



unesco

Unión
Africana 




La educación en África

La equidad como elemento central de las políticas

Resumen

SN/ED/2023/RP/H/1

Educación
2030 

La UNESCO: líder mundial en educación

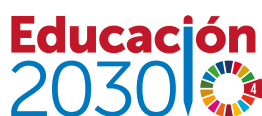
La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



La Unión Africana (UA) es un órgano continental compuesto por los 55 Estados miembros que representan a los países del continente africano.

Guiada por su visión de un “continente africano integrado, próspero y pacífico, impulsado por sus propios ciudadanos, y que represente una fuerza dinámica en la escena mundial”, la UA fomenta el crecimiento y el desarrollo económico de África mediante la promoción de la inclusión de sus ciudadanos y una mayor cooperación e integración de sus Estados. En materia de educación, la UA contribuye al desarrollo de recursos humanos y capital intelectual, al facilitar el acceso a sistemas de educación y formación de calidad, revitalizados, pertinentes y armonizados, a la vez que garantiza entornos de aprendizaje seguros y adecuados que fomentan la igualdad de género. La UA viene aplicando la Estrategia Continental de Educación (CESA 16-25), que se apoya en los agentes educativos, los Estados miembros, las comunidades económicas regionales y los asociados para el desarrollo, entre otros, a fin de transformar de forma colectiva los sistemas educativos de África, haciendo hincapié en la educación preescolar, la educación superior, la enseñanza y formación técnica y profesional, la formación de docentes y la elaboración de planes de estudio, entre otros objetivos estratégicos de la CESA.

Publicado en 2023 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7 place de Fontenoy, 75352 París 07 SP (Francia), La Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO para África Occidental (Sahel) en Dakar, Almadies, Route de la plage de Ngor, BP 3311 Dakar, Senegal

y la Comisión de la Unión Africana, Departamento de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación Apartado Postal 3243, calle Roosevelt, W21K19, Adís Abeba, Etiopía

© UNESCO/AUC 2023



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO, https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es_ES). Al usar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del repositorio de acceso abierto de la UNESCO (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).

Título original: *Education in Africa: Placing equity at the heart of policy- Executive Summary*

Publicado en 2023 por la UNESCO, la Oficina Regional de la UNESCO en Dakar y la Comisión de la Unión Africana.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO o de la Comisión de la Unión Africana en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO o de la Comisión de la Unión Africana ni comprometen a estas organizaciones.

Traducción: Strategic Agenda UK LTD
Diseñado por Renaud Lioult
Impreso por Polykrome

Impreso en Senegal

Los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Africana aprobaron la Estrategia Continental de Educación para África (2016-2025, CESA 16-25) durante su 26.º período ordinario de sesiones, celebrado el 31 de enero de 2016 en Addis Abeba, como marco para transformar los sistemas de educación y formación del continente. La CESA concretó la visión expuesta en su Agenda 2063 a fin de facultar a los ciudadanos para ser agentes de cambio eficaces y alcanzar el «África que Queremos». También situó el Objetivo de Desarrollo Sostenible sobre educación (ODS 4) de la Agenda 2030, de ámbito mundial, en el contexto de las prioridades y los retos específicos de África.

En la Conferencia Panafricana de Alto Nivel sobre Educación (PACE 2018), los Estados Miembros pidieron a la Unión Africana y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que elaboraran con carácter periódico un informe continental en el que se supervisaran los avances hacia la implementación de la CESA 16-25 y del ODS 4. Las dos organizaciones encomendaron al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP-UNESCO) la elaboración del primer informe, que tiene como objetivo contribuir a los esfuerzos de los países africanos por acelerar la consecución de los objetivos y las metas que se establecen en ambas agendas. En dicho informe se presenta un análisis de la situación de partida que abarca los cinco primeros años de implementación. El informe sigue la línea del proceso de análisis comparado que vienen realizando la Comisión de la Unión Africana (CUA) y el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y fundamenta sus marcos conceptuales y analíticos en los indicadores de referencia acordados.

La equidad como elemento central de las políticas educativas



El análisis del presente informe se sustenta sobre el énfasis en la equidad, que refleja el compromiso de la Agenda 2030, la CESA 16-25 y la Declaración de Nairobi y Llamamiento a la Acción sobre la Educación (2018), a fin de que ningún niño se quede atrás. Se adopta un enfoque multidimensional a fin de examinar las disparidades en la educación y analizar los vínculos y los puntos de encuentro entre los ingresos familiares, la ubicación, el género, el idioma que se habla en el hogar, las crisis y los desplazamientos, la discapacidad y el acceso de los niños a una educación y un aprendizaje de

calidad. Se presentan los patrones de disparidades en la educación en el marco de estas dimensiones y las iniciativas en curso de los Gobiernos africanos a fin de fomentar una educación equitativa e inclusiva. La equidad debe tener un papel destacado en las prioridades políticas, la planificación normativa y las decisiones en materia de inversión, a fin de proporcionar acceso a una educación de calidad en todos los niveles y garantizar oportunidades de aprendizaje que permitan a los niños prosperar.

Aunque puede que no exista una solución mágica a la desigualdad en el conjunto de la sociedad, se ha reconocido que el acceso equitativo a una educación de calidad es una alternativa especialmente eficaz para acabar con el ciclo de pobreza intergeneracional. En los dos últimos decenios, el crecimiento económico ha ido acompañado en algunos países de una mayor igualdad; sin embargo, en otros el resultado ha sido una mayor desigualdad en los ingresos (PNUD, 2017).

Las iniciativas encaminadas a ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad de esta deben priorizar la equidad en el aprendizaje, de modo que los niños más vulnerables ocupen un papel central en las decisiones políticas y las inversiones. En la mayoría de los sistemas educativos existe segregación entre los niños más capaces y los que necesitan un apoyo extra. Además de trabajar en las dimensiones más visibles de la equidad (el género, la ubicación y la pobreza), es importante ahondar en las barreras invisibles¹ que impiden que muchos niños disfruten de la experiencia educativa (Banerji, 2014).

No se puede pasar por alto el efecto que las crisis, los conflictos, los desastres naturales y los sucesos imprevistos tienen en los niños más vulnerables. El análisis llama la atención sobre el impacto desproporcionadamente negativo que la COVID-19 ha tenido en los niños desfavorecidos y marginados, una circunstancia que es probable que amplíe las disparidades existentes tanto en el acceso como en el aprendizaje (UNESCO, 2021; UNFPA y UNICEF, 2020).



Los análisis relacionados con la equidad se presentan como una cuestión transversal en todos los capítulos del informe. En el capítulo 2 se resumen las conclusiones y se proporciona un marco conceptual.

1. Aquellas que provocan que los niños no se matriculen en un centro escolar o no asistan a él con regularidad, que asistan pero no sigan el itinerario de aprendizaje normal o incluso que no figuren en las bases de datos oficiales.

Educación preescolar y preparación para la escuela



En la CESA se describe la educación preescolar como la nueva frontera para África a fin de lograr una educación de calidad sostenida. Su reivindicación de la importancia de la educación preescolar encuentra semejanzas en la Agenda 2030 y se recoge en concreto en la meta 4.2 de los ODS,

donde se compromete a los Gobiernos a garantizar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una educación preescolar de calidad.

En sus esfuerzos por ampliar los servicios de educación preescolar, los Gobiernos africanos han adoptado numerosos enfoques diferentes (por ejemplo, de universalización progresiva o de ampliación sin diferencia de edad y basada en la comunidad) y usado un amplio abanico de modelos de prestación de servicios que varían en términos de intensidad (por ejemplo, programas de media jornada frente a otros de jornada completa, o bien de carácter semanal frente a cinco días a la semana), lugar (programas organizados en instituciones, en la comunidad o a domicilio) y duración (programas de un año de duración frente a otros estacionales en los que se usa un modelo acelerado de preparación para el ingreso en la escuela). Aunque esta diversidad revela la adaptabilidad de la educación preescolar a las necesidades y el contexto, también plantea dudas sobre la calidad de la educación que se ofrece, ya que es posible que la implementación de diversos modelos de impartición no sea uniforme y genere diferentes resultados en función del contexto. Existen pruebas claras de la importancia de la calidad de la educación preescolar para el aprendizaje y el desarrollo de los niños pequeños (UNICEF, 2019; Adeniran, Ishaku y Akanni, 2020). Los efectos negativos de los programas de baja calidad puede que no se limiten a promesas incumplidas de avance del aprendizaje y el desarrollo. También podrían poner en riesgo la seguridad, la salud y el bienestar emocional de los niños (UNICEF, 2019). Por lo tanto, el énfasis en la calidad debe ser un elemento central de los debates sobre políticas en torno a la ampliación del acceso a educación preescolar, no solo en lo que respecta a los elementos estructurales de los servicios, sino también a los elementos relacionados con el proceso (por ejemplo, la pedagogía o las interacciones entre adultos y niños) y a los aspectos sistémicos (por ejemplo, las normas y el seguimiento, la financiación y la gestión) (Rossiter, 2016). La inclusión también es importante. En el caso de los niños con discapacidad, el acceso a servicios de educación preescolar puede facilitar una identificación más temprana de necesidades especiales y de factores de riesgo de retraso en el desarrollo, posibilitar la prestación de apoyo integrado y complementar intervenciones tempranas en curso (UNICEF, 2019; UNESCO, 2021).

El papel que tiene la educación preescolar a la hora de fomentar la preparación de los niños para el ingreso en la escuela primaria también la convierte en una posible herramienta para mitigar la ampliación de las desigualdades en los resultados vinculados con el desarrollo en sus primeros años de escolarización, además de una formidable oportunidad de romper los ciclos de desigualdad intergeneracionales (UNICEF, 2019: 39). Sin embargo, a fin de aprovechar el potencial de la educación preescolar para aumentar la equidad, será necesario adoptar, en cada política y decisión de inversión, medidas atrevidas que beneficien a los niños desfavorecidos al menos en la misma medida que a sus homólogos en mejores circunstancias y, a la vez, ampliar el acceso a la educación preescolar (UNICEF, 2019: 39). Para ello, dos pilares importantes son los programas específicos de aprendizaje temprano y los modelos de intervención multisectorial enfocados en los niños que se enfrentan a experiencias adversas. En este sentido, adquiere especial importancia la prestación de servicios de educación preescolar durante situaciones de crisis, como conflictos, desastres naturales y pandemias, dado su potencial para mitigar sus efectos negativos en el desarrollo de los niños pequeños. Por lo tanto, es importante que los Gobiernos den prioridad a la calidad, la inclusión y la equidad en sus iniciativas para ampliar el acceso a la educación preescolar.

En África, el acceso a la educación preescolar varía en una medida mucho mayor que en otros niveles educativos. Dentro de los países, las disparidades relacionadas con la riqueza y la ubicación son generalizadas, pero el tamaño de estas brechas difiere de un país a otro. Se calcula que el gasto público actual en educación preescolar en los países de ingreso bajo solo cubre el 10% del total necesario para proporcionar un acceso universal. Para hacer frente a esta situación puede que sean necesarios tanto un aumento de la partida del presupuesto de educación destinada a la educación preescolar como cambios en las políticas a fin de hacer un uso más eficiente de los fondos existentes (IIPe-UNESCO, 2021). Como parte de dichos cambios, se podría ajustar la duración e intensidad de los programas de educación preescolar, mejorar la eficacia del plan de estudios y las capacidades de los docentes, fomentar una asignación equitativa de estos y crear oportunidades de aprendizaje temprano complementarias y de bajo coste, como iniciativas en radio y televisión. También se podría promocionar la participación del sector privado en la prestación de servicios de educación preescolar en zonas más acomodadas, de tal modo que la financiación pública pudiera prestar una mayor atención a las comunidades desfavorecidas (IIPe-UNESCO, 2021).



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 3 del informe.

Acceso a una educación primaria y secundaria de calidad



El acceso a una educación primaria y secundaria de calidad es un elemento central del ODS 4 y se recoge en concreto en la meta 4.1 de los ODS, donde se compromete a los Gobiernos a garantizar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad. Del mismo modo, en la CESA 16-25 los Gobiernos africanos se comprometen a garantizar «mejores tasas de finalización en todos los niveles». Este es un aspecto de suma importancia, ya que el África Subsahariana tiene la mayor población sin escolarizar de todo

el planeta. También tiene la mayor tasa estimada de niños y jóvenes sin escolarizar: uno de cada cinco niños en edad de asistir a la escuela primaria (18,8%), uno de cada tres adolescentes en edad de asistir a la escuela secundaria (36,7%) y uno de cada dos jóvenes en edad de cursar niveles superiores (57,5%) (UNESCO, 2020a: 210). Un análisis del número total (no la tasa) de niños sin escolarizar muestra una gran concentración en un número relativamente pequeño de países.

Los países africanos se encuentran en diferentes fases del recorrido hacia el acceso universal en los niveles de primaria y secundaria. En algunos, como Egipto, Túnez y Sudáfrica, la educación primaria universal parece estar al alcance para 2030, mientras que las iniciativas relacionadas con el primer ciclo de educación secundaria han tenido un éxito notable. Sin embargo, en otros países, como el Chad y Guinea-Bissau, más de dos tercios de los niños no terminan la educación primaria, lo que sugiere que el acceso, incluso al nivel primario, requiere urgentemente la máxima atención de las políticas.

Los niños de los quintiles más pobres tienen muchas menos probabilidades de terminar la educación primaria y el primer y segundo ciclo de educación secundaria que los niños de los quintiles más acomodados. El tamaño de la brecha aumenta en los niveles educativos superiores. Las disparidades de género en las tasas de finalización varían en función de las naciones y regiones, lo que pone de manifiesto la diversidad de factores que impiden que los niños y las niñas asistan a la escuela y su variabilidad entre los distintos países y grupos de edad. En el informe se destacan diversas iniciativas gubernamentales dirigidas a reducir la brecha de riqueza, entre ellas, medidas específicas como la eliminación de las matrículas escolares, transferencias en efectivo condicionadas para aumentar la matriculación y la retención, la inclusión de la educación preescolar en las subvenciones y un programa de preparación acelerada para los niños que no hayan recibido educación preescolar antes de acceder al primer curso de primaria.



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 4 del informe.

Calidad y aprendizaje en la enseñanza primaria y secundaria



En la Agenda 2030 se presenta un doble compromiso que vincula la finalización de una educación gratuita, equitativa y de calidad con resultados de aprendizaje pertinentes y eficaces para todos y todas. Varias metas del ODS 4

enuncian en detalle el ámbito de

estos objetivos, incluidos la alfabetización y la adquisición de nociones elementales de aritmética, de competencias profesionales y de los conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible. En la CESA se presenta un conjunto todavía más amplio de objetivos de aprendizaje con un mayor énfasis en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM), la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), y la paz y la resolución de conflictos. También se propone un objetivo de aprendizaje relacionado con el fomento de valores básicos africanos y el desarrollo sostenible (Unión Africana, 2016). Sin embargo, parece existir poco consenso entre las partes interesadas con respecto a las metas que deben priorizarse (Evans y Hares, 2021),² lo que puede provocar que diversas solicitudes compitan por el tiempo y los recursos de aprendizaje. A fin de mejorar los resultados de aprendizaje es preciso priorizar a los niños de la clase menos aventajados en términos educativos, mediante la coordinación de los diversos componentes de la educación de calidad, como el plan de estudios, la pedagogía, la formación de los docentes, el material didáctico, las evaluaciones de los alumnos e incluso una serie de factores ajenos al sistema escolar (Cambridge Assessment, 2017; Kim, Care y Vista, 2019).

Aunque se ha prestado mucha atención a la inversión en competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, no se ha dedicado el mismo tiempo a combatir las causas de las disparidades en su adquisición. Estas competencias son necesarias para avanzar por las distintas fases del aprendizaje y, por tanto, condición previa para alcanzar las metas del ODS 4 (Beeharry, 2021). Invertir en las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo de los niños más atrasados es vital para hacer frente a la segregación educativa y garantizar que los alumnos pobres, marginados y desfavorecidos tengan oportunidades reales de avanzar (Beeharry, 2020).

Las iniciativas para mejorar los procesos y resultados de aprendizaje deben ir acompañadas de intervenciones curriculares y pedagógicas. Las reformas parciales de solo

algunos de los componentes básicos (por ejemplo, el plan de estudios, la pedagogía, la formación de docentes, el material didáctico o la evaluación de los alumnos) pueden no proporcionar las mejoras previstas de los resultados de aprendizaje. Uno de los pilares de esta reforma debe ser un plan de estudios simplificado y basado en las competencias que garantice que el ritmo responda a las necesidades de los alumnos. Dos ejemplos en esta dirección son la reforma de las normas curriculares de las 3 erres de la República Unida de Tanzania, en virtud de la cual se introdujo un nuevo plan de estudios con el fin de ajustarlo a los objetivos de enseñanza, al material y a la formación de docentes (RISE, 2020), y el trabajo del Instituto Nacional de Desarrollo Curricular y Profesional de Sudáfrica, que fomenta la capacidad profesional y de apoyo para mejorar la impartición de los planes de estudios (Sayed y Bulgrin 2020, 47). Del mismo modo, es fundamental garantizar que los docentes cuenten con las competencias y los conocimientos necesarios, así como con acceso a material didáctico adaptado al plan de estudios y a la pedagogía deseada (Cambridge Assessment, 2017; Kim, Care y Vista, 2019).

El análisis de los cambios registrados en los resultados de aprendizaje desde 2015 revela situaciones dispares. Como aspecto positivo, en la mayoría de los países donde se dispone de datos, se ha registrado un aumento del número de niños que han alcanzado un nivel mínimo de competencia en matemáticas y lectura en segundo y tercero de primaria, o bien al final de este nivel de enseñanza. Sin embargo, según parece, los niveles generales de aprendizaje en lectura y matemáticas siguen siendo bajos. Se observan enormes disparidades económicas entre los diversos países, materias y niveles educativos. En términos generales, los niños de familias pobres van a la zaga en mayor medida en lectura que en matemáticas. Esta brecha en el nivel de competencia se amplía a medida que avanzan de curso. Además, el 80% de los niños de África Subsahariana no reciben la enseñanza en su lengua materna (Banco Mundial, 2021), un aspecto que también puede tener consecuencias negativas para los resultados de aprendizaje.

Se han adoptado enfoques diversos para lograr resultados de aprendizaje más equitativos. Así, algunos países han hecho hincapié en los procesos de aprendizaje dentro de las escuelas, mientras que otros se han centrado en instituciones no formales. Por ejemplo, el modelo de segunda

² Los objetivos de aprendizaje incluyen un amplio abanico de competencias, conocimientos, valores y actitudes, como destrezas básicas en lectoescritura, competencias transferibles, competencias digitales, conocimientos técnicos para trabajos específicos y un comportamiento diligente como miembro de la comunidad y ciudadano.

oportunidad proporciona programas educativos a jóvenes que no hayan finalizado la educación primaria o secundaria, de modo que puedan ponerse al día con sus estudios y su aprendizaje (UNICEF, 2017). En algunos países africanos, se ofrece a los jóvenes sin escolarizar la oportunidad de ponerse al día con su aprendizaje o de reintegrarse en la educación formal, mediante programas como la Alianza para el Aprendizaje de las Adolescentes de Malawi, que ayuda a niñas a reincorporarse al sistema educativo formal (Mastercard Foundation, 2018).

Para proporcionar un acceso equitativo a los alumnos marginados también se ha usado la educación informal, incluidas las oportunidades de aprendizaje comunitarias. Un ejemplo en este sentido es Malí, donde se ha llegado a más de 51.000 niños no escolarizados en edad de asistir a la escuela primaria a través de centros de aprendizaje comunitarios y espacios educativos temporales, además de escuelas formales (UNICEF, 2020). También se ha reconocido que el acompañamiento educativo puede resultar eficaz a la hora de mejorar los resultados de aprendizaje en el Sur Global, donde las oportunidades de educación formal y desarrollo profesional en el empleo para docentes suelen ser limitadas (Piper y Zuilkowski, 2015). Por ejemplo, en Kenya hay pruebas de que el acompañamiento puede contribuir a mejorar la alfabetización en las escuelas tanto públicas como no formales.

Desde 2020, las TIC se han convertido en un componente fundamental de las iniciativas dirigidas a mejorar los resultados de aprendizaje. Las pruebas de Kenya sugieren que las intervenciones con TIC pueden contribuir a mejorar los resultados en materia de alfabetización, pero que su impacto suele venir determinado por el contexto en el que tienen lugar. En consecuencia, es posible que los resultados no dependan en exclusiva del uso de TIC (Piper *et al.*, 2016). En respuesta a la COVID-19, muchos países han recurrido a las TIC con el fin de impedir un retroceso en el aprendizaje. Así, las

pruebas obtenidas en Botswana sugieren que las soluciones de baja tecnología (como los mensajes de texto o las llamadas telefónicas) pueden posibilitar avances en este sentido (Angrist *et al.*, 2020). Aunque se trata de pasos importantes, los Gobiernos siguen teniendo dificultades para impartir una educación equitativa y de calidad a distancia cuando existe un acceso desigual a la infraestructura de TIC.



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 4 del informe.

Competencias laborales: Enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) y educación terciaria



Muchos Gobiernos africanos han redoblado sus esfuerzos a fin de desarrollar las competencias de los niños en edad escolar y prepararlos para un mercado laboral global sumamente competitivo, así como de fortalecer el vínculo entre dicho

mercado y la enseñanza y formación, en un intento por ayudar a los jóvenes a encontrar un empleo productivo (Barlet y d'Aiglepiere, 2017).

En la Agenda 2030 los Gobiernos se comprometen a garantizar un acceso igualitario a la educación técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, a fin de aumentar el número de jóvenes y adultos con las competencias necesarias para encontrar un puesto de trabajo digno o hacerse emprendedores, y de reducir la proporción de jóvenes sin estudios, trabajo ni formación. En la CESA también se hace mucho hincapié en las competencias laborales. Se destaca el cambio de paradigma propiciado por la estrategia continental: reconsiderar la EFTP como la preparación de los jóvenes para convertirse en personas que generan empleo, no que lo buscan, y transformarla de modo que deje de ser una mera amalgama de instituciones técnicas y profesionales para convertirla en un sistema coherente diseñado para crear recursos humanos cualificados y de calidad. Igualmente, la CESA formula la educación terciaria en términos de «crecimiento económico significativo y sostenible» y «desarrollo nacional y competitividad global» (Unión Africana, 2016: 7).

Sin embargo, la realidad es que, en casi todos los países africanos, la mayoría de los jóvenes necesitan encontrar o crear empleo en el sector informal, que representa el 86% de los empleos del continente (OIT, 2018). Esta situación exige considerar la interacción entre la educación, la formación y el trabajo de forma no lineal y, por tanto, contribuir a la búsqueda de procesos y mecanismos alternativos a la escolarización formal, facilitados, regulados y mejorados por los Gobiernos. Si se formalizan mediante títulos, podrían reflejar mejor la realidad dual de la baja tasa de finalización en la escolarización formal y su impacto en la adquisición de

destrezas básicas y competencias para el trabajo.

En la actualidad prevalece en el mercado laboral un desajuste entre la oferta y la demanda de competencias. Esta situación implica la necesidad de no limitarse a conocimientos laborales específicos y centrarse también en un conjunto más amplio de destrezas que incluya habilidades digitales, competencias básicas de lectura, escritura y cálculo y, cada vez más, aptitudes interpersonales (un conjunto de cualidades personales intangibles, rasgos, atributos, hábitos y actitudes que pueden utilizarse en diferentes tipos de empleos) (OIE-UNESCO, 2013). Los cuellos de botella institucionales (esto es, problemas relacionados con la asignación presupuestaria, la coordinación de políticas y los flujos de información) son un importante factor que limita la eficacia de la enseñanza y la formación a la hora de generar las competencias necesarias en el mercado laboral. Más específicamente, puede que las decisiones relacionadas con la asignación presupuestaria no tengan en cuenta el desempeño de los proveedores de servicios de EFTP (medido según la eficiencia interna, los resultados y el impacto en los destinatarios), que los niveles globales de financiación no reflejen la importancia de dicha enseñanza para el crecimiento económico (Banco Mundial, 2013), y que la debilidad institucional imposibilite una colaboración y coordinación eficaces entre ministerios y entre agentes de los sectores público y privado (Banco Mundial, 2015). A fin de reducir el desajuste entre la oferta y la demanda de competencias, varios Gobiernos han ejecutado reformas sistémicas (por ejemplo, un enfoque de la formación técnica y profesional basado en las competencias) e intervenciones programáticas (por ejemplo, formación complementaria para reforzar las aptitudes interpersonales).

También preocupan los bajos niveles de inversión en instituciones de educación terciaria. En algunos países, la creciente demanda de educación postsecundaria ha traído consigo la diversificación del panorama de la educación terciaria, caracterizada por una nueva provisión generalizada y dispar de educación privada (Lebeau y Oanda, 2020: 1). A fin de corregir la variación en la calidad entre estas instituciones, se viene prestando atención al marco regulatorio y a los mecanismos de convalidación y aseguramiento de la calidad, a la vez que se siguen proporcionando entornos operacionales

propicios para los proveedores privados. El Marco Panafricano de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación, auspiciado por la CUA, tiene como objetivo armonizar los programas de educación superior a fin de crear en el continente un espacio de educación superior revitalizado y mundialmente competitivo mediante la colaboración intraafricana (HAQAA, 2016). Las disparidades relacionadas con la riqueza en el acceso a una educación terciaria de calidad son otro reto en este espacio.

En un análisis del empleo juvenil, recogido por el indicador de referencia «proporción de jóvenes de 15 a 24 años sin estudios, trabajo ni formación», también se señalan algunos de estos retos. Los datos de 11 países sobre la proporción de jóvenes sin estudios, trabajo ni formación muestran diferencias notables. En algunos, uno de cada ocho jóvenes no tienen estudios, trabajo ni formación, mientras que, en otros, la proporción asciende a uno de cada tres. En casi todos los países, la mayoría son mujeres jóvenes. Sin embargo, estamos ante un fenómeno global; de hecho, las disparidades de género en los jóvenes de África sin estudios, trabajo ni formación están por debajo de la media mundial (OIT, 2020: 27). En la mayoría de los 25 países con datos disponibles, la matriculación en formación profesional es inferior al 5%, y en muchos de ellos, inferior al 1%. El gasto gubernamental en EFTP es igualmente bajo en proporción al producto interno bruto (PIB). Apenas hay información disponible sobre otras posibles disparidades en el acceso a la EFTP, en función de los ingresos en el hogar, la discapacidad y la ubicación (en zona rural o urbana).

En la mayoría de los países donde se dispone de datos, la tasa bruta de asistencia en la educación terciaria es inferior al 10%. Además, las disparidades relacionadas con la riqueza en el acceso a la educación terciaria son considerables y generalizadas, si bien el tamaño de la brecha varía de un país a otro. Solo en algunos países las mujeres y los hombres tienen las mismas oportunidades de recibir enseñanza terciaria. En la mayoría de los restantes, los hombres gozan de un acceso

desproporcionado a educación terciaria. Un número mayor de mujeres se matriculan en titulaciones sobre salud y bienestar, educación, artes y humanidades y ciencias sociales, mientras que una proporción mucho más elevada de hombres lo hace en programas relacionados con la ingeniería y fabricación y las TIC (Arias, Evans y Santos, 2019).



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 5 del informe.

Docentes



Los Gobiernos de África se enfrentan a un triple reto: ampliar el personal educativo, aumentar la proporción de docentes cualificados y garantizar que las políticas laborales fomenten la equidad en la educación.

Tanto en la Agenda 2030 como

en la CESA, los Gobiernos suscriben un compromiso claro y coherente de invertir en docentes, en reconocimiento al papel fundamental que desempeñan en el acceso de los niños a una educación de calidad. En la CESA se sitúa a los docentes en un lugar central de la estrategia continental y se señala la revitalización de la profesión como primer objetivo estratégico (Unión Africana, 2016). Se destacan la contratación, la formación, la distribución y el desarrollo profesional, junto con las condiciones laborales y de vida y la recompensa de la dedicación y la innovación, como elementos clave de una política eficaz sobre el personal educativo (Unión Africana, 2016).

Varios Gobiernos han introducido modificaciones en sus políticas y sistemas de gestión del personal educativo, entre ellas iniciativas destinadas a aumentar la motivación de los docentes y su disposición a trabajar en escuelas con problemas para dotarse de personal, revisiones de las políticas de contratación y asignación para fomentar la equidad y la diversidad, y nuevos modelos de impartición y contenido para la formación de docentes. También se han elaborado programas que combinan estrategias de desarrollo profesional de docentes, organigramas educativos y provisión de libros de texto, y que han demostrado contribuir de forma considerable a mejorar los resultados de aprendizaje (Piper *et al.*, 2018). Recientemente se han registrado avances con programas de acompañamiento educativo y mentoría para docentes, que han tenido un impacto positivo en el aprendizaje. En particular, cabe destacar los programas de Gambia y Kenya dirigidos a zonas pobres y remotas (Eble *et al.*, 2019; Piper y Zuilkowski, 2016). También se reconoce que la dirección escolar constituye un elemento fundamental para mejorar el aprendizaje y los resultados educativos generales (Bush, 2013; Bush y Glover, 2016).

En 2015, se calculó que, a fin de alcanzar una educación primaria y secundaria universal para 2030, haría falta contratar a 17 millones de docentes en el África Subsahariana (IEU, 2017). Este objetivo no solo representa un reto inmenso, sino también una posible oportunidad. Si los Gobiernos mejoran los programas de formación inicial para docentes (Comisión de Educación, 2019) e introducen políticas de contratación y asignación más eficaces y equitativas, la incorporación de estos nuevos grupos de docentes cualificados y sumamente motivados podría ser un verdadero estímulo para revitalizar el personal. Sin embargo, para aprovechar esta oportunidad, hacen falta cambios en la situación actual de la financiación. Los salarios de los docentes ya representan una parte considerable del presupuesto educativo ordinario en la mayoría de los países (Comisión de Educación, 2019). Asimismo, la continua ampliación del personal requerirá conversaciones más amplias sobre las prioridades de financiación de los Gobiernos y los asociados para el desarrollo.

Cada vez son más los estudios que demuestran que la calidad de los docentes es un factor determinante para el aprendizaje y el bienestar de los niños. Para mejorarla, es necesario adoptar un enfoque multidimensional que tenga como eje central la política sobre el personal educativo. Sin embargo, las políticas más eficaces son aquellas que también tienen en cuenta los aspectos relacionados con la contratación, la formación, la motivación, el seguimiento y el apoyo, y que consiguen adaptarse a los planes de estudios, el material didáctico y las políticas de evaluación (Comisión de Educación, 2019).

Asimismo, varios análisis de la calidad de los docentes realizados en torno a 2016 y evaluados con arreglo a los indicadores del ODS 4.c mostraron variaciones entre los diferentes países en el número de docentes con formación pedagógica en la educación primaria. Se concluyó que en algunos países de África Oriental y África del Norte había una proporción considerablemente alta de docentes que habían recibido formación pedagógica, mientras que, en otros, representaban menos de la mitad. También existen variaciones en cuanto al número de docentes que han recibido formación pedagógica desde 2016, con un cambio positivo considerable en varios países y solo limitado en otros.

Las investigaciones también indican que el impacto de los docentes en la vida de los niños no se limita a los logros académicos a corto plazo, sino que se extiende a los resultados en materia social y laboral (Beteille y Evans, 2019; Blazer y Kraft, 2017; Chetty, Friedman y Rockoff, 2017; Jackson, 2019). En contextos en los que las escuelas sirven de punto de contacto para un amplio conjunto de servicios considerados críticos para el bienestar general de los niños (como la nutrición, la salud, el apoyo psicosocial y la asistencia social), los docentes facilitan a menudo la prestación de dichos servicios. En sentido más amplio, los docentes y las políticas eficaces en materia de personal educativo son vitales no solo para que la educación sea de calidad, sino también más equitativa a través de la diversidad del personal, la asignación de docentes y la adopción de prácticas de enseñanza inclusivas.

- La diversidad en el personal educativo puede repercutir en el acceso de los niños desfavorecidos a la escuela y en su aprendizaje. Los estudios indican que los docentes de los mismos orígenes que sus alumnos pueden constituir un poderoso modelo y motivarlos para progresar (OCDE, 2012). Las mujeres docentes pueden contribuir a que las estudiantes alcancen sus objetivos de aprendizaje y finalicen su escolarización (Haugen *et al.*, 2014); los docentes que hablan el mismo idioma que sus alumnos suelen realizar una labor más eficaz, ya que pueden prestar un mejor apoyo a los niños cuya lengua materna difiere del idioma de enseñanza (van Ginkel *et al.*, 2015); y los docentes nacidos en el distrito escolar tienen más probabilidades de acudir al trabajo (Chaudhury *et al.*, 2006). Estos ejemplos subrayan la importancia de reflejar la diversidad geográfica, cultural y lingüística de un país en el personal docente. Aunque la escasez de datos disponibles limita el ámbito del análisis de la diversidad, se observan disparidades de género en el personal docente, especialmente en los niveles de educación posprimaria. En aproximadamente la mitad de los países donde se dispone de datos, las mujeres docentes representan menos de una cuarta parte del personal en el primer y segundo ciclo de educación secundaria.

- La asignación y la distribución de docentes también plantean serias dudas en relación con la equidad. En numerosos países, la escasez de docentes es un problema, sobre todo en zonas rurales, remotas, con escasos recursos, de difícil acceso y afectadas por conflictos. Esta situación varía también en función del ámbito de especialización y el nivel educativo (Comisión de Educación, 2019). Existen diferencias considerables entre países en lo que respecta al grado de valores de aleatoriedad, un indicador que muestra la medida en que la asignación de docentes guarda relación con factores distintos del número de alumnos. La Alianza Mundial para la Educación (AME) especifica un máximo de 0,20 como valor aceptable para que la asignación sea equitativa (es decir, que al menos un 80% de los destinos de los docentes se basan directamente en el número de alumnos que van a recibir educación). En solo 3 de los 16 países encuestados se cumple este valor de referencia (Nkengne y Marin, 2018).
- Un aspecto conexo son las prácticas de enseñanza inclusivas. Aunque es importante que los docentes conozcan y apliquen estas prácticas para la inclusión de los niños con discapacidad en el proceso de aprendizaje, hay escasez de profesionales de educación especial y solo un número limitado que parezca recibir formación en el empleo sobre educación inclusiva (Chitiyo *et al.*, 2015).



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 6 del informe.

Centros educativos



En la Agenda 2030 se consideran los centros educativos como medios para implementar los ODS 4 y 4.a, en los que se exige a los Gobiernos que se comprometan a construir y modernizar centros educativos que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las

personas con discapacidad y la perspectiva de género, y a proporcionar entornos de aprendizaje seguros, pacíficos, inclusivos y eficaces para todos y todas. En la CESA

también se describen los centros educativos como un factor estratégico para ampliar el acceso a una educación de calidad. Se señalan importantes disparidades en la disponibilidad y la calidad de los centros entre zonas ricas o pobres y rurales o urbanas (Unión Africana, 2016) y se subraya la necesidad de invertir en centros educativos en zonas marginadas y de difícil acceso (Unión Africana, 2016). En la CESA también se lamentan los ataques contra escuelas y su uso con fines militares, lo que ha provocado que las pocas infraestructuras disponibles resulten dañadas o acaben destruidas (Unión Africana, 2016). También se observa que la ampliación de la educación secundaria se traducirá en una necesidad adicional de infraestructuras modernas en el nivel terciario. Se señala el potencial de las TIC para proporcionar soluciones eficaces y duraderas a algunos de estos retos (Unión Africana, 2016). Del mismo modo, la Declaración de Nairobi (2018), que se centra en la transformación de la educación para cumplir con la Agenda 2063 («el África que Queremos») y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de ámbito mundial, incluye un compromiso de los Gobiernos y otras partes interesadas para hacer del entorno de enseñanza un espacio más seguro, sano e inclusivo (UNESCO, 2018: 2).

Las pruebas procedentes de estudios realizados en África indican que, en aquellos casos en los que la disponibilidad de escuelas supone una limitación, la construcción de centros guarda relación con un acceso y tasas de finalización mayores, así como con una mejora del aprendizaje (Evans y Acosta, 2021). Una disponibilidad insuficiente de escuelas también provoca aulas abarrotadas y dobles turnos, factores ambos relacionados con una reducción de los resultados de aprendizaje y un aumento de la tasa de abandono escolar (IEU, 2012). Un número especialmente grande de alumnos

en las aulas en los primeros cursos dificulta en gran medida la adquisición de competencias básicas de lectura y cálculo y limita la adopción de prácticas educativas más orientadas a niños, las cuales podrían contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje (Bashir *et al.*, 2018).

Especialmente en zonas rurales, los docentes y los alumnos tienden a enfrentarse a barreras relacionadas con el terreno y la meteorología a la hora de acceder a la escuela, una situación agravada por el aumento de la frecuencia de desastres climáticos más destructivos (UNESCO, 2020b; Godfrey y Tunhuma, 2020). En consecuencia, parece más urgente que nunca invertir en la preparación, en una respuesta temprana y en fortalecer las infraestructuras escolares frente a desastres.

En términos generales, el entorno escolar está relacionado con el bienestar infantil a través de varios canales, incluida la salud. Las instalaciones de agua, saneamiento e higiene son de especial importancia en este sentido. Sin embargo, en alrededor de la mitad de los países donde se dispone de datos, más del 50% de las escuelas de primaria no tienen acceso a instalaciones básicas de este tipo. Existen importantes diferencias entre los países en términos de disponibilidad. En la mayoría donde se dispone de datos globales, las escuelas urbanas tienen acceso a instalaciones de agua, saneamiento e higiene en una proporción mayor que la de las rurales.

También hay una relación entre la calidad del entorno escolar y el aprendizaje. La disponibilidad de espacios y recursos adaptados a las necesidades y los procesos educativos de los niños ha demostrado ser un elemento determinante en el proceso de aprendizaje. Los programas de aprendizaje basado en el juego, implementados a través de infraestructuras nuevas o mejoradas, han demostrado tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo y socioemocional, en resultados relacionados con la salud y en la preparación de los alumnos más jóvenes para la escuela en zonas rurales de Ghana (Attanasio y Krutikova, 2019), Liberia (Luminos Fund, 2019) y Uganda (Right to Play, s. f.), entre otros países.

El entorno escolar también está relacionado con el bienestar infantil en términos de accesibilidad e inclusión. Para que un entorno sea inclusivo, es importante contar con infraestructuras y materiales de enseñanza adaptados a las necesidades de los niños con discapacidad. En los nuevos

países donde se dispone de datos, existen diferencias considerables entre unos y otros, lo que apunta a una situación preocupante caracterizada por limitaciones en la provisión de un entorno de aprendizaje propicio para estos niños. Sin embargo, los datos de varios países con bajos ingresos demuestran que es posible realizar avances cuando se prioriza la inclusión en las decisiones de inversión, incluso en entornos con recursos limitados.

Otra cuestión en la que existe una relación entre el entorno escolar y el bienestar infantil es la de la seguridad. Aunque especialmente limitados dentro del entorno escolar, los datos reflejan el predominio de casos de acoso y violencia de género y de ataques contra edificios escolares durante conflictos. Los datos disponibles revelan una situación desconcertante, especialmente en zonas afectadas por conflictos armados. En este sentido, cabe destacar la Declaración sobre Escuelas Seguras (2015), suscrita por 32 Gobiernos africanos, que se comprometieron a adoptar medidas para prevenir ataques contra la educación y el uso de escuelas con fines militares.

Asimismo, las infraestructuras de TIC son importantes en las escuelas, tanto por su contribución a los resultados de aprendizaje al respaldar las prácticas pedagógicas como para la adquisición de competencias digitales. La ausencia de estas infraestructuras limita la posibilidad de acortar la enorme brecha digital existente entre los países y dentro de estos (Montoya, 2018). Se observan grandes variaciones entre los diferentes países en lo que respecta al número de escuelas que tienen acceso a electricidad, computadoras e Internet. Por ejemplo, en 25 de los 38 países donde se dispone de datos, menos de la mitad de las escuelas primarias tienen acceso a la electricidad. En solo 7 países hay más de un 90% de escuelas con acceso a este servicio. Si analizamos los 20 países donde se dispone de datos sobre el acceso a Internet en escuelas secundarias, en 8 de ellos menos del 20% tiene acceso, en

contraste con los 5 donde más del 80% goza de acceso a Internet. La ausencia de infraestructuras relacionadas con las TIC en algunos países resulta especialmente preocupante, ya que implica que la mayoría de los niños finalizan la educación primaria y secundaria sin acceder a un ordenador o a Internet en la escuela.



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 7 del informe.

Medios de aplicación de las políticas educativas en el plano sistémico



Tanto en la CESA como en la Agenda 2030 se reconoce la enormidad de la tarea que supone alcanzar sus metas y objetivos estratégicos y se consideran los medios de aplicación de las políticas educativas en el plano sistémico

como una esfera de acción básica. Entre otros componentes vitales para la aplicación se destacan la planificación de la educación, la disponibilidad y utilización de datos, la movilización de recursos financieros, la promulgación de la legislación necesaria, el fortalecimiento de las alianzas, el establecimiento de acuerdos institucionales y mecanismos de coordinación, la comunicación y la promoción. De estos, el presente informe se centra en la planificación de políticas, los datos sobre educación, la financiación de la enseñanza y la habilitación de marcos jurídicos.

Planificación eficaz y sostenible de las políticas: la planificación de las políticas basada en el sistema puede desempeñar un papel importante en los esfuerzos gubernamentales por fomentar una educación inclusiva y equitativa. La vía para realizar avances importantes hacia la paridad en la educación no suele ser la acumulación de intervenciones individuales y diferenciadas, sino que hacen falta reformas de todo el sistema que se traduzcan en planes del sector. Los esfuerzos continuos de muchos Gobiernos africanos por formular planes sectoriales a medio y largo plazo son dignos de elogio.

Disponibilidad y utilización de datos sobre educación: los datos son importantes tanto para un diagnóstico correcto como para una aplicación eficaz de las políticas. La mayoría de los Gobiernos africanos han invertido recursos considerables en generar datos sobre educación a fin de apoyar la planificación del sector y la formulación de políticas. En lo que respecta a la aplicación, los datos desempeñan un doble papel. Son un elemento clave de las iniciativas de seguimiento, los procesos de examen y las consideraciones sobre la revisión, así como de las decisiones sobre la intensificación y la adaptación de las medidas. También son imprescindibles para la rendición de cuentas de todos los

encargados de la aplicación, incluido el Gobierno nacional (UNESCO, 2015). Un sistema de información sobre la gestión de la educación (SIGE) que esté funcionando es crucial para la recogida y difusión de datos, así como para facilitar su conversión en estadísticas pertinentes para las políticas (Banco Mundial, 2014). Aunque muchos Gobiernos de África ya tienen implantado un SIGE, se requieren más esfuerzos para mejorar la calidad de los datos y los calendarios de producción.

Los Gobiernos siguen teniendo dificultades para generar estadísticas fiables y oportunas sobre educación (Bonaventure, Assad y Derbala, 2018). Por ejemplo, con relación a los indicadores de referencia seleccionados por la CUA y el IEU, algunos países destacan como «desiertos de datos» o «cuasidesiertos de datos», con información limitada desde 2015 sobre algunos indicadores y ninguna información para otros. Por lo tanto, en estos países son necesarias inversiones específicamente centradas en la creación de capacidades institucionales y enfoques innovadores de la recopilación de datos en contextos vulnerables. Además, una recopilación de datos centrada explícitamente en las disparidades en la educación puede resultar una herramienta eficaz para detectar y corregir desigualdades en el sistema (LMTF, 2013). En este sentido, la capacidad del SIGE para establecer correspondencias entre los datos sobre el acceso y el aprendizaje y los datos sobre las características de los niños y las escuelas resulta inestimable.

Tan importante como la recopilación oportuna de datos desglosados es el uso eficaz de estos en todas las fases de los ciclos de las políticas educativas.

Financiación de una educación de calidad: es probable que la obtención de financiación adecuada y sostenible a fin de fomentar una educación equitativa y de calidad siga siendo el mayor impedimento, sobre todo en los países con bajos ingresos. Sin recursos financieros adicionales, puede que muchos países, en particular aquellos más postergados, no alcancen los objetivos estratégicos que se establecen en la CESA ni los objetivos educativos de la Agenda 2030 (UNESCO, 2021), especialmente en el contexto de la COVID-19, que ha agravado aún más la escasez de recursos (Heitzig, Ordu y

Senbet, 2021). Además, a menudo la ayuda internacional no constituye una fuente estable de financiación debido a su carácter fluctuante, su politización ocasional y su distribución desigual entre los distintos niveles educativos (Dalrymple, 2016).

Los Gobiernos africanos se ven sometidos a una presión cada vez mayor para proporcionar una educación de mejor calidad en todos los niveles, con una creciente demanda especialmente en lo relativo a la educación posprimaria (IIPÉ-UNESCO, 2018b). En respuesta, algunos de ellos han redoblado sus esfuerzos para diversificar las fuentes de financiación, movilizar recursos a nivel nacional y explorar mecanismos de financiación innovadores. Sin embargo, en muchos países, estas iniciativas se ven obstaculizadas por la contracción del margen de maniobra fiscal, especialmente debido al rápido crecimiento del endeudamiento en relación con el PIB desde la pandemia de COVID-19 (Heitzig, Ordu y Senbet, 2021). Asimismo, existen diferencias considerables en términos de gasto público en educación en proporción al PIB y el gasto público total, así como en la asignación en los distintos niveles educativos y en la preferencia que se da a la participación del sector privado. Esta variación es más notoria en el caso de la educación preescolar y terciaria.



Estas conclusiones se presentan con más detalle en el capítulo 8 del informe.

Principales conclusiones



Hay motivos para el optimismo, pero también para la preocupación con respecto a los avances hacia el acceso universal a una educación y un aprendizaje de calidad y equitativos en toda África, en los términos que se establecen en las agendas del

ODS 4 y la CESA. En el presente informe se proporciona un conjunto práctico y comparable a nivel mundial de indicadores y datos, procedentes en su mayoría del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), que, a su vez, los obtuvo de un gran número de países. También se documentan las políticas e iniciativas más destacadas que los países del continente han aplicado en los últimos años para hacer frente a estos retos.

En el análisis se revelan tendencias importantes que pueden resumirse en los cinco mensajes clave siguientes:

- Se han probado numerosas políticas y ya se tiene bastante información acerca de lo que funciona y lo que no. Para aprovechar las experiencias con las políticas existentes, las iniciativas panafricanas que facilitan un aprendizaje mutuo entre países y, en particular, más oportunidades de compartir sus experiencias, merecen más atención y una inversión mayor.
- La planificación y los avances se ven obstaculizados por la escasez de datos, especialmente sobre las disparidades. Las iniciativas en curso destinadas a mejorar la calidad, la cobertura y la frecuencia de la recopilación y el análisis de datos son inestimables y merecen una inversión mayor. Los datos son fundamentales para definir las prioridades, orientar los recursos, fortalecer la rendición de cuentas y garantizar una prestación eficaz de servicios en los sistemas educativos (Read y Atinc, 2017). El reto es doble: ayudar a los países a mejorar la disponibilidad y la calidad de los datos y promocionar estrategias que fomenten su uso continuo en la adopción y la aplicación de decisiones.
- Cuando sube la marea, no todos los barcos se elevan por igual. La equidad debe ser un elemento central de la planificación de políticas y las decisiones de inversión en todos los niveles educativos, de tal forma que ningún niño se quede atrás.
- Es vital contar con información oportuna y precisa sobre la situación de la enseñanza, con la atención puesta en los retos a los que se enfrentan los encargados de la aplicación y los recursos y medios disponibles, a fin de formular planes estratégicos ambiciosos, pero realistas.
- El trastorno provocado por la pandemia de COVID-19 constituye una amenaza real para los avances que tanto ha costado lograr. Los Gobiernos africanos se enfrentan en la actualidad al doble reto de invertir en componentes sistémicos, a fin de dotar de resiliencia a las bases de sus sistemas educativos, y en la capacidad y la motivación de las principales partes interesadas (especialmente los docentes), de modo que estén dispuestas a adaptarse a futuros retos y capacitadas para hacerlo.

Dada la importancia de la recopilación, la cobertura y la calidad de los datos para llevar a cabo análisis correctos y una planificación rigurosa de las políticas educativas, cabe esperar que futuros estudios e informes tengan acceso a pruebas de mayor calidad. Más allá de la fotografía que se ofrece en el presente informe de los retos actuales del sector, resultaría útil explicar más claramente la relación entre la calidad de la educación y el desarrollo económico, a fin de destacar la importancia del cumplimiento de las aspiraciones de África de un futuro mejor³ para todos sus ciudadanos.

3. <https://au.int/en/agenda2063/overview>.

Referencias

- Adeniran, A.; Ishaku, J.; Akanni, L.O. 2020. "Is Nigeria Experiencing a Learning Crisis: Evidence from Curriculum-Matched Learning Assessment". *International Journal of Educational Development*, 77: 102199. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102199>.
- Unión Africana, Estrategia Continental de Educación para África (2016-2025, CESA 16-25), 2016, https://au.int/sites/default/files/documents/29958-doc-cesa_-_english-v9.pdf [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].
- Comisión de la Unión Africana, *Agenda 2063: The Africa We Want, 2015.*, https://au.int/sites/default/files/documents/36204-doc-agenda2063_popular_version_en.pdf fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].
- Angrist, N.; Bergman, P.; Brewster, C.; Matsheng, M.. 2020. *Stemming Learning Loss During the Pandemic: A Rapid Randomized Trial of a Low-Tech Intervention in Botswana*. Poverty Action Lab. https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/research-paper/working-paper_8778_Stemming-Learning-Loss-Pandemic_Botswana_Aug2020.pdf [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].
- Arias. O.; Evans, D.K.; Santos, I. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Banco Mundial, Washington D. C., 2019, <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09852-z>
- Attanasio, O.; Krutikova, S.. *The effects of a Play-Based Preschool Learning Program in Rural Ghana*. Poverty Action Lab, 2019. <https://www.povertyactionlab.org/evaluation/effects-play-based-preschool-learning-program-rural-ghana> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].
- Barlet, S.; d'Aiglepierre, R., *Supporting Youth Insertion into the African Labor Market*. Études de l'AFD. documento de investigación, 2017.
- Banerji R., *From Invisible to Visible: Being Able to 'See' the Crisis in Learning*, Brookings, Washington D. C., 2014, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/05/22/from-invisible-to-visible-being-able-to-see-the-crisis-in-learning/>
- Bashir S., Lockheed M., Ninan E. y Tan J. P., *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*, Banco Mundial, Washington D. C., 2018, https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/29377?CID=EDU_TT_Education_EN_EXT&locale-attribute=en.
- Beeharry G., *Accelerating Foundational Literacy and Numeracy Through Focus, Measurement, Support and Accountability*, Banco Mundial, 2020, <https://blogs.worldbank.org/education/accelerating-foundational-literacy-and-numeracy-through-focus-measurement-support-and> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].
- . "The Pathway to Progress on SDG 4 Requires the Global Education Architecture to Focus on Foundational Learning and to Hold Ourselves Accountable for Achieving it", *International Journal of Educational Development*, 82, 2021, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102375>
- Beteille T. y Evans D. K., *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*, Banco Mundial, 2019, <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].
- Blazer D. y Kraft M. A., "Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39.1, págs. 146-170, 2017, DOI:10.3102/0162373716670260.
- Bonaventure B., Assad R. y Derbala R., "Education in Africa: Why Data Collection Plays a Key Role", Alianza Mundial para la Educación, Washington D. C., 2018, <https://www.globalpartnership.org/blog/education-africa-why-data-collection-plays-key-role>.

- Bush, T. 2013. "Instructional Leadership and Leadership for Learning: Global and South African Perspectives". *Education as Change*, 17.1. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865986>
- Bush, T.; Glover, D. 2016. "School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review". *Africa Education Review*. 13.3-4. págs. 80-103.
- Cambridge Assessment. 2017. *A Cambridge Approach to Improving Education: Using International Insights to Manage Complexity*. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/cambridge-approach-to-improving-education.pdf> [fecha de consulta: 12 de octubre de 2021].
- Chaudhury N., Nazmul J. H., Hammer J., Kremer M., Muralidharan K. y Rogers F. H., "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries", *Journal of Economic Perspectives*, 20.1, págs. 91-116, 2006, <https://doi.org/10.1257/089533006776526058>.
- Chetty R., Friedman J. N. y Rockoff J. E., "Measuring the Impacts of Teachers: Reply to Rothstein", *American Economic Review*, 72.3, págs. 1171-1212, 2017.
- Chitiyo M., George Odongo G., Itimu-Phiri A., Muwana F. y Lipemba M., "Special Education Teacher Preparation in Kenya, Malawi, Zambia, and Zimbabwe", *Journal of International Special Needs Education*, 18.2, págs. 51-59, 2015, <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.51>.
- Dalrymple K., *Fair Financing: Education Finance Policy for Equity: A Literature Review*, Save the Children, Education Equity Research Initiative, pág. 10, Washington D. C., 2016, <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/advocacy/fair-financing-education-finance-policy-for-equity.pdf>.
- Eble A., Frost C., Camara A., Bouy B., Bah M., Sivaraman M., Hsieh J., Jayanty C., Brady T., Gawron P., Boone P. y Elbourne D., *How Much Can We Remedy Very Low Learning Levels in Rural Parts of Low-Income Countries? Impact and Generalizability of a Multi-Pronged Para-Teacher Intervention from a Cluster-Randomized Trial in The Gambia*, Facultad de Relaciones Internacionales y Públicas de la Universidad de Columbia, Nueva York, 2019, <https://cdep.sipa.columbia.edu/sites/default/files/cdep/WP79Eble.pdf%20%20%0D>
- Comisión de Educación, *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*, 2019, <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2021-03/Transforming-the-Education-Workforce-Full-Report.pdf>.
- Evans D. K. y Acosta A. M., "Education in Africa: What Are We Learning?", *Journal of African Economies*, 30.1, 13-54, pág. 33, 2021, <https://doi.org/10.1093/jae/ejaa009>.
- Evans D. K. y Hares S., *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy?*, Center for Global Development, Washington D. C., 2021, <https://www.cgdev.org/sites/default/files/Should-governments-and-donors-prioritize-investments-FLN.pdf>.
- Glewwe P., Kremer M. y Moulin S., «Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya», *American Economic Journal: Applied Economics*, 1.1, 112-35, 2009, <https://doi.org/10.1257/app.1.1.112>.
- Godfrey S. y Tunhuma F. A., *The Climate Crisis: Climate Change Impacts, Trends and Vulnerabilities of Children in Sub-Saharan Africa*, Oficina Regional para África Oriental y Meridional de UNICEF, Nairobi, 2020, <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climax-Crisis-2020.pdf>.

Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation (HAQAA) Initiative, HAQAA Initiative: Harmonisation of African Higher Education Quality Assurance and Accreditation, 2016,. <https://haqaa.aau.org/about/background/> [fecha de consulta: 23 de noviembre de 2021].

Haugen C. S., Klees S., Stromquist N. P., Lin J., Choti T. y Corneilse C., "Increasing the Number of Female Primary School Teachers in African Countries: Effects, Barriers and Policies", *International Review of Education*, 60.6, págs. 753-76, 2014, <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9450-0>.

Heitzig C., Ordu A. U. y Senbet L., *Sub-Saharan Africa's Debt Problem: Mapping the Pandemic's Effect and the Way Forward*, Brookings, Washington D. C., 2021, <https://www.brookings.edu/research/sub-saharan-africas-debt-problem-mapping-the-pandemics-effect-and-the-way-forward/> [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2021].

Jackson C. K., "The Full Measure of a Teacher: Using Value-Added to Assess Effects on Student Behaviour", *Education Next*, 19.1, 2019, <https://www.educationnext.org/full-measure-of-a-teacher-using-value-added-assess-effects-student-behavior/> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), *IBE Glossary of Curriculum Terminology*, 2013, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO), *Learning at the bottom of the pyramid: science, measurement, and policy in low-income countries*, IIEP-UNESCO, París, 2018a, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265581>. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/planning-for-language-use-in-education-best-practices-and-practical-steps-to-improve>

—. 2018b. *5th Priority: Equitable and Sustainable Financing of Education*. Paris: IIEP-UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/5th-priority-equitable-and-sustainable-financing-education>.

—. *Funding Equitable and High-Quality Early Childhood Education: Highlights from The Gambia*, IIEP-UNESCO, París, 2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376724/PDF/376724eng.pdf.multi>.

Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, 2018, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_626831.pdf.

—. *Report on Employment in Africa (Re-Africa): Tackling the Youth Employment Challenge*, 2020, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-abidjan/documents/publication/wcms_753300.pdf. fecha de consulta: 1 de octubre de 2021]

Kim H., Care E. y Vista A., *Education Systems Need Alignment for Teaching and Learning 21st Century Skills*, Brookings, Washington D. C., 2019, <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/01/30/education-systems-need-alignment-for-teaching-and-learning-21st-century-skills/> [fecha de consulta: 12 de octubre de 2021].

Lebeau Y. y Oanda I. O., *Higher Education Expansion and Social Inequalities in Sub-Saharan Africa: Conceptual and Empirical Perspectives*, Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social, Ginebra, 2020.

Comisión especial sobre métricas de los aprendizajes, *Toward Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force*, Montreal y Washington D. C., 2013.

Luminos Fund, *Accelerated Learning in Africa: The Expansion and Adaptations of Second Chance (Part 2)*, 2019, . <https://luminosfund.org/accelerated-learning-in-africa-part-2/> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

Mastercard Foundation, *Alternative Education and Return Pathways for Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa*, 2018, <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/05/Alternative-Education-and-Return-Pathways-FINAL.pdf> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

Montoya S., «Meet the SDG 4 Data: Indicators on School Conditions, Scholarships and Teachers», *Education for All Blog*, 2018, <https://www.globalpartnership.org/blog/meet-sdg-4-data-indicators-school-conditions-scholarships-and-teachers> [fecha de consulta: 24 de noviembre de 2021].

Nkengne P. y Marin L., «L'allocation des ressources enseignantes en Afrique Subsaharienne francophone: pour une meilleure équité des systèmes éducatifs», *Éducation et Francophonie*, 45.3, págs. 35-60, 2018, <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v45-n3-ef03710/1046416ar/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OCDE, París, 2012, . <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

Piper B. y Zuilkowski S. S., "Teacher Coaching in Kenya: Examining Instructional Support in Public and Nonformal Schools", *Teaching and Teacher Education*, 47, págs. 173-183, 2015, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>.

Piper B., Simmons Zuilkowski S., Kwayumba D. y Strigel C., "Does Technology Improve Reading Outcomes? Comparing the Effectiveness and Cost-Effectiveness of ICT Interventions for Early Grade Reading in Kenya", *International Journal of Educational Development*, 49, págs. 204-214, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.006>.

Piper B., Simmons Zuilkowski S., Dubeck M., Jepkemei E. y King S. J., "Identifying the Essential Ingredients to Literacy and Numeracy Improvement: Teacher Professional Development and Coaching, Student Textbooks, and Structured Teachers' Guides", *World Development*, 106, págs. 324-336, 2018, <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.018>.

Read L. y Atinc T. M., *Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems*, Brookings, Washington D. C., 2017, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/01/global_20170125_information_for_accountability.pdf [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

Right to Play, Right to Play Uganda, s. f., <https://righttoplay.com/en/countries/uganda/> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

RISE, 2020. *Aligning Levels of Instruction with Goals and the Needs of Students (ALIGNs): Varied Approaches, Common Principles*. Oxford: RISE. <https://riseprogramme.org/publications/aligning-levels-instruction-goals-and-needs-students-aligns-varied-approaches-common> Please add [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022]

Rossiter J., *Scaling Up Access to Quality Early Education in Ethiopia: Guidance from International Experience*, Policy Paper, 8, págs. 1-24, 2016, https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08955e5274a31e000001e/YL-PP8_Scaling-up-early-education-in-Ethiopia.pdf [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

Saavedra J. y Senbet L., "Hacer realidad la promesa de profesores eficaces para todos los niños: una plataforma global para profesores exitosos", *Banco Mundial Blogs*, 2021, <https://blogs.worldbank.org/education/realizing-promise-effective-teachers-every-child-global-platform-successful-teachers> [fecha de consulta: 18 de agosto de 2021]

Sayed Y. y Bulgrin E., *Teacher Professional Development and Curriculum: Enhancing Teacher Professionalism in Africa*, Internacional de la Educación, Bruselas, 2020., https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_ei-osf_research_enhancingteachingprofessionaf [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Income Inequality Trends in Sub-Saharan Africa: Divergence, Determinants and Consequences*, PNUD, Nueva York, 2017, <https://www.africa.undp.org/content/rba/en/home/library/reports/income-inequality-trends-in-sub-saharan-africa-divergence--dete.html> [fecha de consulta: 9 de septiembre de 2021].

UNESCO, *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, UNESCO, París, 2015, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa, [fecha de consulta: 12 de agosto de 2021].

—. *Nairobi Declaration and Call for Action on Education: Bridging Continental and Global Education Frameworks for the Africa We Want*. UNESCO, Nairobi (Kenya), 2018, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000026382_9?posInSet=1&queryId=9d52e93f-66eb-42f1-b8c7-45bd3e3bc80b [fecha de consulta: 23 de noviembre de 2021].

—. Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, UNESCO, París, 2020a <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> [fecha de consulta: 3 de septiembre de 2021].

UNESCO, *SCOPE del Informe GEM: Tema «Financiación»*, 2020b, <https://www.education-progress.org/en/articles/finance> [fecha de consulta: 23 de noviembre de 2021].

—. *Desde un comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia*, ReliefWeb, 2021, <https://en.unesco.org/gem-report/rightfromthestart> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, y OCDE, *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*, 2021, [http://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-](http://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf)

[Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf](http://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf) [fecha de consulta: 10 de septiembre de 2021]

Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), «School and Teaching Resources in Africa: Analysis of the 2011 UIS Regional Data Collection on Education», *UIS Information Bulletin*, 9, 2012, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/school-and-teaching-resources-in-sub-saharan-africa-2012-en.pdf>. [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022]

—. *The World Needs Almost 69 million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*, 2017, <http://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals> [fecha de consulta: 21 de agosto de 2021].

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Child Marriage in COVID-19 Contexts: Disruptions, Alternative Approaches and Building Programme Resilience*, 2020, <https://www.unicef.org/esa/media/7651/file/Child-Marriage-in-COVID-19-contexts.pdf> [fecha de consulta: 10 de septiembre de 2021].

UNICEF, *Improving Education Participation: Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*, UNICEF, Ginebra, 2017, https://www.unicef.org/eca/media/2971/file/Improving_education_participation_report.pdf [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022].

—. *Un mundo listo para aprender: Informe mundial sobre la educación preescolar*, UNICEF, Nueva York, 2019, <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019> [fecha de consulta: 10 de agosto de 2021].

—. *Goal Area 2: Every Child Learns: Global Annual Results Report 2020*, UNICEF, Nueva York, 2020, <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2020-goal-area-2#download> [fecha de consulta: 18 de febrero de 2022]

RTI International, *Planning for Language Use in Education: Best Practices and Practical Steps to Improve Learning Outcomes*, EdData II, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), Washington D. C., 2015, <https://shared.rti.org/content/planning-language-use-education-best-practices-and-practical-steps-improve-learning-outcomes> [fecha de consulta: 16 de marzo de 2022].

Banco Mundial, *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*, Banco Mundial, Washington D. C., 2013, . http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/WFD/Framework_SABER-WfD.pdf.

—. *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*, Banco Mundial, Washington D. C., 2014, . http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EMIS/Framework_SABER-EMIS.pdf.

—. *SABER Country Report. Tanzania. Workforce Development*, Banco Mundial, Washington D. C., 2015, . http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/WFD/SABER_WfD_Tanzania_Country_Report.pdf. fecha de consulta: 4 de septiembre de 2021].

—. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*, pág. 9, Banco Mundial, Washington D. C., 2021, . <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Loud-and-Clear-Effective-Language-of-Instruction-Policies-For-Learning.pdf>.

Van Ginkel, A. et al. 2015. *Planning for Language Use in Education: Best Practices and Practical Steps to Improve Learning Outcomes*, EdData II (USAID).



unesco

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Unión
Africana



La educación en África

La equidad como elemento central de las políticas

Resumen

En este resumen se exponen los principales puntos recogidos en el informe La educación en África. La equidad como elemento central de las políticas, elaborado a petición de los Estados Miembros en la Conferencia Panafricana de Alto Nivel sobre Educación (PACE 2018). Dichos Estados invitaron a la Unión Africana y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a realizar un análisis periódico de la educación. Ambas organizaciones encomendaron al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO la elaboración del primero de los informes. La alianza permitió la adquisición de conocimientos que se usarán para alcanzar nuestras metas. Un punto crucial que se recoge en el informe es la importancia de centrarse en la equidad. Sin ella, los esfuerzos por mejorar el acceso a una educación de calidad pueden aumentar de manera involuntaria las disparidades existentes. Por lo tanto, la equidad debe ser un elemento central de las decisiones e inversiones relacionadas con políticas, a fin de romper los ciclos intergeneracionales de desigualdad.

Los elementos presentados son un punto de partida para la búsqueda del acceso universal a una educación de calidad. El continente africano debe ocupar un lugar central en nuestras preocupaciones a fin de proporcionar a sus países unas bases sólidas para un desarrollo sostenible. La tarea no es sencilla, pero con determinación, motivación y compromiso, será posible llevar estas iniciativas a buen puerto. La adopción de políticas positivas, la implementación de programas funcionales y la materialización de diferentes objetivos deben servirnos de fuentes de inspiración. La búsqueda de conocimiento, reflexión, intercambio de ideas y cooperación son los faros que nos guiarán al éxito.

