



Estado del derecho a la educación en África subsahariana (Benin, Burkina Faso y Níger): estudio comparado a partir del modelo de Katarina Tomasevski

State of the right to education in Subsaharian Africa (Benin, Burkina Faso and Niger): a comparative study based on the model of Katarina Tomasevski

Adrián Neubauer Esteban

Neubauer Esteban, A. (2019). Estado del derecho a la educación en África subsahariana (Benin, Burkina Faso y Níger): estudio comparado a partir del modelo de Katarina Tomasevski. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 135-151.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo principal abordar el estado del derecho a la educación en la región de África subsahariana, concretamente en los países de Benin, Burkina Faso y Níger. Se utilizará la metodología propia de la Educación Comparada, desde la perspectiva propuesta por Katarina Tomasevski (2004) de las 4 “Aes”: Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Asequibilidad. El derecho a la educación consta de cuatro principios fundamentales: gratuidad, universalidad, calidad y obligatoriedad. Los resultados del estudio muestran claramente que estos requisitos no se cumplen. La situación de la mujer en estos países, mayoritariamente musulmanes, es muy desfavorable respecto a la del hombre, en términos de esperanza de vida escolar y tasa neta de escolarización en las etapas de CINE 1 y CINE 2. Además, analizaremos otros elementos clave para asegurar una educación de calidad como: la tasa de ingreso neto a la etapa de CINE 2 y la cualificación docente. En definitiva, la universalización del derecho a una educación gratuita, accesible, obligatoria y de calidad para todo el mundo es todavía hoy una utopía, sin embargo, esta investigación pretende arrojar luz a esta cuestión para visibilizar y denunciar la vulneración de este derecho fundamental en África subsahariana.

Palabras claves: Derecho a la educación, Derechos Humanos, Educación Comparada, África al sur del Sahara.

ABSTRACT

The main objective of this research is to address the state of Right to Education in Subsaharian Africa, concretely in Benin, Burkina Faso and Niger. The methodology for this research will be the Comparative Education, from the perspective proposed by Katarina Tomasevski's (2004) 4 “As”: Accessibility, Availability, Acceptability and Adaptability. The right to education has four essential principles: gratuity, universality, quality and obligatory. The results of this study show how these requirements are unfulfilled. The situation of women in this country, mostly muslim, is unfavorable respect to men, in terms of school life expectancy and net enrollment rate in ISCED 1 and ISCED 2. In addition, we will analyze other key elements for ensure a quality education such as: the rate of net income to the ISCED 2 stage and the teacher qualification. In conclusion, the universalization of the right to a free, accessible, mandatory and quality education for



everyone is still a utopia, however, this research aims to illuminate this issue to make visible and denounce the violation of this fundamental right in Sub-Saharan Africa

Keywords Right to education, Human Rights, Comparative Education, South Africa of the Sahara.



1. Justificación y sentido de la investigación

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) es uno de los tratados internacionales más importantes en toda la historia, ya que reconoce una serie de derechos y libertades innatas a todo ser humano, siendo uno de ellos el derecho a la educación. En la Declaración se reconoce la indivisibilidad de estos derechos humanos, por lo que para abordar el estado del derecho a la educación hemos de hacerlo desde una perspectiva holística e integral fundamentada en todos ellos.

Actualmente, y pese a la larga vigencia de la Declaración, estos derechos siguen siendo vulnerados de forma sistemática, incluido el derecho a la educación. Es realmente difícil cuantificar la cantidad de personas que no tienen acceso a la educación, ya que el censo en algunos países no es todo lo riguroso que debiera, como es el caso de Tanzania, donde tan sólo el 4% de los niños y niñas nacidas en familias más pobres son registrados, lejos del 56% de los nacidos en familias ricas (UNICEF, 2014). En términos absolutos, aproximadamente alrededor de 121 millones de niños y adolescentes nunca han ido a la escuela o la han abandonado prematuramente, lo que significa un fracaso del programa Educación para Todos en 2015. Las personas más afectadas son los niños trabajadores y aquellas que sufren discriminación por etnia, género y discapacidad (UNICEF, 2015).

Se podría pensar que existe un gran compromiso internacional para garantizar el derecho a la educación por el número de tratados existentes, sin embargo, a menudo muchos de ellos son enunciados en términos de “objetivo a medio o largo plazo” en lugar de hacerlo en términos de obligatoriedad (Dávila y Garmendia, 2006a). El uso de la palabra *objetivo* exime al gobierno de la responsabilidad de hacer cumplir este derecho en el presente. Por otro lado, las crisis financieras y el deseo de recuperar la deuda generada por los países africanos suponen grandes barreras para el cumplimiento de este derecho. Sin embargo, existen cifras que invitan al optimismo, como es el hecho de que hayan aumentado las matrículas en las escuelas primarias hasta el 81% en 2014 frente al 53% existente en el año 1990 (UNICEF, 2014).

Para conocer en mayor profundidad el estado del derecho a la educación en la zona más desfavorecida a nivel educativo de nuestro planeta - África subsahariana - realizaremos un estudio desde la Educación Comparada en tres países de la región -Burkina Faso, Nigeria y Benin-, con el fin establecer convergencias y divergencias acerca del estado del derecho a la educación entre estos países.

2. Marco teórico

2.1. Evolución de los derechos humanos y de los derechos del niño

A lo largo de la primera mitad del siglo XX Europa se encontraba en una situación política, social, económica y humana catastrófica como consecuencia de las guerras mundiales que arrasaron el viejo continente. Esta grave crisis humanitaria despertó la necesidad de poner fin a las constantes guerras que desolaron el continente europeo a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX. Con este motivo la Sociedad de Naciones aprobó y ratificó la primera Declaración de los Derechos del Niño el 26 de diciembre de 1924. Años más tarde, tras el estrepitoso fracaso de la Sociedad de Naciones, nació la Organización Universal de las Naciones Unidas, quien rápidamente comenzó a desarrollar un proyecto que garantizase la paz entre los pueblos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

De forma más específica, en el artículo 26 de este documento se recoge como un derecho fundamental de todo ser humano la educación, donde se explicita que ésta ha de ser gratuita, universal, obligatoria y que deberá fomentar la paz.

Otro hito históricamente relevante, fue la Declaración de los Derechos del Niño promulgada en 1959 (ONU, 1959), la cual es tan importante porque defiende los intereses y necesidades específicas de la infancia y fue firmada y adoptada por una amplia mayoría de países de manera inmediata.

La lucha por los derechos de la infancia alcanzó otro punto álgido el 20 de noviembre de 1989 con la celebración de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), el cual ha sido el tratado



internacional con mayor apoyo y firmas de la historia, pese a que ni Sudán del Sur ni los Estados Unidos de América la hayan ratificado. No obstante, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) supuso un cambio de paradigma en la visión de la infancia. A raíz de la Convención el enfoque de derechos fue cobrando importancia paulatinamente hasta concebir a los menores como sujetos de derechos (Scioscioli, 2014). Así, el derecho a la educación está amparado por una fuerte protección jurídica, pues se concibe como una disposición de derecho fundamental, una norma de derecho fundamental y una posición jurídica (Scioscioli, 2014). De esta manera se asentaron unos cimientos sólidos que han permitido a la población mundial exigir que su derecho a la educación sea garantizado con base en la legislación internacional en materia de derechos humanos.

De estos numerosos tratados supranacionales e internacionales es posible extraer algunas ideas básicas acerca de qué condiciones ha de tener el derecho a la educación para valorar el grado de cobertura de este derecho:

Todo niño tiene derecho a recibir educación sin discriminación alguna.

La educación ha de favorecer el desarrollo integral del niño y de la niña.

La educación ha de ser inclusiva, debe adaptarse a las necesidades de cada alumno, especialmente a las de aquellos que cuenten con algún impedimento social, físico o psicológico.

El niño y la niña tienen derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria, al menos en las etapas elementales. Esta educación ha de permitir desarrollarse al individuo como miembro de la comunidad.

La educación ha de favorecer y fomentar la educación basada en los derechos humanos.

El Estado debe velar siempre por el “interés superior del menor”.

Otra cuestión importante es comprender qué fines persigue la educación desde el enfoque basado en los derechos humanos. Para ello, Scioscioli (2014, p. 12) nos arroja luz sobre esta cuestión fundamental al afirmar que “debe orientarse hacia el respeto de los derechos y libertades previstos en el instrumento, promoción de los valores democráticos, de justicia y de paz y el desarrollo de la autonomía personal”.

De este modo, una vez revisados los pilares que sustentan el derecho a la educación, pasaremos a desarrollar las cuatro “Aes” de Katarina Tomasevski (2004), quien propone un modelo para evaluar el grado de cumplimiento del derecho a la educación en el mundo.

2.2. ¿Qué es el derecho a la educación? Las 4 “Aes” de Katarina Tomasevski

En los apartados anteriores tratamos el concepto del derecho a la educación desde una perspectiva basada en los tratados internacionales, donde el derecho a la educación se entiende como un “derecho civil y político, económico, social y cultural, y también como un derecho de todo niño y niña, y asimismo enfatizan la no-discriminación como el principio de los derechos humanos” (Tomasevski, 2004, p. 11). Estos tratados definen diferentes aspectos del derecho a la educación, pero a continuación, abordaremos esta cuestión desde la propuesta de las 4 “Aes” realizada por Tomasevski (2004), complementando su discusión y su comprensión mediante distintos autores como Dávila y Garmendia (2006a, 2006b) y Scioscioli (2014).

En el trabajo de Tomasevski se resalta la necesidad de realizar un análisis crítico y en profundidad de los promedios estadísticos, ya que estos “camuflan todo tipo de falencias en cuestiones de género, raza, etnia o lengua” (Tomasevski, 2004, p. 3), violando de manera flagrante los derechos humanos. No obstante, la recogida de datos sobre los derechos es de vital importancia, pues nos permite reconocer y visibilizar situaciones donde los derechos humanos están siendo vulnerados de forma sistemática.

Esta autora, al igual que Scioscioli (2014), sustenta su obra en las obligaciones de los gobiernos para dar cobertura a este derecho fundamental: el de la educación. Para ello, diferencia entre cuatro categorías de obligaciones gubernamentales para garantizar con éxito el derecho a la educación: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. A continuación, desarrollaremos cada una de las “Aes” de



Tomasevski y cuáles son los indicadores derivados de cada uno de los parámetros.

A) Asequibilidad

Este principio fundamental consta de dos obligaciones estatales básicas: la admisión del derecho a la educación como un derecho civil y político, concretado en la obligación del Estado a respetar la libertad y garantizar la educación de todos los ciudadanos, haciéndola obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas en edad escolar.

Por otro lado, las políticas monetarias internacionales y el afán imperioso de cobrar la deuda pública de los países africanos impiden el desarrollo de los sistemas educativos y sociales de estos países, ya que la educación no genera beneficios económicos a corto plazo (Tomasevski, 2004). La tendencia actual de privatizar la educación no puede más que acrecentar la brecha existente entre ricos y pobres, así como la discriminación por motivos económicos, culturales, religiosos o lingüísticos (Tomasevski, 2003). Por ello, la educación es un medio para erradicar la desigualdad social y conseguir un mundo más equitativo y justo, educando al alumnado en contenidos que favorezcan el desarrollo de los derechos humanos. Por este motivo, Scioscioli (2014) defiende con gran rotundidad que se le debe otorgar prioridad a la educación de los menores.

El derecho a la educación también es un derecho cultural, por lo que además de garantizar la libertad de todo ciudadano, los gobiernos han de respetar y promover la diversidad de toda persona, especialmente de las minorías y los pueblos indígenas. Este fenómeno es detallado brillantemente por Köster (2016), quien denuncia la situación de desigualdad educativa que padecen los pueblos originarios en México por varios motivos: la falta de adaptación de los contenidos a sus características; las trabas jurídicas; la discriminación; y la menor calidad de sus subsistemas educativos. Esta situación tan sólo “reproduce la segregación y la desigualdad social de los pueblos originarios” (Köster, 2016, p. 10)

B) Accesibilidad

En términos de accesibilidad, podríamos afirmar que la gran meta sería conseguir una educación universal, es decir, accesible a todo ser humano. Sin embargo, es una tarea compleja que ha de ser llevada a cabo de forma progresiva basándose en los principios de gratuidad, obligatoriedad e inclusividad (Scioscioli, 2014). Los tratados internacionales exigen a los gobiernos que la educación obligatoria sea gratuita con el fin de suprimir cualquier barrera económica que imposibilite el acceso a la misma de cualquier persona (Dávila y Garmendia, 2006a). No obstante, Scioscioli (2014) advierte de que la responsabilidad de los Estados no puede limitarse tan solo a garantizar una educación básica gratuita, pues estos tienen la obligación de diseñar e implementar medidas que favorezcan la progresiva gratuidad y universalidad de las etapas educativas superiores.

La pobreza es una de las principales causas de discriminación social y cultural existentes. Además, existe una relación muy estrecha entre la falta de educación con la falta de trabajo, por lo que una persona sin formación académica, especialmente sin alfabetizar se enfrenta a grandes barreras para obtener y disfrutar de los recursos económicos básicos.

El derecho a la educación no es tan sólo un derecho propio de la infancia, como Tomasevski (2004) defiende en algunas ocasiones la edad puede ser motivo de exclusión en la escuela. En este sentido es fundamental que los gobiernos ofrezcan programas de educación formal y no formal para adultos, siendo la existencia de estos un indicador muy apropiado para conocer el estado del derecho a la educación en un país. Por este motivo, el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018), en sus objetivos 16 y 17 incide en la necesidad de que los Estados garanticen esta oferta educativa, así como los programas de segunda oportunidad.

C) Aceptabilidad

A modo de síntesis, esta categoría hace referencia a la calidad del sistema educativo. Existen ciertos



indicadores de gran fiabilidad acerca de este parámetro, como podrían ser: la formación de los docentes, la seguridad en la escuela y las pruebas de evaluación nacionales (Tomasevski, 2004). Scioscioli (2014) profundiza en la formación inicial y continua de los docentes al considerarlos elementos clave para el pleno disfrute del derecho a la educación. Este autor reclama a los Estados que la formación que reciba su cuerpo docente ha de cumplir dos grandes requisitos: ser acorde a los objetivos del sistema educativo nacional y dotarles de competencias para atender a las necesidades educativas de los sectores vulnerables. En esta misma línea, Paulí Dávila y Luis María Naya (2009, p. 70) denuncian que existe “una carencia clara con respecto al conocimiento de los derechos humanos y del niño en los programas escolares”. De esta manera, se hace imprescindible que se integren los contenidos en materia de derechos humanos para ofrecer una verdadera educación de calidad a los estudiantes (Tomasevski, 2004).

Sin embargo, la calidad de un sistema educativo no depende tan sólo de la formación de sus maestros, del rendimiento de sus alumnos o de la tasa de empleo juvenil, depende, en gran medida de la concordancia del sistema educativo con los derechos humanos. Por esta razón, es imprescindible comprobar el cumplimiento de la abolición de los castigos corporales tanto en la escuela como fuera de ella. También es preciso conocer si la educación que se ofrece en estos países es laica, ya que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) prohíbe cualquier tipo de adoctrinamiento del alumnado (Tomasevski, 2004). Para terminar, resultan muy oportunos los elementos que ha de cumplir un sistema educativo de calidad para Scioscioli (2014): salvaguardar y promover la dignidad humana; favorecer y ensalzar la diversidad; permitir la inclusión laboral del alumnado en el futuro; y fomentar el desarrollo integral del alumnado. Gracias a estas condiciones los estudiantes podrán desarrollar su ciudadanía plenamente acorde a sus derechos y sus obligaciones.

D) Adaptabilidad

Este principio se basa en que la escuela es quien debe adaptarse al niño y no el niño a la escuela. Un derecho fundamental es el de ser educado en tu lengua materna, ya sea “oficial” o una lengua minoritaria o indígena. La privación de este derecho podría suponer una gran barrera para el buen desarrollo del alumnado en la escuela, quien no sólo tendría mayores dificultades de formación académica, sino que también podría verse despojado de su cultura de origen. Etxeberria y Elosegui (2010) advierten de que una falta de adquisición adecuada de la lengua del país de acogida impide al alumnado adquirir los conocimientos escolares y relacionarse con sus iguales y el profesorado.

Otro indicador excelente para comprobar el estado del derecho a la educación en un país es comprobar la existencia de leyes que amparen y protejan a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean de carácter cognitivo (por altas capacidades o por dificultades de aprendizaje), motrices, sensoriales (auditivos o visuales) o sociales. Garantizar la inclusión de este alumnado en la sociedad con éxito es una obligación del Estado. En último lugar, para Tomasevski (2004) la concreción del derecho a la educación depende de cuatro actores principales: el gobierno, el niño o la niña, la familia y el cuerpo docente.

3. Metodología

La elección metodológica es uno de los elementos más importantes a la hora de diseñar y llevar a cabo una investigación. Para esta investigación hemos recurrido a la metodología propia de la Educación Comparada, debido en gran parte a la naturaleza intrínseca de la investigación.

La Educación Comparada en su origen surgió ante la necesidad y el deseo de introducir elementos de otros sistemas educativos en el propio, con el fin de mejorar el sistema educativo nacional imitando al de otros Estados (Pancera, 1997). Lejos de la finalidad originaria de Jullien de Paris, padre de la Educación Comparada, esta investigación tiene por objeto conocer el estado actual del derecho a la educación con el fin de visibilizar y denunciar la situación de injusticia que asola el sur del Sahara. Por otro lado, la Educación Comparada cobra gran importancia en la sociedad actual debido a la globalización y su consecuente internacionalización educativa (García Garrido, 1997). Además, la emergente influencia de los Organismos Internacionales hace preciso realizar una mirada supranacional de los fenómenos sociopolíticos y, por lo tanto, educativos (Valle, 2012).



De forma más específica para nuestro objeto de estudio, actualmente los derechos de la infancia tienen un “discurso escaso, o casi nulo en educación comparada” (Dávila y Garmendia, 2006b, p. 1019). Esto significa que hemos de realizar un estudio cuantitativo y cualitativo del estado actual de la infancia desde una mirada mucho más global que la occidental hegemónica (Dávila y Garmendia, 2006b), con el fin de “expresar la situación de los derechos del niño en cada país, lo cual además del interés para desarrollar políticas a favor de la infancia” (Dávila y Garmendia, 2006b, p. 1033).

De tal modo, se ha decidido conjugar la propuesta metodológica de tres obras: García Garrido (1997), Schriewer (2010) y Caballero, Manso-Ayuso, Matarranz y Valle (2016). En primer lugar, García Garrido (1997) es quien propone seis fases para la Educación Comparada: (1) identificación del problema; (2) delimitación del objeto de estudio y el método; (3) fase descriptiva, explicativa e interpretativa; (4) fase de yuxtaposición; (5) fase de comparación; y (6) conclusiones, con el fin de establecer confluencias y disparidades. No obstante, la propuesta llevada a cabo por Caballero, Manso-Ayuso, Matarranz y Valle (2016) parte de García Garrido (1997), aunque su diseño metodológico varía susceptiblemente al proponer una fase prospectiva tras las de comparación y yuxtaposición. Así, con el fin de facilitar la comprensión y armonizar la investigación, realizaremos las fases descriptiva e interpretativa de forma conjunta, al igual que las fases de yuxtaposición y comparación.

En último lugar, Schriewer (2010) nos ofrece la posibilidad de abordar esta investigación desde perspectivas múltiples, complejas e interrelacionadas. Su obra nos permite analizar y comprender en mayor profundidad nuestro objeto de estudio: el derecho a la educación en África subsahariana. Esto es posible gracias a la perspectiva socio-lógica y a la globo-lógica. La primera de ellas nos invita a considerar la influencia de la etnia, de los grupos sociales, de los contextos socio-históricos (colonización, decolonización, migración, conflictos armados...) de los países emergentes. De esta manera, en la fase prospectiva se llevarán a cabo una serie de propuestas de actuación que permitan conjugar dos perspectivas que tradicionalmente han sido dicotómicas y excluyentes entre sí: *la educación comparada académica* y *la educación comparada de intervención*. En último lugar, el enfoque globo-lógico nos ofrece un conocimiento más amplio de las estructuras sociales al considerar cómo influyen factores como los grupos, las redes y las organizaciones internacionales.

3.1. Objeto de estudio, ámbito y carácter

Esta investigación de carácter estático tiene como finalidad conocer cuál es el estado del derecho a la educación en África subsahariana (Benin, Burkina Faso y Níger), debido a que es la zona geográfica con menores tasas de escolarización, además de haber sido colonias francesas en el pasado. Para ello, hemos diseñado un árbol de parámetros e indicadores para recopilar la información y organizarla de forma objetiva y sistemática, para el posterior desarrollo las fases propias de la metodología de la Educación Comparada.

3.2. Preguntas de investigación y presupuestos de partida

Para abordar nuestro objeto de estudio, al comienzo del estudio se formularon las siguientes preguntas de investigación y presupuestos de partida:

1. ¿Incide la situación económica de un país en la cobertura del derecho a la educación en él?

Presupuesto de partida 1: La situación socio-económica de un país es un factor condicionante para la cobertura y la atención al derecho a la educación dentro de su territorio nacional.

2. ¿Incide la inversión pública en educación en la cobertura del derecho a la educación en un país?

Presupuesto de partida 2: La inversión pública en educación incide significativamente en la materialización y cobertura del derecho a la educación en un país.

3. ¿El derecho a la educación es universal y accesible para todos los seres humanos?

Presupuesto de partida 3: La materialización del derecho a la educación obligatoria y gratuita no está



universalizada.

4. ¿Cuál es la situación académica actual de las niñas y de las mujeres en África subsahariana con respecto a los hombres?

Presupuesto de partida 4: Los países de la región de África subsahariana tienen una tasa de escolarización neta femenina menor que los hombres en la etapa CINE 1 y CINE 2.

3.3. Fase descriptiva e interpretativa

Una vez obtenida la información directamente del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), estructuramos y pasamos a realizar la fase descriptiva e interpretativa de los datos relativos a cada país, donde interpretamos los datos obtenidos desde una perspectiva socio-histórica, religiosa, política y económica de cada país.

A) Burkina Faso

Este país se sitúa en la región de África subsahariana y es un país fronterizo con Ghana, Togo, Benin, Níger, Mali y Costa de Marfil. A lo largo de todo el territorio nacional se hablan diferentes lenguas, aunque la lengua oficial del Estado es el francés, a pesar de que las lenguas habladas mayoritariamente son el diula o moré en función de la etnia.

La población total de Burkina Faso no ha variado susceptiblemente desde 2013, pues el total era de 17,09 millones de habitantes, de los cuales el 46% se sitúa entre edades comprendidas de 0 y 14 años (UNESCO, 2016). La mayor parte de su población es rural (73% en 2012) (UNESCO, 2016) debido a la falta de infraestructuras y a la economía predominantemente agrícola y ganadera del país, donde gran parte de la población subsiste gracias a un modelo de producción basado en el autoconsumo.

La población de Burkina Faso es mayoritariamente musulmana (60,5%), aunque coexisten diferentes religiones a lo largo del territorio como la católica (19%), la animista (15,3%), el cristianismo protestante (4,2%), otras religiones minoritarias (0,6%) y el ateísmo (0,4%) (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2018).

Por otro lado, Burkina Faso es una república parlamentaria como resultado de un largo periodo de golpes de Estado militarizados iniciados en 1983 por Thomas Sankara. Sin embargo, en el año 1991, se produce un punto de inflexión en el país, al promulgarse la Constitución democrática gracias a Compaoré. Este político ha sido reelegido en todas y cada una de las elecciones celebradas desde la democratización del país. Durante el año 2015 tuvo lugar una gran revuelta social al incumplir Compaoré la Constitución al presentarse de nuevo a las elecciones presidenciales, una Constitución que pretende modificar a través de un referéndum. Debido al auge del terrorismo y los conflictos armados en la región de África subsahariana y los países vecinos, Burkina Faso ha tomado medidas contra Al-Qaida, apoyado por Estados Unidos.

B) Níger

Este país de África subsahariana tiene sus límites fronterizos al norte con Argelia y Libia; al Este con el Chad; al Sur con Nigeria, Ghana, Benin y Togo, mientras que al oeste se ubican Mali y Burkina Faso.

Níger tiene una población total de 19,86 millones de habitantes, de los cuales el 82% de ellos viven en zonas rurales debido a la economía basada en el primer sector económico propio del país (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2019a). La mitad de la población se sitúa en edades comprendidas entre los 0 y los 14 años, lo que deja entrever que es una población muy joven y con una esperanza de vida baja (UNESCO, 2016). La prevalencia del VIH en la población en 2012 era del 0,5% (UNESCO, 2016) debido a la falta de: medios anticonceptivos, de medidas de seguridad contra el virus y de recursos médicos y económicos, pese a la ayuda internacional recibida. El 97% de la población es musulmana, por lo cual podríamos hablar de un país prácticamente islámico, mientras que el resto de la población tiene creencias religiosas afines a la doctrina cristiana y religiones tradicionales (Ministerio de Asuntos Exteriores y



Cooperación, 2019a).

Níger es una república unitaria como resultado de una cruenta insurrección militar llevada a cabo en 2010 por parte del Capitán de Escuadrón Salou Djibo, derrocando de este modo al presidente que proclamó la VI República en unas elecciones en las que la oposición no pudo participar. Este golpe militar supuso una transición hacia la república democrática que es hoy en día Níger, presidida por Mahamadou Issoufou, con ayuda de Comunidad Económica De Estados de África Occidental y la Unión Europea.

C) Benin

Este es país con salida al mar en el Golfo de Benin y fronterizo con Nigeria, el Togo, Burkina Faso y Níger, tiene su capital en Porto Novo. A lo largo del territorio de Benin se hablan numerosas lenguas autóctonas como el fon, bariba, yoruba, adja, houeda y fulfulde, aunque la lengua oficial del Estado es el francés debido a su historia como colonia francesa.

Benin tiene una población estable desde 2013, donde el total de habitantes es de 10,32 millones (UNESCO, 2016), de los cuales, más de la mitad (54% en 2012) viven en zonas rurales (UNESCO, 2016), lo que explicaría la importancia del sector primario en este país. Por otro lado, es una población joven, ya que el 43% de su población se sitúa entre los 0 y los 14 años (UNESCO, 2016), también debido en parte a su baja esperanza de vida, la falta de infraestructuras sanitarias y los conflictos armados de la zona. En este país, el VIH sigue siendo un problema vigente, ya que el 1,1% de la población entre 19 y 45 años padecía esta enfermedad en 2012 (UNESCO, 2016).

La religión predominante en este país es la animista (50%), esta religión dota de alma a todo lo que existe en este mundo, se realizan sacrificios a los dioses y se cree en la persistencia de la vida después de la muerte. Sin embargo, también es posible encontrar otras religiones como la católica, la evangélica, la presbiteriana (30%) y la musulmana (20%) (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2019b).

Este país se independizó de Francia el 1 de agosto de 1960, desde entonces, han existido numerosos golpes de Estado como consecuencia de las disputas étnicas del lugar. Benin políticamente está configurado como una república parlamentaria presidencialista unitaria, cuya Constitución, promulgada en el año 1990, establece un sistema político democrático basado en la división de poderes y elecciones multipartidistas (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2019b). Actualmente Benin participa activamente en el conflicto de Mali con más de 600 soldados sobre el terreno. Por otro lado, Benin tiene relaciones políticas tensas con Níger, debido a la disputa por la isla de Lethé, en el río Níger, conflicto que fue llevado al Tribunal de la Haya en el año 2001.

3.4. Fase de yuxtaposición y comparación

En esta investigación realizaremos las fases de yuxtaposición y comparación de forma simultánea con el fin de identificar paridades y diferencias entre la materialización y cobertura del derecho a la educación en África subsahariana diseñamos un árbol de parámetros e indicadores para recopilar la información y organizarla de forma objetiva y sistemática.

Este árbol, fue estructurado en dos grandes dimensiones, en primer lugar, el contexto con dos categorías relativas al índice económico y a la demografía. La segunda dimensión es el derecho a la educación, subdividido en cuatro parámetros según las 4 “Aes” de Tomasevski: Adaptabilidad, Aceptabilidad, Accesibilidad y Asequibilidad. Estos parámetros fueron desglosados en diferentes indicadores, muchos de ellos respaldados por Tomasevski en su obra *Indicadores del Derecho a la Educación* (2004).

4. Resultados de la fase de yuxtaposición y comparación

En este epígrafe de la investigación desarrollaremos los indicadores que nos permiten conocer cuál es el estado del Derecho a la educación en los países seleccionados. Para ello, utilizaremos cuatro grandes parámetros basándonos en las 4 “Aes” de Tomasevski (2004).



4.1. Asequibilidad

Como explicamos anteriormente, este parámetro nos permite conocer cuál es el compromiso gubernamental con y para la educación de sus ciudadanos. En primer lugar, es fundamental conocer cuál es el gasto público que el Estado destina a la educación sobre el total del PIB. En este indicador es posible apreciar una confluencia entre la inversión realizada por Burkina Faso (4,53%) y Benin (4,80), mientras que Níger es el país que más porcentaje de su PIB invirtió en educación (6,78%) en 2013 (UNESCO, 2016).

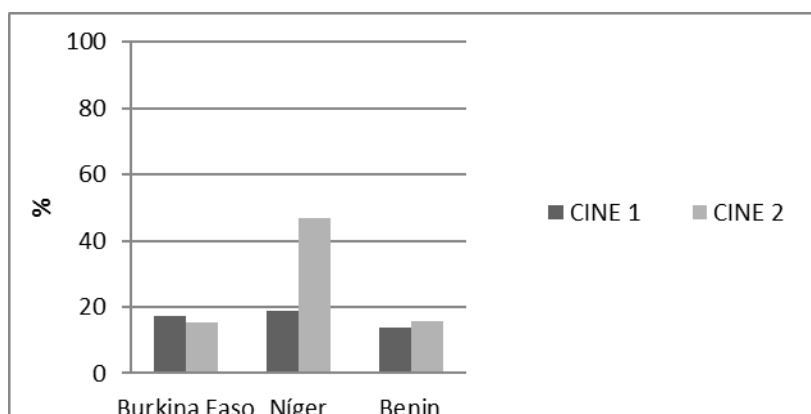
Otro aspecto importante es conocer cómo distribuye cada país su inversión económica en los diferentes niveles educativos. En este caso existe una paridad entre los tres países en el año 2013, ya que todos destinan la mayor parte de su inversión a la etapa CINE 1, siendo Benin quien menor porcentaje destina a ella (50,13%), seguida por Níger (53,26%) y siendo Burkina Faso quien mayor proporción destina a la etapa de CINE 1 (59,79%) (UNESCO, 2016).

En coherencia con lo expresado anteriormente, se aprecia una inversión más baja en la etapa de CINE 2 en el año 2013. En este nivel educativo Burkina Faso (15,16%) es quien menor porcentaje del PIB invierte, seguido de Níger (25,09%), convirtiendo a Benin en el país africano que mayor porcentaje destina a esta etapa educativa (26,13%) (UNESCO, 2016).

Otro indicador que permite conocer el compromiso del Estado con la educación es qué porcentaje del PIB per cápita destina por alumno en la etapa educativa de CINE 1 y CINE 2. Existe una coincidencia entre el gasto por alumno en la etapa CINE 1 en el año 2013 entre Burkina Faso (17,3%) y Níger (18,8%), mientras que Benin (13,6%) destina un porcentaje 5,2 puntos inferior a Níger (UNESCO, 2016).

El porcentaje del gasto del PIB per cápita varía notablemente en la etapa de CINE 2 respecto a la de CINE 1. En este indicador el país que mayor porcentaje invierte creando una clara divergencia es Níger con un porcentaje sobre el PIB per cápita de 46,9%. Además, existe una convergencia entre el gasto sobre el PIB per cápita entre Burkina Faso (15,2%) y Benin (15,7%) en el año 2013 (UNESCO, 2016).

Gráfico 1. Gasto público por alumno en las etapas CINE 1 y CINE 2 (% PIB per cápita).



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2016)

En último lugar, hay un indicador especialmente importante: la gratuidad de la educación. En este aspecto, es posible diferenciar dos posturas claramente diferenciadas: en el caso de Níger la educación no es gratuita, mientras que en Burkina Faso y Benin sí lo es.

4.2. Adaptabilidad

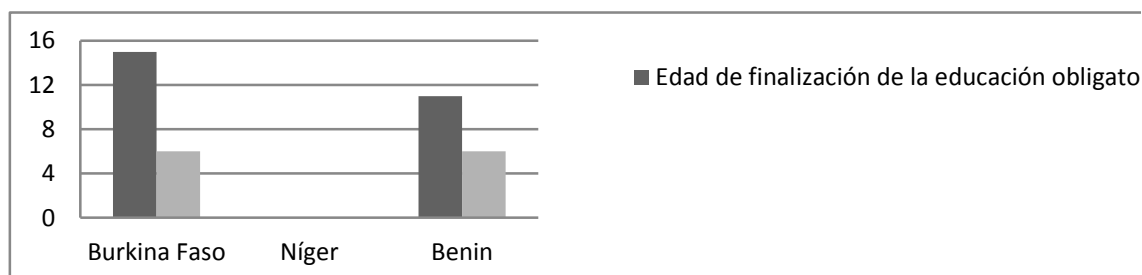
Este parámetro permite conocer en qué medida la escuela se adapta a las necesidades del niño y de la sociedad. En este caso existe una clara confluencia sobre la edad de inicio de la etapa de CINE 1 y la edad de inicio de la CINE 2 en 2015 (UNESCO, 2016), ya que tanto en Burkina Faso como en Benin ambas edades son de 6 y 12 años respectivamente, mientras que la de Níger es un año superior en cada una de las etapas. Por otro lado, la edad de finalización de la CINE 2 sigue el modelo establecido en el indicador anterior, ya



que en Benin y Burkina Faso esta etapa termina a los 18 años y en Níger a los 19 años.

Sin embargo, donde mayores diferencias encontramos es en los indicadores relativos a la edad de finalización de la escuela obligatoria y los años de educación obligatoria. En Benin la educación obligatoria finaliza a los 11 años, mientras que en Burkina Faso finaliza a los 15 años. Tanto en Burkina Faso como en Benin la educación obligatoria tiene una duración de seis años, mientras que Níger establece una fuerte disparidad respecto a los demás países, ya que en este país la educación no es obligatoria.

Gráfico 2. Edad de finalización de la educación obligatoria y años de duración.



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2016)

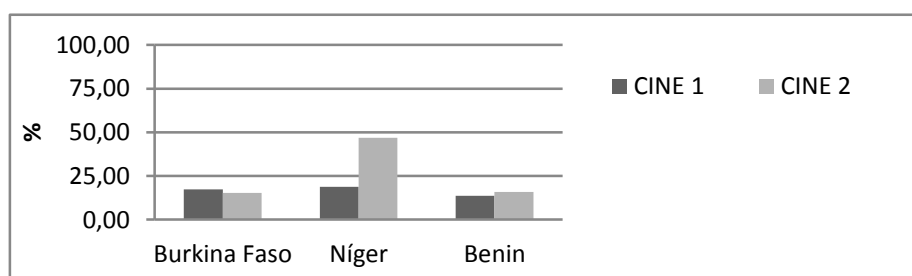
4.3. Aceptabilidad

El derecho a la educación no significa tan sólo que toda persona reciba educación, sino que ésta ha de ser de calidad. A este término hace referencia Tomasevski (2004) en lo que la autora denomina “aceptabilidad”. Para esclarecer la aceptabilidad de estos sistemas educativos hemos establecido una serie de indicadores que se podrían agrupar en tres grandes grupos: la ratio profesor-alumno, la cualificación docente y la tasa de alfabetización.

En primer lugar, es posible observar que en la etapa de CINE 0 existe una coincidencia en los países de África subsahariana, ya que Burkina Faso (24,67 en 2014), Benin (26,71 en 2013) y Níger (28,19 en 2013) tienen una ratio muy similar, con tan sólo una varianza de 3,52 (UNESCO, 2016). En el caso de la etapa de CINE 1 sí es posible encontrar mayores divergencias en el año 2014, ya que Níger (35,75) tiene una ratio claramente inferior al de Burkina Faso (44,50) y Benin (45,92) (UNESCO, 2016). No obstante, donde mayores disparidades podemos encontrar es en la etapa de CINE 2 en 2015. Esto se debe a la baja ratio que tiene Benin (9,92) en comparación a la de Níger (25,11) y Burkina Faso (27,09), existiendo una varianza entre los valores de 17,17 (UNESCO, 2016).

Por otro lado, la cualificación docente en las etapas de CINE 1 y CINE 2 es muy dispar entre los tres países. En el caso de Burkina Faso en 2013, el porcentaje de maestros cualificados es el más alto (85,59%) seguido de Benin (67,59%). En este apartado Níger difiere al contar con tan sólo un 50,08% de sus maestros cualificado en la CINE 1 en 2014 (UNESCO, 2016). Sin embargo, en la etapa de CINE 2 es donde mayores disparidades existen en 2014, ya que Burkina Faso (46,91%) tiene un porcentaje muy superior al del resto de países subsaharianos, siendo necesario destacar el bajo porcentaje de maestros cualificados en la etapa de CINE 2 tanto en Níger (15,73%) como en Benin (8,70%) (UNESCO, 2016).

Gráfico 3. Porcentaje de docentes cualificados entre 2013 y 2014.

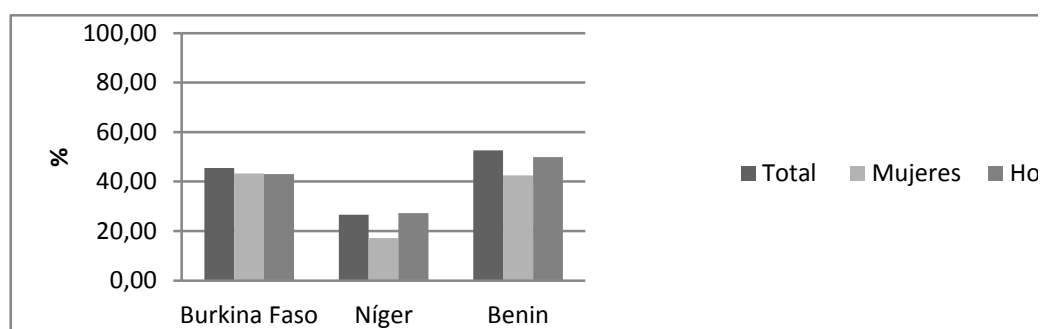


Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2016).

Nota: Los datos de los maestros cualificados en la etapa de CINE 1 en Burkina Faso pertenecen al año 2013.

La tercera categoría de indicadores a las que hacíamos referencia anteriormente nos permite conocer la tasa de alfabetización en los tres países en 2015 (UNESCO, 2016). En Burkina Faso y Benin la tasa de alfabetización total de adultos es muy similar, (36,02% y 38,45% respectivamente), al igual que sucede en la alfabetización de mujeres (29,32% y 27,29%) y de hombres (43,03% y 49,87%). Níger establece una clara desigualdad, al contar con las tasas de alfabetización adulta total (19,13%), de mujeres (11,04%) y de hombres (27,29%) más bajas de los tres países.

Gráfico 4. Tasa de alfabetización de la población joven



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2016).

En el caso de los indicadores relativos a la tasa de alfabetización de jóvenes (personas entre 15 y 24 años) se vuelven a presentar las mismas similitudes y diferencias que en las tasas de alfabetización adulta. En esta ocasión se repite la confluencia entre Burkina Faso y Benin en las tasas de alfabetización de jóvenes (45,43% y 52,55%), de mujeres jóvenes (43,24% y 42,50%) y de hombres jóvenes (43,03% y 49,87%), aunque es posible apreciar que Benin tiene unas tasas de alfabetización superiores a Burkina Faso en el total de la población joven y en los hombres jóvenes. De nuevo Níger es el país con las tasas de alfabetización joven más bajas (26,56%), tanto en mujeres jóvenes (17,15%) como en hombres jóvenes (27,29%).

4.4. Accesibilidad

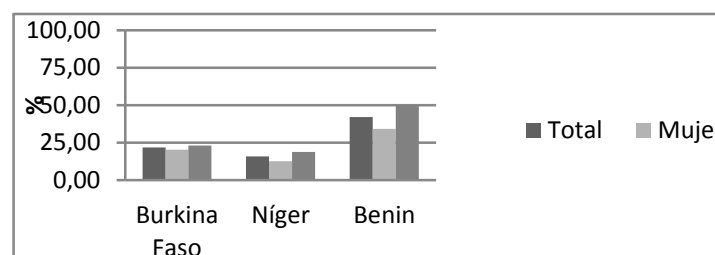
El acceso a la educación es un parámetro de estudio prioritario para comprender el acceso a la educación. Para ello, este estudio ha diseñado varios indicadores que tienen como objetivo principal conocer las tasas de ingreso neto en los diferentes niveles educativos, qué porcentaje de alumnos y alumnas finaliza la etapa CINE 1 y qué porcentaje realiza la transición efectiva a la CINE 2.

En primer lugar, es fundamental establecer dos claras igualdades que dividen estos tres países en lo que a la tasa neta de ingreso en la CINE 1 en el año 2014. En el caso de Burkina Faso y Níger es posible apreciar una similitud en las tasas de ingreso neto con unas tasas de 67,45% y 61,02% (UNESCO, 2016). Estas igualdades se mantienen en las tasas de ingreso de mujeres (65,66% y 56,6%) y en de hombres (69,21% y 65,63%) (UNESCO, 2016). Por el contrario, Benin tiene las tasas de ingreso totales netas más altas (94,06% en 2012) (UNESCO, 2016), en mujeres (88,2% en 2011) y en hombres (99,86% en 2011) (UNESCO, 2016).

Al igual que sucediera en las tasas de ingreso neto en la CINE 1, en la CINE 2 las tasas de ingreso total neto se mantienen parejas entre Burkina Faso (21,66% en 2013) y Níger (15,67% en 2014) (UNESCO, 2016). Sin embargo, en estos dos países en 2013 es posible apreciar que Burkina Faso tiene unas tasas de ingreso neto femeninas (20,16%) y masculinas (23,11%) superiores a Níger en 2014 (12,60% y 18,73% respectivamente) (UNESCO, 2016). Benin en esta ocasión es el país que más se acerca a la media de los tres países en 2013, con una tasa de ingreso neto total de 42,03%, una tasa de ingreso femenino de 34,12% y masculino de 49,91% (UNESCO, 2016).



Gráfico 5. Tasa neta de ingreso en la etapa de CINE 2 (% de población en edad escolar)



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO (2016)

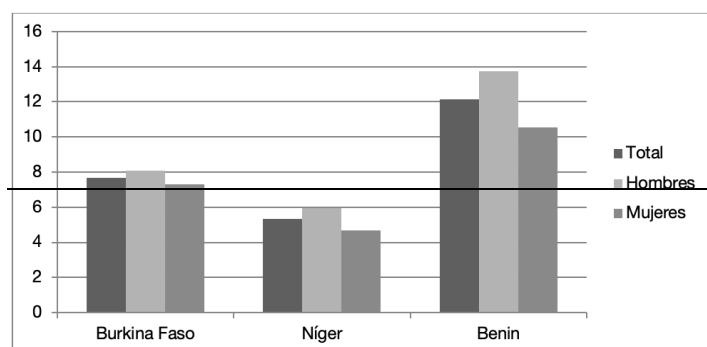
Del total de alumnado de 2013 que ingresa en la CINE 1 es necesario esclarecer qué porcentaje finaliza el último grado de la etapa, diferenciando entre mujeres y hombres. De los tres países africanos, Burkina Faso es el país que tiene una tasa de supervivencia más alta (69,5%) convergiendo con Níger (64,4%). Por otro lado, Benin es el país con menor tasa de supervivencia total (53,39%), en mujeres (52,33%) y hombres (54,31%).

Burkina Faso es el país con una tasa de supervivencia femenina más alta de los tres (74,63%), estableciendo una diferencia significativa respecto al resto de países africanos (Níger: 65,66%). Esta tendencia se mantiene en la tasa de supervivencia masculina, pues Burkina Faso (64,89%) tiene una tasa de supervivencia ligeramente superior a la de Níger (63,39%) (UNESCO, 2016).

La tasa de transición efectiva de las etapas CINE 1 al CINE 2 en 2013 permite apreciar que existe una disparidad establecida por Benin debido a su alto porcentaje de transición efectiva total (85,47%), femenina (84,9%) y masculina (86,16%) (UNESCO, 2016). Burkina Faso y Níger tienen una tasa de transición efectiva total (68,74% y 64,82% respectivamente), femenina (66,75% y 62,01%) y masculina (70,65% y 66,97%) (UNESCO, 2016) muy similares, produciéndose de este modo una equidad entre ambos países. Sin embargo, es posible discernir que Burkina Faso tiene unas tasas ligeramente superiores a las de Níger en todos los indicadores estudiados.

En la región de África subsahariana Benin es el país que mayor desigualdad de género produce, teniendo una esperanza de vida escolar en ambos sexos en 2013 de 12,14 años, siendo muy superior la de los hombres (13,73) que la de las mujeres (10,54) (UNESCO, 2016). Por el contrario, Níger presenta la esperanza de vida más baja total (5,32), femenina (4,68) y masculina (5,94) en 2010 (UNESCO, 2016). Es necesario destacar las grandes diferencias existentes entre ambos países africanos. En el caso de Burkina Faso es el segundo país africano con mayor esperanza de vida escolar (7,69), masculina (8,09) y femenina (7,29) en el año 2013 (UNESCO, 2016).

Gráfico 6. Esperanza de vida escolar (años) .



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de la UNESCO

Para terminar, es posible apreciar una confluencia en los países de la región de África subsahariana, ya que



en los tres países las tasas de ingreso neto en la CINE 1 y la CINE 2, la transición efectiva de primaria a secundaria y la esperanza de vida escolar femenina es claramente inferior a la masculina.

5. Conclusiones y fase prospectiva

Una vez presentados y comparados los datos obtenidos acerca del derecho a la educación entre estos tres países de la región de África subsahariana es posible extraer algunas conclusiones acerca del estado de este derecho.

En primer lugar, en términos de Asequibilidad no podemos atribuir a la inversión en educación, al menos, a niveles porcentuales respecto al PIB, una mejor calidad de la enseñanza. Resulta muy llamativo que todos los países convergen al invertir, al menos, un 4,53% del PIB. Este caso se repite en el gasto por alumno en las etapas de CINE 1 y CINE 2, donde todos los países invierten un porcentaje muy similar respecto al PIB per cápita. Es necesario destacar el caso de Níger, que invierte tres veces más (46,9%) que Burkina Faso y Benin por alumno en la etapa de CINE 2.

Por el contrario, donde mayor cantidad de recursos invierten estos países es en la etapa de CINE 1, ya que abarca la edad de escolarización obligatoria, de ahí que la ratio sea tan superior en ella. Por este motivo, se debe promover que la etapa de educación obligatoria se prolongue el mayor número de años posibles desde todos los ámbitos socio-políticos y económicos, pues esta etapa es la única donde el Estado debe garantizar el acceso de toda la población. De esta manera, la consecución progresiva de la universalización de la educación en las etapas superiores daría un salto cuantitativo y cualitativo, poniendo fin a los resquicios legales denunciados por Scioscioli (2014) en esta cuestión.

Por otro lado, unas mayores tasas de escolarización obligaría al Estado a atender a todas las necesidades y a garantizar la cobertura del derecho a la educación con un mínimo de calidad y de condiciones favorables para el aprendizaje que se adapten a las necesidades específicas de cada alumno en todas las etapas escolares, más allá de la educación básica.

Además, en Adaptabilidad es preciso destacar la escasa duración de la edad obligatoria de escolarización en estos países, especialmente en Níger, donde no existe y se vulnera flagrantemente el derecho a la educación. El Estado es quien debe garantizar el derecho a la educación haciéndola obligatoria, gratuita y universal. Por esta razón la duración de las etapas obligatorias es tan baja en estos países. En muchas ocasiones esto se debe a la falta de recursos económicos de los Estados, lo que nos lleva a plantear el debate sobre si no es una cuestión de cantidad, si no de calidad. En otros términos, es urgente que estos países encuentren un equilibrio entre los recursos que disponen y la calidad educativa, pues es la única vía que permitirá a sus ciudadanos empoderarse y ejercer sus derechos y obligaciones plenamente. Para ello, hay dos palabras que emanan con gran fuerza en esta cuestión: eficacia y eficiencia.

En términos de inversión, como hemos podido observar los gobiernos destinan un porcentaje del PIB muy similar. Sin embargo, la exigencia de recuperar la deuda generada por los países africanos por parte del Banco Mundial y otras organizaciones frena la cobertura al derecho a la educación (Tomasevski, 2004), porque la educación no genera riqueza de manera inmediata, sino a medio y largo plazo.

En tercer lugar, en la Aceptabilidad es preciso destacar la escasa cualificación docente en los países de África subsahariana, especialmente en Níger. La cualificación docente, y por lo tanto, la calidad del sistema de enseñanza queda muy en entredicho. En países como Níger y Benin la baja cualificación docente en la etapa CINE 2 resulta un dato esclarecedor de la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado, así como el acceso al desempeño docente. La Agenda 2030 (ONU, 2015) sitúa a los docentes como agentes centrales del cambio educativo. Los países de esta región deberían centrar sus esfuerzos económicos y educativos en la formación docente, la cual, se ha de abordar desde una doble perspectiva. En primer lugar, la formación inicial de los docentes debe prepararlos para afrontar los desafíos y demandas que plantean las sociedades y los contextos locales y globales. En este sentido, es fundamental que la educación superior sea accesible y universal de forma progresiva, aunque con gran urgencia. El segundo modo de afrontar esta cuestión es desde la formación continua y desde el paradigma educativo de *aprendizaje a lo largo de la vida* para el personal docente que esté ejerciendo en instituciones públicas y



privadas, sea educación formal o informal.

Por otro lado, la ratio en las etapas de los sistemas educativos africanos en las etapas de CINE 0 y CINE 2 es aceptable y convergente entre los diferentes países, pero no podemos dejar de cuestionarnos qué motivos se esconden detrás de estos hechos. Algunos de los factores que inciden negativamente en la escasa presencia de alumnado en dichas etapas, y que maquillan las estadísticas sobre la ratio son la alta tasa de mortalidad infantil y la inestabilidad política y social de la zona incrementada por la existencia de conflictos armados.

Además, el hecho de que estas etapas no sean obligatorias ni gratuitas suponen una gran barrera socioeconómica para los sectores más vulnerables de la sociedad. Esto se refleja fielmente en la etapa de CINE 1, que es obligatoria y gratuita, donde las tasas de ingreso neto son mayores en todos los países y la ratio se dispara hasta los 45 alumnos por profesor en el caso de Burkina Faso y Benin y 35 en el caso de Níger.

En la Accesibilidad destaca la convergencia existente en los países de África subsahariana sobre la situación de la mujer en el sistema educativo formal. En los tres países de esta región la tasa de ingreso femenino neto en las etapas CINE 1 y CINE 2 es muy inferior respecto a la masculina. Este hecho se relaciona directamente con que las mujeres tengan menor esperanza de vida escolar en estos sistemas educativos. A menudo se ven obligadas a abandonar la escuela a edades más tempranas debido a: la explotación sexual persistente en la zona; los matrimonios adolescentes y por con ellos, la maternidad adolescente; y en último lugar y no menos importante, la religión predominantemente musulmana de los tres países.

Como consecuencia de los sistemas y de las estructuras patriarcales que predominan en esta región, el papel de la mujer queda relegado a un segundo plano en los ámbitos políticos, sociales, culturales y educativos (Torrado, 2012). Así, es de vital importancia que los Estados africanos incluyan la perspectiva de género en el diseño, la implementación y la evaluación de sus programas, legislaciones e intervenciones educativas. De este modo se podrán erradicar las discriminaciones por cuestión de género de forma progresiva mediante la concienciación de las futuras generaciones.

En la región de África subsahariana, y pese a las denuncias por parte de Organismos Internacionales como UNICEF, la cobertura universal, gratuita y de calidad en esta región dista mucho del ideal recogido en la legislación internacional en materia de derechos humanos. En esta región podemos apreciar como existe una tasa de ingreso neto a la etapa de CINE 1 cercana al 65% de media en Burkina Faso y Níger, mientras que en Benin la tasa es realmente elevada hasta alcanzar niveles del 94%. Sin embargo, el gran desafío es atender la grave caída que sufre la tasa de ingreso neto en la etapa de CINE 2 respecto a la etapa de CINE 1.

Para terminar, existe un dato que invita al optimismo respecto a la situación del derecho a la educación en los países de África subsahariana: la tasa de alfabetización. Podemos observar como la tasa de alfabetización en la población joven es mucho mayor que en la adulta. Esto significa que la cobertura y la calidad de la educación ha mejorado mucho en estos últimos años, gracias a la cooperación internacional y a un mayor compromiso por parte de los Estados de la región.

En los últimos años, los organismos internacionales y supranacionales han cobrado un gran protagonismo (Manso-Ayuso y Thoilliez, 2015) como consecuencia de la globalización y la necesidad de llevar a cabo acciones conjuntas entre los diferentes Estados. Son estos organismos los que cobran un papel central ante este escenario dado su potencial económico y político. Es desde ellos y la cooperación internacional donde podemos vislumbrar la luz al final de este profundo túnel.

El derecho a la educación tal y como lo define la legislación internacional en materia de derechos humanos es todavía hoy una utopía. Una educación libre, gratuita, obligatoria, universal y de calidad, está en serio riesgo de seguir siendo un sueño inalcanzable como consecuencia de factores económicos y de políticas que asfixian la economía de estos países para su propio beneficio, como ya ocurrió en los años 90 por parte del Banco Mundial (Tomasevski, 2004). Este tipo de medidas, políticas o imposiciones, marcadas de un fuerte carácter colonial, imposibilitan el desarrollo de infraestructuras sanitarias, educativas y demás servicios sociales. Por otro lado, la gran inseguridad de la zona acentúa los problemas existentes en la



región, lo que hace necesario un compromiso explícito y real por parte de los Estados africanos para salvaguardar y promover todos los derechos humanos desde una perspectiva holística, tomando en especial consideración el derecho a la vida y la dignidad humana. En último lugar, la educación debe ser la piedra angular que permita conocer, adquirir, promover y ejercer el resto de los derechos (Latapí, 2009). La educación ha de ser los cimientos de una sociedad donde la igualdad, la justicia social y la dignidad humana no sean metas, sino puntos de partida.

Referencias bibliográficas

Caballero, A., Manso-Ayuso, J., Matarranz, M., y Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.

Dávila, P. y Garmendia Naya, L. M. (2006a). El derecho a la educación en un mundo globalizado. *Congreso Nacional de Educación Comparada*. Donostia.

Dávila, P. y Garmendia Naya, L. M. (2006b). Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. *Revista de educación*, (340), 1009-1038.

Dávila, P. y Garmendia Naya, L. M. (2009). El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 61-76.

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

García Garrido, J. L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81.

Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52.

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.

Manso Ayuso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67, 85-99.

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2018). Ficha de país: Burkina Faso. Recuperado desde http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/BURKINAFASO_FICHA%20PAIS.pdf

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2019a). Ficha de país: Níger. Recuperado desde http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/NIGER_FICHA%20PAIS.pdf

Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (2019b). Ficha de país: Benin. Recuperado desde http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/benin_FICHA%20PAIS.pdf

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado desde <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

ONU (1959). La Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado desde <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>.

ONU (1989). La Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado desde <http://www.humanium.org/es/convencion-texto/>

ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado desde



<https://undocs.org/es/A/RES/70/1>

ONU (2018). Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado desde <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>

Pancera, C. (1997). El contexto histórico y cultural en el que nace el ensayo de Educación comparada de MA Jullien (1813-1819). *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 15-34.

Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education*, 50(1), 84-101.

Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 6-24.

Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos del Instituto Latinoamericano de Derechos Humanos.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista lidh*, 40, 341-388.

Torrado Martín-Palomino, E. (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, 10, 65-84.

UNESCO (2016). Institute for Statistics (<http://data.uis.unesco.org/>) consultado el 17 de mayo de 2016.

UNICEF (2014). El estado mundial de la infancia 2014 en cifras. *Todos los niños y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez*. Recuperado desde <https://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/>

UNICEF (2015). Los adolescentes tienen el doble de probabilidades de estar sin escolarizar que los niños en edad de primaria. Recuperado desde <http://www.unicef.es/sala-prensa/los-adolescentes-tienen-el-doble-de-probabilidades-de-estar-sin-escolarizar-que-los-0>

Valle López, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista española de educación comparada*, (20), 109-144.

Datos de autoría

Adrián Neubauer Esteban

Realizó un Magisterio de Educación Primaria (Universidad Autónoma de Madrid), el Grado de Magisterio de Educación Infantil (Universidad Camilo José Cela) y un Máster en Calidad y Mejora de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid). Actualmente se encuentra realizando la tesis doctoral sobre el derecho a la educación con un contrato pre-doctoral (FPI-UAM) en la Universidad Autónoma de Madrid. Fue maestro de educación primaria dos años en centros públicos de la Comunidad de Madrid (España). Colabora con el Grupo de Investigación sobre Políticas Supranacionales de la Universidad Autónoma de Madrid.

adrian.neubauer@uam.es

Fecha de recepción: 13/11/2018

Fecha de aceptación: 29/5/2019

