociedades donde su grado de marginación y vulnerabilidad en muy diferentes ámbitos de sus vidas sigue constituyendo una preocupante asignatura pendiente, con drásticos efectos sobre su estado de salud, entre otros. De ahí la relevancia de invertir más recursos en estos ámbitos.

Del mismo modo, por el lado de la demanda, la eliminación de tasas de uso de servicios educativos y la concesión de las transferencias de renta a las madres condicionada a la escolarización de niños y, especialmente, niñas, constituyen instrumentos centrales de un paquete de políticas de lucha contra la pobreza para mejorar el acceso a los servicios educativos por parte de los grupos más desfavorecidos dentro de cada sociedad.

El camino hacia el desarrollo humano y el cumplimiento de los ODM en AS, tanto en general como en el caso particular del sector educativo, se antoja complejo y más largo de lo preestablecido en el diseño de dichas metas. Pero con mayor o menor demora, no parece factible que se produzcan avances sustanciales en ausencia de recursos humanos y materiales suficientes y de políticas adecuadamente orientadas hacia los países y áreas geográficas o colectivos más necesitados en su interior, dada la amplia diversidad de situaciones y tendencias existente en la región.

A este respecto, la difícil coyuntura económica en la que se encuentra una parte significativa de la comunidad donante en la actualidad, y las soluciones planteadas por la vía del ajuste y las restricciones presupuestarias en muchos de estos países no auguran nada bueno en el corto plazo en términos de mantenimiento del apoyo que muchos países de AS siguen precisando para poder hacer frente a los grandes retos de la educación en el subcontinente de la mano del refuerzo de los sistemas de protección social. En ausencia de una mejora en la capacidad de generación de ingresos públicos por parte de los estados africanos, o de nuevas vías de financiación en colaboración con gobiernos de diversas economías emergentes con creciente presencia en AS, muchos países de la región y muy diversos colectivos en su interior, y en particular los más vulnerables, corren el riesgo de estancarse o retroceder en algunos de los logros obtenidos durante la última década, y de postergar sine die el gran número de desafíos aún pendientes.

Bibliografía

AFDB/ECA/AU/UNDP (2011): *Assessing Progress in Africa toward the Millennium Development Goals*. African Development Bank, Economic Commission for Africa, African Union and United Nations Development Programme.

APPLETON S. (2000): «Education and health at the household level in sub-Saharan Africa». *CID Working Paper*, No.33. Center for International Development. Harvard University.

BERTHELEMY, J.C. (2004): *To What Extend are African Education Policies Pro-Poor*. Centre for the Study of African Economies. Oxford.

BUNDY, D. y BENTAOUET, K. (2005): «User fees in primary education». *Human Development Network*, June. World Bank.

LLOID, C.B. y HEWETT, P. (2003): «Primary schooling in sub-Saharan Africa: recent trends and current challenges». *Population Council Policy Research Division Working Paper*, No.176.

MUKUDI, E. (2003): «Education and nutrition linkages in Africa: evidence from national level analysis» *International Journal of Educational Development* May 2003, Vol.23, No.3.

OKOJIE, C. y SHIMELES, A. (2006): *Inequality in sub-Saharan Africa*. The Inter-Regional Inequality Facility. Overseas Development Institute (ODI). London.

OYA, C. (2007): «Crecimiento y Desarrollo Económico: ¿Una «dummy» africana?». En: *Economía Política del Desarrollo en África*. Oya y Santamaría (eds.). Akal. Madrid.

OYA, C. y BEGUÉ, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África subsahariana*. Documento de trabajo nº 6. Fundación Carolina CeALCI y Fundación Entreculturas. Madrid.

PNUD (2011): *Informe sobre el desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York.

SAHN, D.E. y STIFEL, D.C. (2004): «Urban-rural inequality in living standards in Africa». *WIDER Research Paper*, No.4. UNU/WIDER. Helsinki.

SCHULTZ T.P. (2002): «Why Governments Should Invest More to Educate Girls», *World Development*, 30 (2), pp. 207-225.

SENDER, J. (1999): «Africa's economic performance: limitations of the current consensus». *Journal of Economic Perspectives*, vol13 (3).

UNCETA, K. (2009): *Desarrollo, subdesarrollo, maldesarrollo y postdesarrollo: una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones*. Carta Latinoamericana; abril, nº7.- Montevideo.

UNESCO (2011): *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Paris.

UNESCO (2010): *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Llegar a los marginados. (Panorámica Regional: África Subsahariana)* Paris.

WHO (2006), *The Health of the People: The African Regional Health Report*. World Health Organization. Ginebra.