

# **Notas sobre los sistemas educativos de algunos países del África subsahariana.**

Miguel Reynés (Estudiante de doctorado de la Universidad Complutense de Madrid)

## **1. Introducción**

La ponencia que voy a presentar es un resumen de la tesina que he estado elaborando a lo largo de este curso para obtener el DEA. Se trata de un trabajo introductorio y exploratorio de la situación y de los resultados o efectos de los sistemas educativos de los países del África subsahariana (ASS de aquí en adelante). Como mi intención es dedicar la tesis a este tema, uno de los objetivos de la tesina y de esta comunicación es medir las posibilidades de realizar efectivamente esta tesis y delimitar el ámbito concreto del estudio, pues el ASS no es sólo un zona del mundo amplia y desconocida, sino diversa y heterogénea, lo que hace improbable un estudio de la situación de todos esos países. Por estas razones, los resultados que voy a presentar a continuación deben tomarse con cierta cautela.

La presentación tiene tres partes. En primer lugar enumeraremos las principales características que comparten las sociedades del ASS. A continuación describiremos la evolución y el estado actual de los sistemas educativos de estos países así como sus resultados, utilizando los indicadores educativos más básicos. La segunda parte consistirá en un resumen de las teorías que consideramos más relevantes sobre la aparición, la extensión y los cambios de los sistemas educativos estatales; unas teorías que trataremos de aplicar a los sistemas educativos que son objeto de nuestro estudio. Finalmente, la tercera parte serán unas conclusiones en las que resumiremos el estudio y haremos alguna propuesta teórica con el fin de mejorar los resultados de estos sistemas educativos.

Las fuentes que hemos utilizado han sido fundamentalmente los estudios e informes de las diferentes organizaciones internacionales como la UNESCO o el Banco Mundial y los libros y artículos, académicos o no, sobre los sistemas educativos y la situación social, política y económica del ASS. Asimismo entrevistamos a unas cuantas personas vinculadas a la educación en el ASS, que nos proporcionaron una valiosa información que no suele aparecer en los informes internacionales que acabamos de comentar.

## **2. Las sociedades del ASS. Sus sistemas educativos: evolución, características y resultados.**

### **2.1. Características de las sociedades del ASS**

Estas son, sucintamente, las principales características de las sociedades del sur del Sahara. Antes que nada hay que tener en cuenta que se trata de una zona heterogénea; no podemos hablar de sociedad africana, sino de sociedades africanas. Son más de 50 países en los que habitan más de 600 millones de personas en circunstancias muy diversas. Pese a ello comparten unos rasgos:

1. Marginación y exclusión de la economía internacional.
2. Este hecho tiene que ver con que son casi exclusivamente economías agrícolas y pesqueras (de exportación pero también de subsistencia) y de exportación de recursos naturales y materias primas.
3. Nivel de desarrollo muy bajo. Cualquiera de los indicadores de desarrollo (esperanza de vida, alfabetización, desarrollo industrial, etc.) presenta los niveles más bajos del mundo<sup>1</sup>. La pobreza de la mayor parte de la población es un rasgo estructural de estas sociedades.
4. Inestabilidad política. Casi todos los países subsaharianos han padecido guerras civiles o conflictos armados en ocasiones muy violentos, así como cruentos golpes de estado. Hay millones de refugiados, huidos y desplazados por toda el ASS.
5. La mayor parte de los regímenes políticos del ASS son dictaduras, muchas de ellas extremadamente crueles.
6. La corrupción es un rasgo de todos o casi todos los países del ASS, sean o no dictaduras. Como veremos a continuación la enseñanza la padece en el mismo o en mayor grado.
7. Ello probablemente es consecuencia, como de otros fenómenos, de que el estado, como forma de organización política con unas funciones por cumplir, es débil o casi inexistente.
8. Tanto social como políticamente sobreviven el tribalismo y las relaciones de parentesco y de linaje.
9. Las desigualdades sociales son extremas.
10. Población muy joven. El crecimiento demográfico es alto y constante.

---

<sup>1</sup> Ver *Informe de Desarrollo Humano 2003* del PNUD.

11. A pesar de este crecimiento, la población, en especial la más joven, está mermada por enfermedades, epidemias y pandemias como la SIDA o la malaria. Una de las principales causas es la falta de higiene y la inexistencia de sistemas sanitarios.

## **2.2. Los sistemas educativos**

El funcionamiento y los resultados de los sistemas educativos del ASS son un reflejo de la situación social, política y económica que acabamos de describir. El África subsahariana es, junto al Asia meridional (una parte de la tierra en la que habitan 1500 millones de personas), la zona del mundo con las peores estadísticas escolares. La tasa de analfabetismo en el año 2000 era de cerca del 40% y no se espera que se reduzca este porcentaje sino muy paulatinamente, como puede verse en la tabla 1<sup>2</sup>. Así mismo, las tasas de escolarización son muy bajas, tanto en primaria como en secundaria y en enseñanza superior. Además hay que destacar que las diferencias entre hombres y mujeres son muy notables, como se aprecia en las tablas 1 y 2.

No obstante, es necesario matizar esta breve descripción. En primer lugar, a pesar de la situación actual, desde los años 60 estos países han experimentado una reducción paulatina pero constante del analfabetismo y un aumento de las tasas brutas de escolarización en primaria y en secundaria. No obstante, la tasa de escolarización superior y universitaria sigue sin superar el 2%. La tabla 1 nos enseña que en 1960 el analfabetismo alcanzaba a más del 80% de la población, concretamente a un 74,3% de los hombres y a un 87,6% de las mujeres. Los datos del año 2000 muestran, como ya hemos comentado, que el analfabetismo se ha reducido al 40% (31,1% para los hombres y 48% para las mujeres). Además, la tabla 3 indica que el analfabetismo se ha reducido no sólo para el total de la población, sino también por cohortes, al menos según los datos de los que disponemos.

En segundo lugar, los datos agregados no nos muestran las diferencias existentes entre estos países. Tal como se aprecia en la tabla 2 ni todos los países se hallan en la misma situación (tomamos para esta exposición como indicador el porcentaje de analfabetismo, pero lo mismo puede decirse de las tasas de escolarización en todos los niveles), ni han seguido la misma evolución. Además algunos de ellos han reducido

---

<sup>2</sup> Para esta ponencia hemos seleccionado sólo unos pocos datos educativos, los más esenciales. Quien esté interesado en otros datos o en otros países africanos puede consultar los informes y las estadísticas de la UNESCO, del PNUD o el anuario *African Development Indicators 2003* del Banco Mundial. Hemos escogido sólo una muestra de los países del ASS para examinar su situación; sin embargo, creemos que es una muestra representativa.

sustancialmente las diferencias entre hombres y mujeres, aunque la desigualdad de género sigue siendo un fenómeno presente en todos los países.

En resumen, nos encontramos con unos países con una buena situación educativa o escolar (Namibia, Zimbabwe, Guinea Ecuatorial), otros con una situación regular (Kenia, Ghana, Malawi), cercana a la media, y unos cuantos que presentan unos resultados poco esperanzadores, con porcentajes de analfabetismo incluso de más del 80% (Níger, Malí, Senegal). Se han apuntado diversos factores que pueden explicar estas diferencias, entre ellos el de la herencia colonial (las excolonias francesas muestran peores resultados que las británicas, por ejemplo), el nivel de desarrollo económico, el régimen político y la estabilidad política e incluso la religión. No hemos incidido en este aspecto en nuestro trabajo, de modo que queda pendiente para más adelante, ya que es uno de los aspectos, a nuestro modo de ver, más interesantes de un posible estudio más exhaustivo.

De todos modos, estos datos no reflejan las condiciones de escolarización y de trabajo de los alumnos y de los docentes. Y es precisamente ahí donde con mayor claridad se aprecia la situación de subdesarrollo de los sistemas educativos de estos países. Entre otros problemas debemos destacar la falta de infraestructuras, así como la pobreza y precariedad de las mismas, no sólo en el ámbito escolar sino también en otros como el de las comunicaciones; no es nada extraño que muchos alumnos, entre los que van a la escuela, deban recorrer grandes distancias a pie para asistir a sus clases. Además el material didáctico es insuficiente y las escuelas rurales presentan incluso peores condiciones.

A ello hay que añadir la poca formación de los profesores, los cuales, además, raramente reciben el salario que les corresponde, si es que lo reciben efectivamente. La principal causa de estas situaciones es la falta de medios para financiar estos sistemas educativos. En estas circunstancias, la corrupción se convierte en un fenómeno común e incluso normalizado a todos los niveles educativos. Cualquier material o título educativo es susceptible de ser comprado, vendido o intercambiado, desde los libros de textos a cursos, títulos, notas etc.

Finalmente, una característica de estos sistemas educativos, aunque puede aparecer en otras latitudes, es que son varios los agentes que proporcionan o proveen enseñanza. De una parte nos encontramos con el sistema estatal, que apenas cumple sus fines, con la educación privada, que no hemos estudiado, y a la vez con organizaciones

internacionales, ONGs y diversas órdenes religiosas que han construido sus propias escuelas dedicadas a diferentes asuntos educativos y sociales.

El resultado de estas condiciones es que en muchos países del ASS no se han desarrollado, ni parece que estén en proceso de desarrollo, sistemas educativos estatales en la más amplia acepción del término, sino más bien unos sistemas educativos desestructurados, descoordinados, en los que varios agentes llevan a cabo diferentes proyectos. Unos sistemas, en fin, incapaces de cumplir con su funciones, aunque éstas estén sancionadas por leyes educativas, e incapaces, por tanto, de escolarizar a su población y de convertir la educación o enseñanza en uno de los instrumentos e inversiones que favorezca el desarrollo de estos países.

### **3. Teorías sobre la aparición, la extensión y los cambios de los sistemas educativos. Aplicación a los países del ASS.**

#### **3.1. Principales teorías**

A continuación estableceremos un marco teórico a partir del cual intentar explicar la situación que acabamos de describir, esto es, el origen y la evolución de los sistemas educativos, así como las diferencias entre estos países y los cambios que se producen en sus respectivos sistemas escolares. Vamos a prestar especial atención a dos teorías, pero son cuatro las que nos interesa mencionar, pues podríamos volver sobre ellas a lo largo de un estudio posterior:

1. *Teorías factorialistas*. Llamamos así a un grupo de teorías, representado por ejemplo por la obra de Boli, Meyer, Ramírez y otros investigadores (1979), que trata de explicar los cambios y las diferencias entre países a partir de variables económicas, políticas y sociales, recogiendo datos sobre los países y analizándolos a través de procesos estadísticos. Para nuestro trabajo no hemos aplicado estas teorías, pero es una opción que no podemos descartar, pese a que a conclusión del libro que acabamos de citar mantiene que ninguno de estos factores es definitivamente importante.

2. *Teoría del sistema educativo mundial*. Estos mismos autores, probablemente a partir de estos resultados, desarrollaron esta teoría, que explicaremos a continuación.

3. Teoría de Margaret Archer sobre el origen social de los sistemas educativos estatales.

4. *Teorías del imperialismo cultural*. Creemos que estas teorías son las que mejor explican cómo se introducen los sistemas educativos en el ASS. Los libros de M. Carnoy (1985) o M. Fernández Enguita (1990) son un buen ejemplo de las mismas.

Defienden estas teorías que la introducción de los sistemas educativos fue un producto de la colonización, no de una evolución de las sociedades que estudiamos. Los colonizadores trasladaron el modelo educativo de la metrópoli a la colonia. Lo hicieron con una clara intención, que la enseñanza sirviera para socializar a la población en una nueva forma de trabajo, en una nueva economía y en unas nuevas religión y cultura. Al mismo tiempo se buscaba formar una elite que tenía que asentar y legitimar la colonización.

Para estas teorías los sistemas de enseñanza son una forma de neocolonialismo, porque han mantenido su estructura. Precisamente lo más destacado de estas teorías es que nos motivan a buscar qué queda de los sistemas educativos coloniales en los sistemas educativos actuales y a investigar sobre la posibilidad de que esta misma herencia explique las destacables diferencias entre países. De todos modos vamos a prestar más atención a las teorías del sistema educativo mundial y a la de M. Archer.

### **3.1.1. Teoría del sistema educativo mundial**

Esta teoría que vienen desarrollando con continuidad, entre otros, Boli, Ramírez, Meyer y otros sociólogos desde hace bastantes años<sup>3</sup> sostiene que la expansión mundial de los sistemas educativos estatales es el resultado de la previa expansión de un modelo de sociedad, un modelo que acaba convirtiéndose en un referente mundial. Tal modelo, al que llaman modelo europeo de sociedad nacional, nace y crece a lo largo del siglo XIX como resultado de la coincidencia de tres procesos políticos, sociales y económicos:

- a) La reforma y la contrarreforma religiosa.
- b) La expansión de la economía mercantil y de intercambio.
- c) La institucionalización de un sistema político internacional de Estados-Nación.

El modelo de sociedad que aparece a raíz de estos procesos se caracteriza por lo que Boli y Ramírez (1999) llaman “mitos”, que aparecen a raíz de estos procesos y con los que se refieren a los elementos y creencias ideológicas que sostienen esta sociedad. Tales creencias son:

---

<sup>3</sup> Véase *La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial*, de Boli y Ramírez en *Sociología de la Educación* (1999), de M. Fernández Enguita (ed.), Ariel, Barcelona.

- El mito del individuo.
- El mito de la nación como conjunto de individuos.
- El mito del progreso, tanto nacional como individual.
- El mito de la socialización y continuidad del ciclo de vida.
- El mito del estado como guardián de la nación.

Estos “mitos” que sostienen, legitiman y refuerzan este modelo necesitan a la vez realizarse y legitimarse o al menos construir la percepción de que realmente pueden realizarse y desarrollar este proyecto de sociedad. El instrumento o uno de los instrumentos o el principal instrumento para lograrlo serán los sistemas educativos estatales y de masas. Éstos aparecen como funcionales a este sistema; es el propio estado que representa este modelo el que los desarrollará para cumplir sus propios objetivos. Además, la expansión de los sistemas y la percepción de su función dan lugar a una mayor demanda de educación por parte de la población, lo que a su vez supone una mayor expansión de este modelo de sistema educativo.

A lo largo del siglo XX, este modelo europeo de sociedad nacional se expande mundialmente (a través de la colonización, entre otros medios) y acaba institucionalizándose como un modelo para todas las sociedades, aunque sea solamente como un modelo de futuro. Y ello explicaría la expansión de los sistemas educativos estatales y de masas como modelo a seguir. Sin embargo, como ya hemos visto, este modelo no se ha realizado en los países del sur del Sahara. Trataremos de explicar a continuación las razones.

### **3.1.2. La teoría de los orígenes sociales de los sistemas educativos de Margaret Archer**

La segunda de las teorías que nos parece relevante para este trabajo es la de Margaret Archer<sup>4</sup>. No consideramos que sea una teoría incompatible con la de Boli, Ramirez y Meyer que acabamos de exponer en el apartado anterior.

De acuerdo con Archer, la aparición de los sistemas educativos estatales es el resultado de los conflictos sociales, que tienen su auge en el siglo XIX, entre los propietarios de los medios para la enseñanza antes de la aparición de estos conflictos (las órdenes religiosas y, en menor medida, la burocracia y los miembros del aparato

---

<sup>4</sup> Su principal obra es *Social origins of educational systems*, de 1984.

estatal) y los nuevos grupos sociales que aparecen o crecen a lo largo de los siglos XVIII y XIX y que podemos asimilar con los representantes de lo que en el apartado anterior llamábamos modelo europeo de sociedad nacional. De este conflicto, como decíamos, van a resultar los sistemas educativos estatales, pero no seguirán el mismo modelo en todos los países, aunque sigan un patrón de sistema educativo estatal y de masas.

Archer estudia sobre todo dos casos, que son casi tipos ideales: Francia e Inglaterra. En primer lugar, el tipo de sistema educativo estatal y de masas que aparece en el siglo XIX depende de los recursos disponibles de los grupos sociales que luchan por hacerse con el control de los medios de la enseñanza. Para lograr estos objetivos se siguen dos estrategias, que vienen determinados por los recursos:

- A) Estrategia de restricción. Tuvo lugar en Francia, ya que los grupos que buscaban arrebatarse el control de la educación a los curas disponían sobre todo de recursos políticos. Gracias a ellos restringieron la acción de los propietarios de los medios de enseñanza y empezaron a construir un sistema educativo estatal desde el poder político.
- B) Estrategia de sustitución. En Inglaterra los grupos sociales tenían recursos no sólo políticos, sino también económicos y sociales, lo que los dotó de capacidad para el desarrollo de un sistema educativo paralelo, alternativo y opuesto al sistema religioso, sin necesidad de restringir su actividad. El resultado de este proceso es la aparición de dos redes de escolarización, aunque bajo control estatal.

Del uso de estas estrategias surgen dos tipos de sistemas educativos estatales, uno centralizado y controlado por el Estado, que es el que se desarrolla en Francia, y el descentralizado con varios niveles y una autonomía relativa de las partes que lo integran, pese a que el Estado ejerce un papel notorio. Es el sistema que se desarrolla en Inglaterra.

Hay que destacar que a partir de ahora, con los sistemas educativos estatales constituidos, la pauta de cambio deja de ser el conflicto para pasar a ser la negociación, lo que no significa que todo cambio se produzca por consenso, sino como resultado de una negociación que dependerá de nuevo de los recursos que las partes pongan en juego. Y hay tres estrategias o medios de negociación, que se darán en mayor o menor medida dependiendo del tipo de sistema educativo, centralizado o descentralizado:



- *Internal initiation*. Los agentes educativos pueden dar lugar a cambios desde el propio sistema educativo. Dado que en Inglaterra estos agentes (profesores, etc.) disponen de una mayor autonomía, esta estrategia fue habitual en aquel país
- *External transaction*. Grupos externos al sistema educativo influyen y pueden introducir cambios.
- *Political manipulation*. Los cambios se gestan en el ámbito político entre los partidos que pueden acceder al poder y elaborar políticas educativas. Es la estrategia propia de sistemas centralizados, que no permiten un margen amplio de actuación a sus agentes. En Francia, naturalmente, esta estrategia de cambio era la más común.

Así, al estar muy centralizado el sistema educativo francés, la estrategia más importante fue la *political manipulation*, aunque las otras dos no deben descartarse. En Inglaterra, desde la autonomía de sus elementos, el uso de las tres estrategias fue más habitual.

Actualmente, pues, o en el momento de escribir Archer su obra, hay dos pautas de cambio de los sistemas educativos:

- La pauta incremental, propia de sistemas descentralizados en las que se combinan pequeños cambios pero paulatinos, con cambios políticos de mayor calado.
- La pauta *stop-and-go*, que es característica de sistemas centralizados en los que se producen sobre todo cambios políticos, es decir, cambios educativos profundos y estructurales como resultado de cambios en el poder políticos, seguidos de períodos sin apenas variaciones.

De todos modos, pese a que Archer utiliza, ya lo hemos dicho, casi tipos ideales y esta exposición resume aun más su obra, estas dos pautas de cambio tienden a combinarse. Sería necesario estudiar cada sistema educativo en detalle para aplicar esta teoría, que puede ser de utilidad para nuestro objeto de estudio.

### **3.2. Aplicación de las teorías**

Al describir los sistemas educativos de estos países argumentábamos, a partir de los datos y de las condiciones de escolarización, que tienen unos sistemas educativos particulares, ni estatales ni de masas, incapaces de escolarizar a buena parte de la

población o de conseguir su alfabetización. De acuerdo con las teorías de Boli, Meyer, Ramírez y otros, la tendencia general o internacional es a construir este tipo de sistemas, o al menos a orientarse en este sentido a través de leyes o de programas y proyectos educativos. Sin embargo, ya acabamos de ver que al sur del Sahara apenas se llevan a cabo estas propuestas.

Siguiendo con esta misma teoría, podríamos argumentar en primer lugar que lo que ocurre es que no se ha desarrollado el modelo europeo de sociedad nacional. Es algo bastante obvio, ya que las circunstancias históricas no son las mismas y los principios o mitos de los que hablábamos son distintos si no contrarios a la tradición africana. Alguno de ellos, de todos modos, como la construcción del Estado-Nación sí han arraigado en esos países. Pero lo más importante, a nuestro modo de ver, es que no hay ni una estructura política ni económica (que sí existió en muchos países de Europa, por ejemplo), es decir, recursos materiales y personas, para construir sus sistemas educativos.

Sin embargo el referente es éste, tanto del modelo político o de sociedad como de los sistemas escolares. Y efectivamente hemos visto que a partir de los años 60 se produce una expansión de los sistemas educativos y una reducción del analfabetismo. Pero siguen faltando recursos materiales y escolares de todo tipo y una planificación para construir estos sistemas. No será hasta que se desarrolle un Estado y un sistema político y social capaz de cumplir sus propias funciones cuando se podrá desarrollar un sistema educativo. Depende tanto de factores exógenos al sistema educativo y a estos países, como la ayuda y la cooperación internacional, y de procesos y factores endógenos, como los que acabamos de mencionar.

Por lo que hace a la teoría de Archer, veíamos con anterioridad a la exposición de la misma, que el origen de los sistemas educativos se hallaba en la imposición poca conflictiva en los términos en los que ella los exponía, pero no dejaba de ser conflictivo dentro del proceso de colonización, ya que se trató de una imposición por parte de los colonizadores. Ahora bien, tampoco acabaron desarrollándose estos sistemas educativos estatales de los que habla Archer. Pero su teoría puede guiarnos en los procesos actuales. Así, su constitución será más como el resultado de un proceso de negociación entre todos los agentes implicados en la enseñanza, que de un conflicto. Hubo algún intento de construcción de un sistema educativo estatal a través del conflicto. Por ejemplo, en el Zaire de los años 70 Mobutu Sese Seko expropió las escuelas de las órdenes religiosas para crear su sistema y fracasó al poco tiempo, precisamente por la

falta de recursos tanto económicos como organizativos y de personal para gestionar un sistema educativo estatal. El acuerdo y el trabajo conjunto entre todos los agentes implicados (Estado, empresa privada, ONGs, órdenes religiosas y organizaciones internacionales) es imprescindible para que se pueda escolarizar a la mayor parte de la población, pero, y esta es una de nuestras conclusiones, puede no ser necesario construir, al menos a corto plazo, sistemas educativos estatales del modelo europeo o propio de los países más desarrollados.

#### **4. Conclusiones**

Nos queda mucho por estudiar sobre este tema para llegar a unas conclusiones más fundamentadas, ya que no todos los países pasan por la misma situación y los datos disponibles son insuficientes de momento. Pero tras haber analizado ni que sea brevemente su situación, nos preguntamos si los sistemas educativos que existen pueden llegar a convertirse, coordinados de otra manera, con mayor cooperación entre los diferentes agentes que proporcionan educación, en unos sistemas, que también pueden llamarse estatales (aunque el nombre es lo de menos), si el Estado juega un papel fundamental en esta coordinación, con capacidad par alcanzar unos fines que conviertan a los sistemas de enseñanza en uno de los instrumentos para el desarrollo de estos países. Queremos decir que quizás no es necesario, pese a que ésta sea la tendencia, construir, al menos a corto plazo, sistemas educativos estatales como los de los países desarrollados. Quizás con los recursos disponibles, utilizados, gestionados de otra manera y estableciendo unas prioridades, podrían alcanzarse más rápida y eficazmente unos objetivos. De lo que se trata, en pocas palabras, es de adaptar la escuela al África subsahariana y no viceversa.

Queda por determinar cuáles han de ser estos objetivos. De una parte encontramos propuestas teóricas como las de la UNESCO<sup>5</sup>, que propugnan el traslado a estos países de lo que sería el modelo ideal para los países desarrollados, pese a que incluso ahí este ideal no se haya realizado. Sin embargo, más que proyectos teóricos preferimos, de momento, al hilo de lo que se exponía en el párrafo anterior, seguir criterios más o menos técnicos que se han ido elaborando, como el estudio de Psacharopoulos y Woodhall (1987).

---

<sup>5</sup> Véase por ejemplo el informe de J. Delors *La educación encierra un tesoro* (1996)

Así, la inversión es imprescindible en todos los niveles, porque es rentable y porque es necesario tener técnicos, especialistas y profesionales de todas las categorías. Pero la educación es sobre todo una inversión rentable para estos países si se realiza en el nivel primario y acompañando otros proyectos de desarrollo, que logran mayor eficacia y eficiencia cuanto mayor es la educación de los participantes en ellos.

De todos modos la más urgente prioridad es la alfabetización de la población y el desarrollo y la expansión de la escuela primaria, ya que es el nivel que en los países subdesarrollados obtiene no sólo una mayor rentabilidad social sino que también proporciona los mayores beneficios individuales, entre otras razones porque las necesidades educativas de estos países son diferentes.

Además, los beneficios individuales no sólo vendrán de la alfabetización, sino también de enseñanzas relacionadas con la salud, las enfermedades infecciosas, la higiene, la sexualidad o bien con la gestión de los recursos naturales y otros conocimientos técnicos adaptados a la realidad económica de esos países (Dumont, 2000). El currículum, como afirmábamos unas líneas más arriba, debe ser el ejemplo más diáfano de que la escuela ha de estar al servicio del desarrollo de estos países, de que la educación ha de servir realmente para transformar su realidad.

## Referencias

- Archer, Margaret (1984): *Social origins of educational systems*, Sage Publications, Londres.
- Banco Mundial (2003): *African Development indicators 2003*.
- Bayart, Jean-François (1999): *El Estado en África*, Bellaterra, Barcelona.
- Boli, J., Meyer, J., Ramirez, F. y Rubinson, R. (1979): *The world educational revolution, 1950-1970*, en *National development and the world system. Educational, economic and political change, 1950-1970* de Michael T. Hannah y John W. Meyer (eds.), The University of Chicago Press, Chicago.
- Boli, John y Ramírez, Francisco (1999): *La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial*, en *Sociología de la Educación*, de M. Fernández Enguita (ed.), Ariel, Barcelona.
- Carnoy, Martin (1985): *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, Madrid.

- Chazan, N. *et al.* (1999): *Politics and society in contemporary Africa*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, Colorado.
- Delors, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO-Santillana, Madrid.
- Dumont, Rene (2000): *Democracia para África*, Bellaterra, Barcelona.
- Fernández Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*, Siglo XXI, Madrid.
- Kapuscinski, Ryszard (2001): *Ébano*, Anagrama, Barcelona.
- Madison, Angus (2002): *La economía mundial. Una perspectiva milenaria*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- Pedró, Francesc y Velloso, Agustín (eds.) (1993): *Manual de Educación Comparada*, Volumen I, Editorial PPU, Barcelona.
- PNUD (2003): *Informe sobre el desarrollo humano 2003*.
- Psacharopoulos, G y Woodhall, Maureen (1987): *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*, Banco Mundial-Tecnos, Madrid.
- UNESCO (2000): *Sub-saharan Africa regional report 2000*.

## ANEXO. TABLAS

**Tabla 1. Evolución de los porcentajes de analfabetismo en África subsahariana (15 y más años)**

|      | Total | Hombres | Mujeres |
|------|-------|---------|---------|
| 1960 | 81    | 74,3    | 87,6    |
| 1970 | 72,2  | 62,2    | 81,6    |
| 1980 | 62,2  | 51,4    | 72,5    |
| 1990 | 50,8  | 40,7    | 60,5    |
| 1995 | 45,2  | 35,7    | 54,3    |
| 2000 | 39,7  | 31,1    | 48,0    |
| 2005 | 34,6  | 26,9    | 42,0    |
| 2010 | 30,0  | 23,3    | 36,6    |
| 2015 | 26,1  | 20,3    | 31,8    |

Fuente : Unesco Institute for statistics.

**Tabla 2. Evolución de los porcentajes de analfabetismo por países entre 1985 y 2001 (15 y más años)**

|          |       | 1985    |         |  | 1990  |         |         |  | 2001  |         |         |
|----------|-------|---------|---------|--|-------|---------|---------|--|-------|---------|---------|
|          | Total | Hombres | Mujeres |  | Total | Hombres | Mujeres |  | Total | Hombres | Mujeres |
| ASS      | 56    | 45      | 66      |  | 50    | 40      | 60      |  | 37    | 29      | 45      |
| Zimbabwe | 24    | 17      | 31      |  | 19    | 13      | 25      |  | 11    | 7       | 14      |
| Namibia  | 29    | 26      | 33      |  | 25    | 23      | 28      |  | 17    | 17      | 18      |
| G. E.    | 33    | 18      | 48      |  | 27    | 14      | 39      |  | 16    | 7       | 24      |
| Kenia    | 36    | 24      | 48      |  | 29    | 19      | 39      |  | 17    | 11      | 23      |
| Zambia   | 37    | 25      | 48      |  | 32    | 21      | 41      |  | 21    | 14      | 27      |
| Botswana | 37    | 38      | 35      |  | 32    | 34      | 30      |  | 22    | 25      | 19      |
| Ghana    | 49    | 36      | 61      |  | 42    | 30      | 53      |  | 27    | 19      | 36      |
| Malawi   | 52    | 34      | 68      |  | 48    | 31      | 64      |  | 39    | 25      | 52      |
| Ruanda   | 53    | 43      | 64      |  | 47    | 37      | 56      |  | 32    | 25      | 38      |
| Mozam.   | 71    | 56      | 86      |  | 67    | 51      | 82      |  | 55    | 39      | 70      |
| Senegal  | 76    | 66      | 85      |  | 72    | 62      | 81      |  | 62    | 52      | 71      |
| Benin    | 77    | 66      | 87      |  | 74    | 62      | 85      |  | 61    | 47      | 75      |
| Mali     | 81    | 74      | 87      |  | 74    | 67      | 81      |  | 57    | 50      | 64      |
| Niger    | 90    | 84      | 96      |  | 89    | 82      | 95      |  | 84    | 76      | 91      |

Fuente: Banco Mundial, *African development indicators*, 2003

**Tabla 3. Evolución de los porcentajes de analfabetismo de los jóvenes de entre 15 y 24 años.**

|          | 1985 | 2000 |
|----------|------|------|
| ASS      | 38,3 | 22,3 |
| Zimbabwe | 9,8  | 2,8  |
| Namibia  | 15,3 | 8,4  |
| G. E.    | 10,9 | 3,1  |
| Kenia    | 15   | 4,9  |
| Zambia   | 22,8 | 11,8 |
| Botswana | 21,8 | 11,7 |
| Ghana    | 25,2 | 9    |
| Malawi   | 40,7 | 28,9 |
| Ruanda   | 34,1 | 16,7 |
| Mozam.   | 56,8 | 39,4 |
| Senegal  | 65,1 | 49,3 |
| Benin    | 66,1 | 46,9 |
| Mali     | 65,1 | 33,7 |
| Niger    | 85,8 | 77   |

Fuente: PNUD 2002