

MUJERES AFRICANAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR: POLÍTICAS EDUCATIVAS FAVORABLES A LA IGUALDAD DE GÉNERO EN ÁFRICA SUBSAHARIANA.

AFRICAN WOMEN AND HIGHER EDUCATION: EDUCATIONAL POLICIES FAVORABLE TO GENDER EQUALITY IN SUB-SAHARAN AFRICA.

María Inmaculada González Pérez
Manuel Ledesma Reyes

ABSTRACT

The late twentieth century was marked by the beginning of a significant and sustained effort on gender equality. This effort has increased in this century and Africa has not remained oblivious. Specifically, in educational area, the effort has been particularly significant during the last decade, although insufficient.

Among the steps that have been made, the development of norms and specific programs to promote the access of women to education, including universities, stands out. Equally relevant is the work developed by African women researchers and activists, who provide useful data to policies promoting gender equality and open new lines of research at the service of the most vulnerable groups. The work of various social organizations in girls' and young women access to education is added to this task.

Despite these initiatives, the truth is that parity remains to be a dream, especially at higher education. Both the students and the teachers in sub-saharian universities continue to be predominantly male. Achieving gender equality in Africa requires urgently the increase of public funding and active policies committed to women's access to higher education.

Key words: *Women, Sub-Saharan Africa, Right to Education, Higher Education, Gender Equality.*

RESUMEN

El final del siglo XX se caracterizó por el comienzo de un esfuerzo importante y sostenido en materia de igualdad de género, esfuerzo que se ha incrementado en el siglo XXI, no permaneciendo el continente africano ajeno a éste. Concretamente, en materia educativa, el empeño ha sido especialmente significativo durante la última década aunque insuficiente.

Entre los pasos que se han realizado destaca el desarrollo de normativas y programas específicos destinados a favorecer el acceso de las mujeres a la educación, incluidas las universidades. Igualmente relevante es el trabajo que desarrollan investigadoras y activistas africanas, proporcionando datos útiles para las políticas favorables a la igualdad de género y abriendo nuevas líneas de investigación al servicio de los grupos más vulnerables. Se suma a este trabajo, la labor de diversas organizaciones sociales en el acceso de las niñas y jóvenes a la educación.

A pesar de las iniciativas realizadas, lo cierto es que la paridad continua siendo un sueño en todos los niveles educativos africanos, incluido el nivel superior, objeto del presente trabajo. Tanto el alumnado como el profesorado de las universidades subsaharianas continúan siendo mayoritariamente masculino. Lograr la igualdad de género en el continente requiere urgentemente

del aumento de la financiación pública y de políticas activas comprometidas con el acceso de las mujeres a los estudios superiores.

Palabras clave: *Mujer, África Subsahariana, Derecho a la Educación, Educación Superior, Igualdad de Género.*

Fecha de recepción: 06 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 05 de junio de 2015.

INTRODUCCIÓN

“Las mujeres africanas son para sus respectivas sociedades lo mismo que los países africanos para el conjunto global: contribuyentes fundamentales de la fuerza de producción económica y social que, sin embargo, cuentan con escasa o nula intervención en la toma de decisiones a gran escala. Además, son las que reciben menos a cambio de sus contribuciones. Asimismo, en general, se busca marginarlas a fin de reducir las a meros colaboradores pasivos y sin voz”. (Assié-Lumumba, 2013, p. 21)

A inicios del siglo XXI, la mayoría de los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Africana (UA) se encontraban profundamente preocupados por la situación de las mujeres y los impactos negativos sobre ellas por la elevada incidencia del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) y del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA), los conflictos, la pobreza, las prácticas tradicionales nocivas, la alta población de las mujeres refugiadas y desplazadas internas, la violencia contra las mujeres, la exclusión de las mujeres de la política y de la toma de decisiones¹, el analfabetismo y el acceso limitado de las niñas a la educación (UA, 2004). Así lo pusieron de manifiesto en la Declaración Solemne sobre la Igualdad de Género en África (SDGEA) (2004) y por ello decidieron comprometerse en el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) aprobados por las Naciones Unidas (NNUU) (2000), concretamente con el tercer objetivo: promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de las mujeres. Asumieron el reto de “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de fin del año 2015” (NNUU, 2001, p. 66).

Con el objeto de alcanzar dicho propósito, prácticamente todos los Estados africanos se han sumado al Programa de Educación para Todos (EPT) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), vía para hacer factible los objetivos para el periodo 2000-2015 establecidos en el Marco de Acción de Dakar (2000)². La mayoría de los países africanos han anunciado políticas de apoyo a la educación y a la promoción de la igualdad de género. Destaca, dado el tema que nos atañe, el quinto objetivo que amplía los propósitos de los ODM, proponiendo “eliminar las disparidades de género en educación primaria y secundaria para el 2005, y lograr la equidad de género para el 2015, en particular asegurando a las niñas acceso a una educación básica de calidad y rendimientos plenos e igualitarios” (UNESCO, 2000, p. 17).

Es evidente que los Objetivos del Milenio no se han alcanzado; es más, en algunos países de África Subsahariana han sufrido un retroceso respecto a 1990. En materia educativa, los Objetivos EPT tampoco se han logrado, postergándose para el año 2030, a pesar de que muchos países africanos han incrementado sus presupuestos públicos destinados a educación entre 1999 y 2008 (ver Tabla 1). En conjunto, los países subsaharianos realizaron un incremento de más de un 6% anual durante la pasada década. Este esfuerzo ha sido importante pero insuficiente; existiendo una enorme disparidad en el territorio. Por ejemplo, Mozambique pasó de un incremento del 7% en 1999 a un incremento del 22% en 2008 y Tanzania de un 6% a un 22%; mientras que Mali avanzó de un 5% a sólo un 9% y Ruanda de un 7% a un 13% (UIS, 2011).

¹ África subsahariana ocupa el segundo puesto regional más alto en cuanto a representación femenina en parlamentos: el 20%. Este avance notable se produjo gracias a la existencia de cupos, principalmente escaños reservados. Sin embargo, la media regional del 11% de representación femenina en parlamentos en África septentrional es muy baja todavía (NNUU, 2012, p. 24).

² El Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes fue aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril de 2000. Para mayor información respecto al “Marco de Acción para África Subsahariana. Educación para el Renacimiento de África en el siglo XXI”, adoptado en la Conferencia Subsahariana sobre Educación para Todos celebrada en Johannesburgo (Sudáfrica) del 6 al 10 de diciembre de 1999, puede consultarse UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Ediciones UNESCO, p. 22-34.

Hoy por hoy, hay países como Lesoto o Ghana que destinan un 10,2% y un 8,5% respectivamente del Producto Interior Bruto (PIB) a educación³. Pero hay otros, como República Centroafricana que destina el 2,6% o Zimbabue con un 1,2% (UNESCO, 2014a, p. 418)

Tabla 1: Evolución del total del gasto público en educación en porcentaje del PNB en países de África Subsahariana

Países	1999	2011
África	3,8	4,7
Angola	3,4	3,9
Benin	3	5,3
Botsuana	--	8,2
Burkina Faso	--	3,5
Burundi	3,5	6,1
Cabo Verde	--	5,8
Camerún	2,1	3,3
Chad	3,2	3,2
Comoras	--	7,6
Congo	--	8,3
Costa de Marfil	4,3	4,8
Eritrea	5,2	--
Etiopía	3,9	4,7
Gabón	3,5	--
Gambia	1,6	4,1
Ghana	4,2	8,5
Guinea	2,4	3,4
Guinea	1	--
Guinea-Bissau	5,6	--
Kenia	5,4	6,7
Lesoto	10,9	10,2
Liberia	--	4,1
Madagascar	2,8	2,8
Malawi	5,1	5,5
Malí	3	5,1
Mauricio	4	3,6
Mozambique	3,8	--
Namibia	7,9	8,4
Níger	3,3	4,5
Nigeria	--	--
República	1,6	1,2
República	--	2,7
República Unida	--	6,3
Ruanda	4,6	4,8
Santo Tomé y	--	--
Senegal	3,2	5,7

³ Los países de Europa y América del Norte gastan aproximadamente un 5,3% del PIB en educación (Begué, 2012, p. 44).

Seychelles	5,5	--
Sierra Leona	5,7	3,7
Somalia	--	--
Sudáfrica	6,2	6,1
Sudán del Sur	--	--
Suazilandia	4,9	8,8
Togo	4,3	4,6
Uganda	2,5	3,4
Zambia	2	1,5
Zimbabue	--	2,6

Fuente: UNESCO, 2014a, p. 418

Las razones de los escasos resultados alcanzados hasta el momento también se encuentran en los límites de la ayuda internacional destinada a la educación (ver Tabla 2):

Tabla 2: Ayuda total a la educación en países de África Subsahariana (en millones de dólares constantes de 2011).

Países / Territorio	2002-2003	2010	2011
	(Promedio anual)		
África	2816	3959	3647
Países de la	92	233	159
Angola	44	28	27
Benin	45	74	81
Botsuana	3	37	21
Burkina Faso	93	143	146
Burundi	14	49	44
Camerún	103	117	117
Cabo Verde	39	43	24
República	10	19	19
Chad	29	17	16
Comoras	14	16	14
Congo	27	23	28
Costa de Marfil	96	77	189
República	127	154	134
Guinea	10	11	10
Eritrea	19	19	57
Etiopía	106	320	315
Gabón	32	32	33
Gambia	10	8	7
Ghana	127	177	193
Guinea	46	41	50
Guinea-Bissau	10	23	12
Kenia	89	51	131
Lesoto	25	22	24
Liberia	3	53	45
Madagascar	86	56	51

Malawi	75	162	70
Mali	105	167	155
Mauricio	18	29	30
Mozambique	158	277	254
Namibia	27	22	32
Níger	58	52	42
Nigeria	34	176	140
Ruanda	64	111	145
Santo Tomé y	6	7	9
Senegal	122	183	177
Seychelles	1	5	2
Sierra Leona	24	37	28
Somalia	5	39	26
Sudáfrica	121	116	96
Sudán del Sur	51
Suazilandia	4	12	21
Togo	15	35	33
Uganda	223	201	85
República	305	346	188
Zambia	137	117	80
Zimbabue	14	23	34

Fuente: UNESCO, 2014a, p. 438-440

“Los países de bajos ingresos, que recibieron un tercio de la ayuda total para educación en el rubro de enseñanza básica, constataron un descenso en la ayuda para ese fin, lo cual contrasta con los países de ingresos medios, donde la ayuda a la enseñanza básica aumentó (...) en África subsahariana, donde reside más de la mitad de la población que no asiste a la escuela, la ayuda a la enseñanza básica disminuyó un 7%” (NNUU, 2014, p. 19).

La escasa financiación repercute, sin lugar a dudas, en los sistemas educativos africanos que siguen caracterizándose por una desigualdad estructural en todos los ámbitos: regional, rural, religioso, étnico y de clase social. “La desigualdad se manifiesta sobre todo en términos de riqueza, por lo que los alumnos de escuela secundaria y educación superior suelen proceder desproporcionadamente de familias de mayores ingresos” (Al-Samarrai y Benell, 2003).

El género es otro factor relevante de desigualdad; especialmente en la educación superior en el área subsahariana. Los aspectos más destacados que influyen en la disparidad de género son: las normas sociales y culturales; la pobreza; las tareas domésticas; la distancia entre el domicilio y el centro de enseñanza; la falta de modelos femeninos en el ámbito educativo; el incumplimiento de la ética profesional; y la tensión entre la educación oficial y la religiosa (Meena, 2009, p. 103).

Luchar contra estas realidades requiere de un compromiso serio y persistente por parte de los Estados, constatándose que, aunque las políticas definidas en sus Programas Nacionales de Educación para Todos establecen entre sus prioridades el acceso en igualdad de las mujeres a todos los niveles educativos, son muy limitadas las acciones concretas implementadas para alcanzar estos propósitos. Urge, por tanto, un incremento de la financiación pública destinado a tal cometido. Igualmente relevante es la descoordinación existente en numerosos países entre los planes y políticas nacionales destinadas a equilibrar la desigualdad de género y las políticas educativas. En otros casos, se han desarrollado políticas educativas destinadas a la igualdad de

oportunidades de ambos géneros que no han sido incluidas en planes y programas generales (FAWE, 2000). Nos encontramos ante políticas nacionales incoherentes que poco ayudan al logro de la igualdad.

Tratando de contribuir a mejorar la realidad de las mujeres africanas, a lo largo de las próximas páginas se ofrece una perspectiva general de la situación de la educación de las niñas, jóvenes y mujeres en África subsahariana, profundizando en el nivel superior de educación. Partiendo de los objetivos establecidos para el siglo XXI anteriormente expuestos, se analizará en qué medida las políticas favorables a la igualdad de género trazadas por diversos Estados están causando el efecto esperado en la mejora de la situación de las alumnas, docentes e investigadoras africanas. Sin dejar de lado las iniciativas no gubernamentales que persiguen este mismo fin, se concluye exponiendo una serie de propuestas y planteando diversos interrogantes a resolver desde y por el continente africano.

Para ello se ha procedido a la compleja búsqueda de fuentes primarias y fuentes secundarias. Entre las primeras destacan documentos oficiales disponibles en organismos internacionales como NNUU, UNESCO y UA. Y entre las segundas, se ha otorgado especial relevancia a los trabajos aportados por africanistas activistas, mujeres especialmente comprometidas en la lucha por el logro de la igualdad de género.

1. NORMATIVA AFRICANA EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Tratando de hallar coherencia en los ámbitos nacionales pero también en el continente africano, la UA ha promovido diversas iniciativas con el propósito de mejorar tanto las normativas legales como las iniciativas políticas de los países africanos respecto a la igualdad de género. Destacan por su ambición: el Protocolo de la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de la Mujer en África (2003), la Declaración Solemne sobre la Igualdad de Género en África (2004) y la Década de las Mujeres Africanas 2010-2020 proclamada en 2009.

El Protocolo de la Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de la Mujer en África (2003), adoptado por la UA en Maputo y ratificado actualmente por treinta y cinco países africanos, reconoce y garantiza una amplia gama de derechos civiles y políticos de las mujeres, así como los derechos económicos, sociales y culturales (UA, 2003). Entre ellos destaca, en relación con el tema que nos atañe, el art. 12 referente al Derecho a la Educación y la Formación. En él se señala lo siguiente:

“1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para:

- a) eliminar todas las formas de discriminación contra la mujer y garantizar la igualdad de oportunidades y de acceso en el ámbito de educación y formación;
- b) eliminar todos los estereotipos en los libros de texto, programas de estudio y los medios de comunicación, que perpetúan esta discriminación;
- c) proteger a las mujeres, especialmente las niñas de todas las formas de abuso, incluido el acoso sexual en las escuelas y otras instituciones educativas y establecer sanciones contra los autores de tales prácticas;
- d) facilitar el acceso a los servicios de asesoramiento y rehabilitación para mujeres que sufren abusos y acoso sexual;
- e) integrar la sensibilización de género y la educación en los derechos humanos en todos los niveles de educativos incluyendo en los estudios de magisterio.

2. Los Estados Partes adoptarán medidas positivas específicas para:

- a) promover la alfabetización de las mujeres;
- b) promover la educación y formación de las mujeres en todos los niveles y en todas las disciplinas, en particular en los campos de la ciencia y la tecnología;

c) promover el acceso y permanencia de las niñas en las escuelas y otras instituciones de formación y la organización de programas para las mujeres que abandonan la escuela prematuramente”.

La Declaración Solemne sobre la Igualdad de Género en África (2004) adoptada por la UA en Etiopía, centra su propuesta en seis temáticas: 1) Sanidad, 2) Educación, 3) Empoderamiento económico, 4) Derechos Humanos, 5) Paz y seguridad y 6) Gobernanza (UA, 2004). En materia educativa, los Estados miembros de la UA se comprometen a “adoptar medidas específicas para garantizar la educación de las niñas y la alfabetización de las mujeres, especialmente en las zonas rurales, para lograr el objetivo de "Educación para Todos (EPT)” (punto 8).

Por último, la Década de las Mujeres Africanas 2010-2020, declarada en Nairobi por la UA en 2009, prioriza diez áreas de trabajo: 1) Luchar contra la pobreza y fomentar el empoderamiento económico de la mujer y su capacidad emprendedora; 2) Seguridad agrícola y alimentaria; 3) Salud, la mortalidad materna y lucha contra el VIH y el SIDA; 4) Educación, ciencia y tecnología; 5) Medioambiente, cambio climático y desarrollo sostenible; 6) Paz, seguridad y violencia contra las mujeres y las niñas; 7) Gobernanza y protección legal; 8) Finanzas y presupuesto de género; 9) Mujeres y la toma de decisiones; y 10) Movilización de las mujeres jóvenes.

Todas las áreas otorgan relevancia al papel de la educación, pero especialmente significativo es en el área de Movilización de la mujeres jóvenes, donde se remarca la importancia de la escuela y la educación en los cambios sociales y desarrollo de un país (Reche, 2012). En el área específica de Educación, ciencia y tecnología, los objetivos establecidos son los siguientes:

- i. Lograr la paridad en la educación en los niveles secundario y terciario y lograr mayores tasas de retención de las niñas.
- ii. Aumentar los niveles de alfabetización de la mujer mediante la educación de adultos.
- iii. Fomentar la contribución de la mujer a las Ciencias y a la Información, Comunicación y Tecnología” (Objetivo 4).

Sin lugar a dudas, estas iniciativas constituyen el primer paso necesario para avanzar en las políticas de igualdad de género en África. De hecho, la mayoría de los Estados africanos han prohibido la discriminación por razón de sexo en sus marcos constitucionales. Las constituciones de Sudáfrica, de Malawi y de Uganda enumeran diversos derechos específicos para las mujeres; algunos incluso han incluido políticas de discriminación positiva a favor de las mujeres como medio para avanzar hacia la igualdad. Uganda, por ejemplo, en el artículo 32 de su Constitución establece que las mujeres tendrán derecho a la discriminación positiva, con el fin de equilibrar las desigualdades causadas por la historia, la tradición o las costumbres. Por su parte, la Constitución Sudafricana “se compromete a que en la nueva Sudáfrica se respetarán los principios no racistas y no sexistas, y se aplicará la discriminación positiva con el fin de compensar los desequilibrios históricos, incluyendo los de género” (Meena, 2009, p. 96). Mali, Ghana y Nigeria han logrado también grandes avances en sus legislaciones para promover los derechos de las mujeres (Plan, 2014, p. 24).

Estos trascendentes cambios están posibilitando el avance hacia la igualdad de género en todos los ámbitos, incluido el educativo; y más concretamente en el nivel superior. Sin embargo, y a pesar de los límites y dificultades para disponer de datos e información fiable respecto a la situación de las mujeres en las universidades africanas, se puede afirmar que hoy por hoy los principales receptores, transmisores y productores de conocimiento continúan siendo mayoritariamente hombres, quedando mucho camino por recorrer.

2. LOS RECEPTORES DEL CONOCIMIENTO: EL ALUMNADO AFRICANO

El acceso de las mujeres a todos los niveles educativos, sin exageraciones, es una cuestión de vida o muerte, ya que es un factor relevante que influye en las posibilidades de vivir o morir durante la infancia. “Si todas las mujeres del África Subsahariana completaran la educación primaria, la tasa de mortalidad materna se reduciría en un 70%, de 500 a 150 muertes por cada 100.000 nacimientos” (UNESCO, 2014b, p. 2). Además la mortalidad infantil también desciende; por ejemplo “en Kenia, las probabilidades de que los hijos de madres que no han finalizado sus estudios primarios mueran antes de cumplir cinco años son dos veces mayores que las de los niños nacidos de madres con estudios secundarios o superiores” (UNESCO, 2011a, p. 11).

Otra cuestión sumamente relevante es que “si todos los niños tuvieran una educación secundaria en el África Subsahariana y el Asia Meridional y Occidental, el matrimonio infantil se reduciría en un 64%, de casi 2,9 millones a poco más de 1 millón” (UNESCO, 2014b, p. 2).

La transcendencia de la educación en la vida de las personas obliga a buscar las razones de la falta de paridad en los sistemas educativos africanos, siendo inevitable remontarse a las dificultades que se presentan en los niveles más básicos. Si las mujeres no logran terminar sus estudios de educación primaria, ni acceden a la educación secundaria ¿cómo van a alcanzar una licenciatura, ser doctoras o catedráticas?

2.1 ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA

La participación de ambos sexos en la educación preescolar aumentó gradualmente entre 1990 y 2009, aunque siguen existiendo tasas muy bajas debido a la falta de obligatoriedad y gratuidad en este nivel educativo. En líneas generales, esta etapa tiene un carácter muy paritario; aunque en África encontramos grandes diferencias de un Estado a otro. Concretamente en el África Subsahariana la tasa va desde menos de un 4% en el Chad, hasta un 110% en Liberia. Y por ejemplo, en países como Mali, Níger o Senegal hay más niñas matriculadas que niños en preescolar; mientras que en Mauritania, Guinea Bissau, Sáhara Occidental o Mozambique hay más niños que niñas. La paridad la encontramos en Estados como Camerún, República Centroafricana o Guinea Ecuatorial (UNESCO, 2012b, p. 30-31).

Centrándonos en la educación primaria, las tasas de matriculación en África Subsahariana aumentaron significativamente, pasando del 58% al 78% entre 1999 y 2010 (UNESCO, 2014a, p. 16). Este relevante hecho no evita que cerca de 33 millones de niños y niñas en edad de recibir enseñanza primaria no asistan a la escuela, lo que representa más de la mitad de los niños y niñas del mundo en dicha situación (NNUU, 2012, p. 17).

Y es que en África todavía hay Estados como Somalia y Níger de los que no se dispone información en torno al derecho a la educación; o como Etiopía, donde aún no se ha reconocido. En nueve países, entre los que se encuentran Guinea Ecuatorial, Senegal, Ruanda y Sierra Leona, la escolarización sólo dura un periodo entre 5 y 6 años; y de 7 a 9 años en países como Burkina Faso, Liberia, República Centroafricana, Namibia o República Democrática del Congo (ascendiendo a un total de 15). Otros 15 Estados han reconocido el derecho a la educación a lo largo de más de 10 años, entre ellos: Cabo Verde, Burkina Faso, Liberia y Mauricio (UNESCO, 2012b, p. 19-20)⁴.

⁴ La media internacional de años de educación obligatoria oscila entre 10 y 14 años de escolarización.

Si atendemos a los resultados obtenidos respecto al Objetivo 3 de Desarrollo del Milenio y al Objetivo 5 de Educación para Todos (ver Tabla 3), los organismos internacionales afirman que las niñas y los niños tienen hoy en día una probabilidad similar de finalizar la enseñanza primaria, salvo en África Subsahariana y en Asia Occidental. “El mayor avance de la región subsahariana se ha producido en Benín, Burkina Faso, Chad, Guinea, Mauritania, Senegal y Sierra Leona, donde en la escuela primaria se matricularon de 30 a 40 niñas más por cada 100 niños” (NNUU, 2014, p. 21).

Tabla 3: Evolución de la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en países de África Subsahariana (Objetivo 5 de EPT)

Países / Territorio	ENSEÑANZA PRIMARIA				ENSEÑANZA SECUNDARIA			
	(TBE)				(TBE)			
	Año escolar finalizado en				Año escolar finalizado en			
	1999		2011		1999		2011	
	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)	Total (%)	IPS (M/H)
África Subsahariana	80	0,85	101	93	26	0,82	41	0,83
Angola	--	--	124	0,81	13	0,75	31	0,69
Benin	83	0,64	129	0,87	22	0,44	51	0,6
Botsuana	103	1	110	0,96	73	107	--	--
Burkina Faso	42	7	82	0,95	9	0,62	25	0,81
Burundi	51	0,81	165	1	11	--	28	0,74
Cabo Verde	125	0,95	109	0,92	68	--	90	1,17
Camerún	85	0,82	119	0,87	26	0,84	51	0,84
Chad	64	0,58	101	0,75	10	0,26	25	0,44
Comoras	100	0,97	98	0,85	30	0,81	--	--
Congo	59	0,97	116	0,95	36	0,7	--	--
Costa de Marfil	74	0,74	88	0,83	23	0,54	--	--
Eritrea	52	0,83	47	0,83	22	0,68		0,78
Etiopía	50	0,61	106	0,91	13	0,67		0,87
Gabón	140	1	182	0,97	48	0,86	--	--
Gambia	84	0,84	81	1,03	--	--	54	0,95
Ghana	81	0,93	110	0,95	40	0,81	59	0,9
Guinea	56	0,64	100	0,85	14	0,37	43	0,64
Guinea Ecuatorial	108	0,96	87	0,98	33	0,37	--	--
Guinea-Bissau	78	0,67	123	0,94	19	0,55	--	--
Kenia	90	0,97	113	0,98	38	0,96	60	0,9
Lesoto	100	1,08	103	0,97	30	1,36	49	1,4
Liberia	94	0,78	103	0,91	31	0,65	45	0,81
Madagascar	97	0,97	148	0,98	--	--	31	0,94
Malawi	138	0,96	141	1,04	38	0,7	34	0,91
Malí	53	0,72	82	0,88	14	0,54	39	0,71
Mauricio	--	--	108	0,99	76	0,98	--	--
Mozambique	69	0,74	110	0,91	5	0,63	26	0,89
Namibia	116	1,01	107	0,99	57	1,12	--	--
Níger	31	0,68	73	0,85	7	0,59	15	0,66

Nigeria	93	0,81	83	0,91	23	0,91	44	0,88
República Centroafricana	78	0,68	94	0,73	12	--	18	0,55
República Democrática del Congo	48	0,91	96	0,87	--	--	40	0,59
República Unida de Tanzania	67	1	94	1,03	--	--	35	0,87
Ruanda	98	0,98	142	1,03	10	1,01	36	1,05
Santo Tomé y Príncipe	110	0,97	127	0,97	--	--	69	1,13
Senegal	68	0,83	86	1,07	16	0,65	42	0,92
Seychelles	112	1	113	1	105	1,04	124	1,12
Sierra Leona	70	0,89	125	0,93	28	0,68	--	--
Somalia	--	--	--	--	--	--	--	--
Sudáfrica	113	0,97	102	0,96	88	1,13	94	1,05
Sudán del Sur	--	--	--	--	--	--	--	--
Suazilandia	94	0,96	115	0,9	44	1	60	0,97
Togo	126	0,75	145	0,92	31	0,4	56	--
Uganda	130	0,9	113	1,02	16	0,76	28	0,82
Zambia	84	0,92	117	0,99	--	--	--	--
Zimbabue	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: UNESCO, 2014a, p. 422-423

Entre 1999 y 2010 la participación de las niñas en la enseñanza primaria aumentó en África Subsahariana del 72% al 96% (NNUU, 2012, p. 21) y el Índice de Paridad de Género (IPG)⁵ pasó del 0,83% en 1990 al 0,92% en 2012 (UNESCO, 2014^a, p. 20) (ver Tabla 3). A pesar de este avance, no se ha logrado la paridad en la región. A este resultado hay que añadir que con toda probabilidad:

“(…) casi dos de cada tres niñas sin escolarizar nunca vayan a clase. El resto se reparte casi por igual entre las niñas que se matricularon pero abandonaron la escuela y aquellas que se espera que se matriculen pero cuando lo hagan serán mayores de lo que corresponde a la edad oficial de la escuela primaria, y por lo tanto tendrán más posibilidades de abandonarla en algún momento” (UNESCO, 2014b, p. 5).

No se dispone de información respecto a todos los Estados de esta zona del planeta pero se sabe que en 25 de los 43 países de África Subsahariana es más probable que los niños finalicen la enseñanza primaria que las niñas. Diversos estudios revelan que la pobreza, el lugar de residencia y el género afectan de manera significativa a la asistencia y permanencia en las escuelas; por ejemplo, en África Subsahariana sólo el 23% de las niñas pobres de zonas rurales finalizaron la educación primaria (UNESCO, 2014b, p. 17-18). Y de seguir las tendencias actuales, el avance es excesivamente lento para todos, especialmente para ellas, más si son pobres. Aunque se espera como promedio que todos los niños cursarán la enseñanza primaria completa y el primer ciclo de la enseñanza secundaria para 2046; se estima que los niños más ricos lo logren antes, en 2021 y los niños más pobres en 2069. Las niñas están todavía más rezagadas: como promedio alcanzarán el objetivo para 2057 y mientras que las niñas más ricas lo alcanzarán en 2029, las niñas más pobres no lo harán hasta 2086 (UNESCO, 2014b, p. 13).

⁵ El Índice de paridad de género (IPG) o Índice de paridad entre los sexos (IPS) hace referencia a la relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado (o relación inversa en algunos casos). Si el valor del IPG es igual a 1, existe paridad entre los sexos; y si es superior o inferior a 1 se da una disparidad en favor de uno u otro sexo. En este caso el IPG se ha calculado en relación a la Tasa Bruta de Escolarización (TBE).

En la enseñanza secundaria los datos son menos alentadores ya que aproximadamente la cuarta parte de los niños y las niñas que finalizan la enseñanza primaria no siguen estudiando. La tasa de transición de enseñanza primaria que continúan la educación secundaria varía enormemente de un país a otro⁶; sus cifras van desde un 40% en Angola, Mauritania y la República Unida de Tanzania hasta un 98% en Seychelles y Suazilandia (NNUU, 2012, p. 18). Aun así, los avances en educación secundaria también se han producido desde 1999 ya que las tasas de escolarización en secundaria se multiplicaron, por ejemplo, por dos en Etiopía y Uganda, y por cuatro en Mozambique (UNESCO, 2011a, p. 15). Todo ello gracias a iniciativas como las de Mauricio que ha establecido la gratuidad en todo el sistema educativo (Stiglitz, 2011).

Aunque muchos países de África Subsahariana han ampliado el acceso a la escuela secundaria, lo cierto es que las niñas tienen mayores dificultades para cursar estos estudios. El IPG solo ha avanzado en la región del 0,76 en 1990 al 0,84 en 2012 (UNESCO, 2014a, p. 20) (ver Tabla 3) y lo cierto es que las niñas más pobres parecen no estar beneficiándose de las políticas actuales. Ruanda, por ejemplo, ha incrementado su Tasa Bruta de Matriculación (TBM)⁷ en el primer ciclo de secundaria alcanzando el 47% en 2011; sin embargo, menos del 5% de las niñas pobres de las zonas rurales finalizan estos estudios (UNESCO, 2014b, p. 8). Y las tendencias no son alentadoras:

“Como promedio, si continúan las tendencias recientes, la finalización de la escuela secundaria se logrará en el África Subsahariana en 2069, varias décadas después de los plazos que se debaten actualmente. Las niñas lograrán la finalización universal de la enseñanza secundaria inferior para 2075, como promedio. Las niñas que pertenecen a la quinta parte más rica de la población alcanzarán la meta en 2051, pero las niñas del quintil más pobre de las familias la alcanzarán, según las proyecciones actuales, solamente en 2111” (UNESCO, 2014b, p. 13).

Es necesario señalar que la situación de los sistemas educativos africanos es muy heterogénea, existiendo grandes disparidades. Hay países como Malawi que destacan por las políticas de discriminación positivas que han puesto en marcha, estableciendo la gratuidad en este nivel educativo para las niñas. Pero en líneas generales nos encontramos que la diversidad existente en torno a la paridad de género depende en gran medida del nivel económico del que disfrutan. Tal y como nos indica Eduardo Bidaurratzaga:

“La comparación entre hombres y mujeres, respecto a la población con (al menos) un nivel de educación secundaria, muestra para este conjunto de países nuevamente una tremenda disparidad en términos de inequidad de género. En concreto, en diversos países de la región, mayormente dentro el grupo de Desarrollo Humano Bajo, esta variable se encuentra por encima del doble para los hombres respecto a las mujeres. Nos referimos, entre otros, a casos como los de R.D. del Congo, Chad, Liberia, Benín o Togo. No obstante, en otros países como Sudáfrica o Botsuana la discriminación sobre las mujeres a este respecto es muy reducida, y en otros como Suazilandia o Namibia el porcentaje de mujeres con nivel de educación secundaria supera al de hombres” (2012, p. 34).

En lo que respecta a la alfabetización, la situación no es muy diferente. En África, los jóvenes entre 15 y 24 años tienen unos niveles de competencias de lectura muy bajos, estando generalizado el analfabetismo entre las mujeres jóvenes en África Subsahariana. Alrededor del 50% de las mujeres jóvenes son incapaces de leer una oración en esta región. En Malí, por

⁶ Por Tasa de Transición se entiende el “número de nuevos ingresos al primer grado del ciclo o nivel superior de educación especificado en un año determinado, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado del ciclo o nivel anterior durante el previo año escolar” (UNESCO, 2009, p. 9).

⁷ Se entiende por Tasa Bruta de Matriculación (TBM) “número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza” (UNESCO, 2009, p. 10).

ejemplo, esta cifra alcanza el 70%. Las diferencias son notorias en función de la disponibilidad de recursos. Así, por ejemplo, en Burkina Faso, “el 72% de los hombres jóvenes ricos y el 54% de las mujeres jóvenes ricas tienen unas competencias básicas en lectura; pero solo el 13% de los hombres jóvenes pobres y el 6% de las mujeres jóvenes pobres las tienen” (UNESCO, 2014b, p. 35).

2.2 ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A nivel internacional, los estudios superiores han experimentado una notable expansión en los últimos cuarenta años: de 32 millones de estudiantes matriculados en 1970 se pasó a 165 millones en 2009, lo que supuso un incremento del 500%. Las mujeres han sido las principales beneficiarias; durante estas décadas la matrícula femenina ha aumentado casi el doble que la masculina. No obstante, este avance ha tenido escasas repercusiones en la mejora de sus oportunidades profesionales, sobre todo en cuanto a las posibilidades de dedicarse a la investigación después de obtener un doctorado (UNESCO, 2012b, p. 74).

En el continente africano, el acceso a la educación superior se encuentra limitado para la mayoría de la ciudadanía pero es África Subsahariana la región que padece una situación con la tasa bruta de matriculación en estudios superiores más baja del mundo (5%)⁸ (UNESCO, 2009, p. 8). Esta realidad tiene lugar a pesar de que en los últimos cuarenta años la matrícula ha crecido más rápidamente en África Subsahariana que en otras regiones del planeta; concretamente en 2009 era 24 veces más alta que en 1970 (UNESCO, 2012b, p. 76). De hecho en 1970 había menos de 200.000 personas matriculadas en la región en 1970 (con un 1% de TBM) y en 2008 se habían elevado a más de 4,5 millones.

El problema es que se partía de una situación muy precaria y que además se ha producido una alta concentración de la matrícula en estudios superiores en muy pocos países; como por ejemplo, en Mauricio cuya TBM es de 25.9% o en Cabo Verde que goza de una TBM en estudios superiores de 14.9%. Le siguen Guinea (9.2%), Camerún (9.0%), Namibia (8.9%), Costa de Marfil (8.4%) y Senegal (8.0%). Sin embargo, la TBM es todavía muy baja en países como Uganda (3.7%), Etiopía (3.6%), Madagascar (3.6%), Burkina Faso (3.4%), Burundi (2.7%), República Centroafricana (2.5%), Chad (2.0%), Eritrea (2.0%), Níger (1.4%) y Malawi (0.5%). A pesar de que ha habido un rápido progreso en las últimas décadas, los sistemas educativos en África Subsahariana no están siendo capaces de satisfacer la creciente demanda resultante de un mayor acceso a la educación secundaria (ISU, 2010, p. 1).

Este hecho puede ser comprensible dado el aumento considerable de los precios de las residencias universitarias y la reducción de las ayudas y becas a estudiantes en muchos países de África (UNESCO, 2009, p. 16).

“El costo sigue siendo un obstáculo formidable al acceso. Incluso donde la enseñanza es gratuita, los estudiantes tienen que soportar costos indirectos como los gastos de mantenimiento y, muchas veces, la pérdida de ingresos. Las becas, las subvenciones y los programas de préstamos están alcanzando cierto éxito, pero por sí solos no pueden eliminar los obstáculos económicos. El temor a endeudarse suele ser un factor disuasorio mayor para los estudiantes de familias más pobres. Los programas de préstamos vinculados a los ingresos (en los que la devolución de los préstamos está ligada a los ingresos que se obtengan después de la graduación) tienen más demanda en Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica, pero todavía resultan más atractivos para los estudiantes de clase media y media baja” (UNESCO, 2009, p. 10).

⁸ El promedio mundial de la tasa de matriculación en educación superior es del 26%.

Esta política de préstamos es promovida desde el Banco Mundial, escasamente interesado en la promoción de la universidad pública; tal y como manifiesta abiertamente en numerosas publicaciones. Sus políticas están más preocupadas de ajustar la oferta de los estudios superiores a los recursos disponibles que a expandir la educación a toda la población. Los principios rectores para la educación superior que impone este organismo financiero, básicamente son los siguientes: 1) orientar a los mejores estudiantes hacia a los sectores más prometedores de empleo y las correspondientes necesidades de desarrollo del país; 2) contribuir a la promoción del sector privado en la educación superior a través de incentivos fiscales y no fiscales; 3) reducir los costos unitarios de formación; y 4) aumentar la movilización de recursos procedentes de la iniciativa privada (Gioan, 2007, p. 12-31).

Es bajo este marco general, donde la UA trata de promover el acceso de la población africana a los estudios superiores; y más concretamente el acceso de las mujeres a ello. Y ha tratado de hacerlo fomentando procesos de convergencia educativa en el continente africano mediante la Estrategia de Armonización de los Programas de Estudios Superiores. Con esta Estrategia se pretende facilitar la convalidación de títulos obtenidos en el continente e impulsar medidas de control de calidad, para posibilitar la creación de centros de excelencia⁹ (Hoosen, 2009).

A este esfuerzo, desde y para el continente, se debe los principales avances en los niveles superiores de los sistemas educativos africanos que siguen presentando dificultades que afectan especialmente a las mujeres. Entre 1970 y 1990, la TBM de las mujeres no mejoró mucho, lo que corresponde a menos de la mitad de la tasa reportada para los hombres, reflejándose en un IPG que osciló entre 0.45 y 0.50 en las tres últimas décadas. Sin embargo, entre 1990 y 2000, este índice se elevó a 0.68. Desde entonces, el IPG regional se mantiene estable en la educación superior, lo que puede reflejar un cambio en las prioridades de las autoridades nacionales (ISU, 2010, p. 3). Por ejemplo, en África Septentrional en 2010 se llegó a un IPG de 0.98 en educación superior, lo cual constituye el logro de la paridad. Esta situación sintoniza con las tendencias internacionales, contrariamente a lo que sucede en África Subsahariana donde sigue siendo difícil alcanzar la paridad en la educación superior (con un IPG de 0.63) (NNUU, 2012, p. 21). De hecho, África Subsahariana es la única región del planeta donde la matrícula masculina ha crecido más que la femenina (UNESCO, 2012b, p.74).

Las mujeres se enfrentan a importantes barreras que impiden el acceso a la educación superior en los países donde los niveles de riqueza nacional son más bajos. En los siete países africanos cuyo PIB per cápita es inferior a 1.000 dólares EE.UU., el IPG se caracteriza por ser relativamente bajo. Por ejemplo, en la República Democrática del Congo es 0.35, en Etiopía es 0.31, en Eritrea 0.32, en Guinea y Níger 0.34, y en la República Democrática del Congo 0.21. En el Chad se observa la diferencia más notable con IPG de 0.17 (ver Tabla 4). Incluso un pequeño aumento de la riqueza nacional puede conducir a la reducción de las desigualdades de género. Los países del África Subsahariana con mayores niveles de riqueza también reportan las mayores tasas de educación superior para las mujeres que para los hombres. Por ejemplo, el IPG es de 1.21 para Cabo Verde y Mauricio y de 1.20 a 1.24 en Namibia (ISU, 2010, p. 3)

⁹ “La armonización beneficiará a África, ya que permitirá una mayor movilidad intrarregional, de tal modo que se fomentará un mayor intercambio de información intelectual, recursos e investigación; así como una creciente capacidad para confiar en la experiencia africana en vez de habilidades de en otras partes del mundo. Además de aumentar el acceso a información fiable y transparente, y promover mayor trabajo en red entre todas las partes interesadas en una mayor educación” (Hoosen, et al., 2009, p. 5).

Tabla 4: Indicadores en torno a la Igualdad de Género en educación superior en países de África Subsahariana (2009)

País	MF	M	F	IPG
Burkina Faso	3.4	4.6	2.2	0.49
Camerún	9.0	10.1	8.0	0.79
Cabo Verde	14.9	13.1	16.7	1.27
Chad	2.0	3.4	0.6	0.17
Congo	6.4	10.6	2.2	0.21
Costa de Marfil*	8.4	11.1	5.6	0.5
Eritrea	2.0	3.0	1.0	0.32
Etiopía**	3.6	5.5	1.7	0.31
Guinea	9.2	13.7	4.6	0.34
Kenia	4.1	4.8	3.3	0.7
Madagascar	3.6	3.8	3.4	0.9
Malawi*	0.5	0.7	0.3	0.51
Mali	6.0	8.5	3.5	0.41
Mozambique**	25.9	23.1	28.8	1.25
Namibia**	8.9	7.7	10.2	1.32
Níger	1.4	2.2	0.7	0.34
Uganda	4.1	4.5	3.6	0.8
República Centroafricana	2.5	3.5	1.5	0.43
Ruanda	4.8	5.5	4.1	0.75
Santo Tomé y Príncipe	4.1	4.2	3.9	0.93
Senegal	8.0	10.2	5.9	0.58

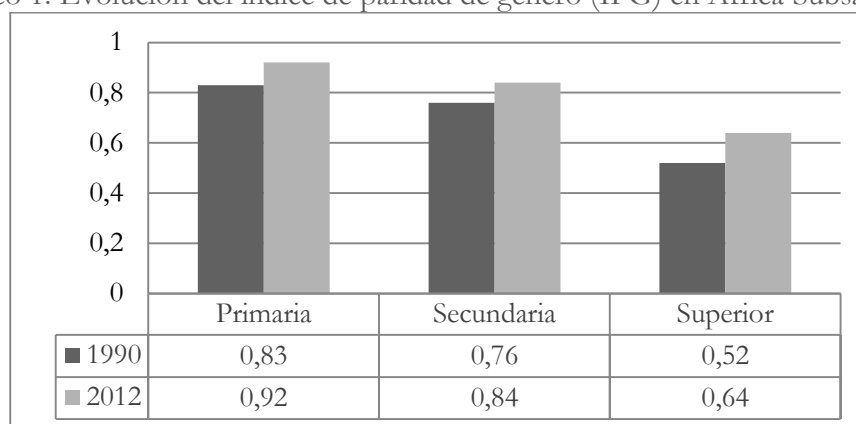
Fuente: ISU, 2010. * Datos referentes al año 2007. ** Datos referentes al año 2008.

Las barreras ante la paridad contrastan con las inquietudes e intereses de las niñas, adolescentes y mujeres africanas que aspiran a estudiar más allá de la educación básica:

“Esta ambición es evidente en las opiniones de las mismas niñas, quienes a la edad de seis años aspiran a ser profesoras, enfermeras y parteras. Sus aspiraciones están en línea con las de las niñas de todo el mundo. Encuestas recientes realizadas con niñas en el último año de escuela primaria en Tanzania y Nigeria, revelaron que el 100 por ciento aspiraban a terminar la escuela secundaria y que el 88,5 por ciento querían continuar con la educación superior” (Fancy, 2012, p. 146).

Pero sus ilusiones se enfrentan a una dura realidad. Si atendemos a las tasas brutas de escolarización (TBE), encontramos que la proporción de mujeres va descendiendo a medida que avanzamos en los niveles de los sistemas educativos; es decir, que la desigualdad se acentúa en los niveles educativos superiores (UNESCO, 2011a). Esto puede observarse en la Gráfica 1, donde consta que el IPG en el nivel superior fue en 1990 de 0.52 y en 2012 de 0.64 (UNESCO, 2014a, p. 20). África Subsahariana, junto con Asia Meridional y Occidental, son las únicas regiones del planeta cuyo IPG va descendiendo a medida que se avanza en el sistema educativo.

Gráfico 1: Evolución del índice de paridad de género (IPG) en África Subsahariana



Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO, 2014b, p. 20

Además de las dificultades referentes al acceso a los estudios superiores, los anhelos de las niñas por formarse se topan, si cabe, con más problemas. Las estudiantes universitarias tienen más barreras que los hombres a la hora de finalizar su formación, siendo mayor el porcentaje de mujeres que repiten curso o abandonan sus estudios que el de los hombres. Y es que estas mujeres se siguen enfrentando cada día a instalaciones inseguras, son maltratadas, violadas, presentan alta tasa de embarazos no deseados, además de sufrir prejuicios por parte del profesorado, afectando todo ello negativamente a su rendimiento académico (Mannathoko, 2009, p. 120). Difícil les resulta estudiar y más aun lograr buenos expedientes.

Con el objeto de solventar estos graves problemas, se han desarrollado políticas contra el acoso al género femenino. Por ejemplo, en Tanzania y en Uganda se asigna preferentemente alojamiento a las jóvenes en las residencias universitarias; y en Kenia y Namibia han mejorado las residencias universitarias con el objeto de garantizar la seguridad de las estudiantes. También se ha fomentado la educación a distancia; destacando en este sentido, la Universidad Virtual Africana (AVU) que actúa en más de 27 países y la Universidad de Sudáfrica (UNISA) que atiende a más de 250.000 alumnos y alumnas (UNESCO, 2009, p. 20).

La realidad no es homogénea en el continente africano. Existen excepciones como Túnez donde hay mayoría de mujeres estudiantes en la universidad, alcanzando una tasa de representación del 59% durante el curso académico 2005/2006 (Akkari, 2011, p. 79). No obstante, es también necesario señalar que a finales del siglo XX los datos oficiales eran bastante peores para el continente: educación primaria 34%, educación secundaria 22% y educación superior 12% (PNUD, 2000).

Encontramos también diferencias entre sexos respecto al tipo de instituciones educativas donde cursan sus estudios: las mujeres estudian en mayor medida en centros públicos. Y, como en el resto del mundo, también hallamos discrepancias en relación con la especialización académica. Las matrículas de mujeres se concentran en estudios relacionados con los ámbitos educativo y sanitario, las ciencias sociales y las humanidades, teniendo escasa presencia en estudios de ingenierías. Un ejemplo representativo de esta realidad africana es Madagascar, donde la participación de las mujeres en áreas de educación asciende al 66%, en sanidad al 46% y en ciencias sociales y humanidades al 25% (Akkari, 2011, p. 152). Esta tendencia está presente en toda la región, produciéndose una clara feminización del cuerpo docente, al igual que ocurre en otras partes del mundo.

“A los hombres les atrae cada vez menos un oficio que en su opinión no goza del suficiente prestigio y ha dejado de considerarse una carrera lo bastante ventajosa en el plano económico. Las estadísticas suministradas por el Ministerio de Educación y Formación en Túnez revelan que la proporción de mujeres profesoras es más importante que la de los hombres, especialmente en los dos ciclos de enseñanza elemental, y que la cantidad de hombres sólo supera ligeramente a la de mujeres en enseñanza secundaria en la que, siguiendo la evolución actual, el número de mujeres se irá aproximando al de hombres y lo rebasará con facilidad en los próximos años” (Akkari, 2011, p. 153-154).

Ante esta realidad, se ha promovido el acceso a estudios científicos y técnicos de las mujeres. Tanzania ha puesto en marcha un Curso Cero de acceso dirigido a las mujeres para determinados estudios universitarios y ha procedido a bajar la nota de corte para ellas en algunas titulaciones. Estos esfuerzos son controvertidos, al poner en marcha políticas de discriminación positiva para las mujeres; pero lo cierto es que están generando cambios relevantes en materia de paridad de género.

No debemos olvidar la diversidad de África, existiendo países como Mauricio y Lesoto donde hay un alto porcentaje de mujeres que estudian Agricultura (63% y 61%) e Ingenieras (26% y 37%) y en Burkina Faso y Níger donde participan poco en áreas de educación (19% y 15%) (Meena, 2009, p. 116-110).

3. LOS TRASMISORES DEL CONOCIMIENTO Y SU LABOR DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los protagonistas en transmitir conocimientos en los estudios superiores son mayoritariamente hombres; existiendo muy pocas profesoras e investigadoras; aunque en la gran diversidad del continente africano encontramos excepciones como la de Túnez donde la tasa de profesoras universitarias alcanzó el 40% durante el curso académico 2005/2006 (Akkari, 2011, p. 79).

La presencia de las mujeres docentes disminuye a medida que va aumentando el nivel profesional. Por ejemplo: en Tanzania las catedráticas representan el 9% del total de profesorado, las mujeres titulares ascienden al 15%, las profesoras al 25% y las profesoras adjuntas alcanzan el 27% (ver Gráfica 2). Y las profesoras, al igual que las alumnas, se concentran en determinadas áreas de titulaciones. Por ejemplo: en Níger la mayoría de las profesoras en universidades están relacionadas con la educación 13.8%, humanidades y medicina 11%, ciencias 7.7%, derecho y económicas 6% y ciencias agrarias 4% (Meena, 2009, p. 111).

Gráfico 2: Porcentajes de representación de mujeres según la escala profesional en Tanzania



Fuente: Elaboración propia a partir de Meena, 2009, p. 111

Otro de los problemas a los que hay que hacer frente es la escasa incorporación de los temas referentes al género en los planes de estudio de las titulaciones en general y especialmente en áreas ligadas a la planificación. Los planes de estudios dirigidos a la capacitación del profesorado también carecen de la formación necesaria en adecuadas destrezas y aptitudes relacionadas con la variable género. Escasea, aunque es demandada por el profesorado, la formación en habilidades para afrontar delicados factores culturales (matrimonios tempranos, la ablación); aspectos legales; o cómo frenar el SIDA. Lamentablemente, en la actualidad los programas de prevención del SIDA en África son moralistas y se limitan a promover la castidad, encontrándose alejados de los intereses de los jóvenes (Mannathoko, 2009, p. 122). Aun así, “según un estudio de ONUSIDA¹⁰, las jóvenes de Ruanda con educación secundaria o superior tenían cinco veces más probabilidades de conocer los principales modos de transmisión del VIH que las que carecían de educación formal” (Ministerio de Salud de Ruanda, 2001).

Y es que a pesar de las limitaciones existentes, algunas universidades, cada vez en mayor medida, han establecido departamentos sobre género y estudios específicos, tratando de equipararlos con otras disciplinas académicas. También forman a expertos con el objeto de fomentar la dimensión de género en los procesos de desarrollo. No obstante, estos programas no han tenido el éxito suficiente a la hora de trazar políticas y planes a favor de la igualdad en sus propios centros.

4. LOS PRODUCTORES DE CONOCIMIENTO Y SU LABOR INVESTIGADORA

Pocas, muy pocas, son las mujeres africanas que pueden dedicarse a la investigación. Esto sucede en todas las regiones del mundo, pero su participación es especialmente limitada en África Subsahariana. A pesar de las dificultades existentes para acceder a datos a este respecto, en la mayoría de los países de los que se tiene información como Senegal, Etiopía, Mali, Ghana, Burkina Faso, Nigeria, Camerún o Gabón, las investigadoras representan menos del 25% de las personas que tienen esta ocupación. En Zambia, Malawi, Mozambique y Madagascar las mujeres participan entre el 25 y el 35%. Y sólo en tres países alcanzar porcentajes entre el 35 y el 35%; estos Estados son: Sudáfrica, Uganda y República Centroáfrica (UNESCO, 2012b, p. 85).

Las investigadoras africanas se enfrentan con problemas comunes a sus compañeros, como son la escasa financiación con la consecuente falta de laboratorios y suministros, el insuficiente mantenimiento de las instalaciones, la existencia de bibliotecas obsoletas... Además, estos exigüos recursos se destinan a los intereses económicos internacionales. La investigación en África depende de las agencias europeas y norteamericana, cuyos intereses se encuentran muy alejados de la ciudadanía africana.

A pesar de todas estas dificultades, lo cierto es que históricamente la educación superior en África Subsahariana ha contribuido significativamente a los estudios sobre género, proporcionando datos útiles para el activismo. Y es que, en líneas generales, en palabras de Mama, las científicas africanas son “críticas y luchadoras, comprometidas con la transformación política, social y cultural de las sociedades en las que se encuentran” (2004, p. 5).

Esta posición estratégica les permite plantear retos y tratar de transformar las bases del conocimiento científico imperante en sus sociedades y proponer qué líneas de investigación estarían al servicio de los grupos más vulnerables de la población. De hecho, sus investigaciones se centran en lo local, en los problemas cotidianos; tendiendo a “generar preguntas diferentes, prioridades diferentes y patrones de estudio científico diferentes” (Beoku-Betts, 1998, p. 85).

¹⁰ ONUSIDA es la Asociación de las Naciones Unidas creada para lograr el acceso universal a la prevención, el tratamiento, la atención y el apoyo relacionados con el VIH.

Los centros de interés de las feministas del Sur giran en torno a las ciencias de la salud, la agricultura y las ciencias medioambientales. Su preocupación por cuestiones agrícolas se encuentra estrechamente ligada a la seguridad y sostenibilidad alimentaria, reto urgente al que se enfrenta actualmente el continente africano. Las científicas africanas también reconocen el valor del conocimiento indígena en materias como la medicina, siendo capaces de establecer diálogos entre diferentes sistemas científicos de conocimiento en beneficio mutuo, condición básica para el desarrollo de África.

“(…) las perspectivas y opiniones que aportan a la producción y al uso del conocimiento científico vienen definidas por su concienciación de las relaciones de subordinación que han vivido, como mujeres e intelectuales, dentro de las estructuras patriarcales y nacionales, incluido el mundo de la ciencia. Como científicas situadas en el continente africano y debido a sus experiencias históricas y vitales, tenderán a interpretar la ciencia en el marco de un objetivo social más extenso diseñado para fomentar la transformación social en lo que a la calidad de vida de sus comunidades respecta” (Beoku-Betts, 2009, p. 196).

5. INICIATIVAS AFRICANAS NO GUBERNAMENTALES FAVORABLES A LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Teniendo en cuenta esta panorámica general que hemos expuesto, podemos afirmar que hoy por hoy, las mujeres africanas carecen del poder y de la legitimidad que el conocimiento otorga; pero no se resignan a ello, su lucha está viva, organizándose en asociaciones y movimientos que defienden la educación pública y gratuita para todos y todas.

Destacan entre incontables iniciativas el Movimiento para la Educación de las Niñas (GEM) nacido en Uganda y que actualmente opera en numerosos países de África Subsahariana. Esta organización está integrada por la juventud africana con el objetivo de demandar el derecho a la educación a través de películas, comic, radio... “Como red libre que es, busca concretamente movilizar a las niñas y capacitarlas para demandar a los adultos responsables su derecho a la educación, para formular y defender su visión de la educación femenina y para formar parte de la puesta en marcha de esa visión” (Mannathoko, 2009, p. 131).

La Iniciativa de Comunicación Sara (SCI), promovida por la Oficina Regional para el Oriente y el Sur de África del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), también tiene como objetivo la reducción de las desigualdades entre niños y niñas.

“Los recursos de Sara pretenden transmitir información relativa a la supervivencia, la protección y el desarrollo de los niños y, en especial, de las adolescentes, introduciendo mensajes específicos sobre educación, salud, nutrición y huida de la explotación y el maltrato. Busca la concienciación y abogan por la reducción de las desigualdades existentes en la situación y el tratamiento de las niñas; también apoyan los procesos de movilización social diseñados para hacer efectivo el potencial de las niñas” (Mannathoko, 2009, p. 132).

La Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC) trabaja en toda África al sur del Sahara con el objeto de apoyar el acceso de las mujeres al uso de las tecnologías de comunicación, como instrumento indispensable de empoderamiento.

“Para APC, la sociedad informatizada emergente puede avanzar el estatus de las mujeres o reforzar su marginalización. Si las mujeres africanas no llegan a apropiarse de los instrumentos por los que puede accederse a esta forma de comunicación, quedarán marginadas (...) Este grupo tiene por objetivo conseguir que se establezcan centros comunitarios de acceso al Internet o a la comunicación vía e-mail, que las mujeres puedan utilizar esta tecnología para aplicarla al sector informal, educar a mujeres jóvenes en ciencia y tecnología, desarrollar materiales de apoyo y

entrenamiento en las lenguas locales y apoyar el entrenamiento de mujeres por mujeres” (Cejas, 2012, p. 8).

The African Women’s Development and Communication Network (FEMNET) fue creada en 1988 en Nairobi (Kenia), con el objeto de promover los derechos humanos y el desarrollo de las mujeres africanas. Desde su creación, la FEMNET ha apoyado la construcción del movimiento de mujeres en África mediante el intercambio de información, experiencias, ideas y estrategias entre Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Y ha promovido que las voces de las mujeres africanas influyan en las decisiones realizadas en los ámbitos nacional, regional y mundial. En su Plan Estratégico destaca el objetivo de “garantizar que las organizaciones de mujeres africanas, grupos de presión, tomadores de decisiones, organizaciones con ideas afines, así como hombres, tomen medidas para crear un entorno que apoye la igualdad de género y la justicia social” (FEMNET, 2012).

La Alianza Africana para el Empoderamiento de las Mujeres (AFRAWE) fue creada en 2006 con el objetivo principal del Empoderamiento de Mujeres de África, contribuyendo al cumplimiento de los ODM. Dentro de sus objetivos específicos destaca la capacitación de mujeres empresarias; la defensa del acceso y la propiedad de la tierra; la organización de conferencias, seminarios y talleres para elevar la conciencia de las mujeres en diferentes ámbitos; programas de formación en diferentes campos dirigidos al desarrollo de las habilidades y talentos de las mujeres; promoción de la mujer en la innovación, la ciencia y la tecnología; y la capacitación para el empoderamiento económico de las mujeres en zonas de conflicto; así como la creación de proyectos de desarrollo (AFRAWE, 2012).

Y especialmente relevante es la experiencia del Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE) con sede en Ghana, cuyos miembros de pleno derecho son ministras y delegadas del Gobierno en educación que tratan de influir en las políticas educativas para promocionar la educación de las niñas en África Subsahariana. Este Foro trabaja en 32 países del continente que nos ocupa, estableciendo alianzas entre universidades, profesionales del mundo educativo y activistas del género. Destacan entre sus objetivos: 1) superar de forma eficiente la dependencia de la financiación exterior; y 2) diseñar planes de estudios y reformas educativas para África desde África. De hecho “la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) genera una gran dependencia en algunos países como Liberia, donde el 72% del gasto público en educación proviene de la AOD, Mali 51%, Guinea 49%, Etiopía 42%, Kenia 4%, o RDC 3%” (UIS, 2011, p. 34).

Todas estas iniciativas nos muestran un continente con problemas, sí, pero también un África con mujeres con conciencia crítica, inconformistas, combativas y buscando su visibilidad en los espacios públicos. Siguen siendo pocas las mujeres con este perfil pero su número va creciendo de manera constante a pesar de las enormes dificultades del contexto de pobreza en el que se desenvuelven.

6. CONCLUSIÓN

No puede negarse que los Estados subsaharianos han realizado serios esfuerzos para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Educación para Todos, especialmente en lo que concierne a la igualdad de género en educación. Sin embargo, estos no se han logrado a pesar de los compromisos que se adquirieron al iniciarse este siglo. Persisten en África Subsahariana unas tasas muy bajas de matriculación en los estudios superiores y la desigualdad de género sigue siendo muy destacada. En líneas generales, en esta región casi todos los países

continúan asignando bajos presupuestos a sus sistemas educativos y trazando políticas educativas desarticuladas con otras políticas sectoriales.

En este momento, el mundo se encuentra elaborando los Objetivos de Desarrollo Sostenible de cara a 2030. Nos encontramos ante un buen momento para revisar y reflexionar sobre las razones que han llevado a la mayoría de los gobiernos de este planeta a incumplir sus compromisos. Diecisiete son los objetivos sobre los que se está trabajando, ofreciendo luz el presente artículo sobre dos de ellos: el Objetivo 4 - Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todo; y del Objetivo 5 - Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas¹¹ (NNUU, 2015).

Ante la realidad que hemos tratado de describir y explicar a pesar de las limitadas fuentes de información, partiendo de las sugerencias realizadas por las diferentes autoras y autores, proponemos los siguientes objetivos a tener en cuenta:

- Establecer los presupuestos públicos necesarios para implementar las políticas educativas trazadas y poner en marcha las iniciativas propuestas en materia de igualdad de género.
- Implementar políticas de discriminación positiva encaminadas a lograr la paridad en el acceso a los estudios superiores.
- Garantizar la seguridad de las alumnas, profesoras e investigadoras en los espacios universitarios.
- Establecer medidas de apoyo, como los programas de tutorización universitarios, que persigan la disminución de las tasas de repetición y abandono.
- Fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para facilitar el acceso y la permanencia en los estudios superiores.
- Incluir en los títulos y programas universitarios contenidos concernientes a la igualdad de género.
- Promover el acceso de las mujeres a todas las titulaciones, así como su contratación como docentes e investigadoras en todos los campos académicos.
- Implementar políticas de becas dirigidas a mujeres para la realización de programas de doctorado.
- Potenciar líneas de investigación que favorezcan a los colectivos más vulnerables.

Los objetivos propuestos gozan de enorme relevancia aunque deben ser revisados atendiendo las costumbres, tradiciones e idiosincrasias africanas; más teniendo en cuenta que el incremento de la igualdad de género en el ámbito educativo no se está traduciendo en una mayor igualdad en materia de oportunidades laborales o en el acceso a la toma de decisiones y en las cuotas de poder. Pero más allá de ellos, es esencial dar respuestas a las importantes preguntas de fondo en materia educativa que África tiene aún que resolver y que serían según Assié-Lumumba las siguientes:

- ¿Qué modelo educativo es el mejor para las sociedades africanas?
- ¿Qué clase de educación superior es la adecuada para los países africanos?
- ¿Cómo se establece qué conocimiento es el relevante y legítimo para el desarrollo de África?

¹¹ Para mayor información al respecto puede consultarse: UNESCO (2015). Introducción a la propuesta del grupo de trabajo abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 3 de abril de 2015 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Propuesta-grupo-trabajo-abierto.pdf>

- ¿Cómo pueden los africanos desempeñar un papel principal en esta redefinición para integrar a todos los miembros de la sociedad? (2009, p. 26).

La participación de las mujeres africanas, especialmente de las académicas activistas, en la búsqueda de respuestas a estos retos será esencial para avanzar hacia un desarrollo de África que garantice el logro de la paridad de género.

BIBLIOGRAFÍA

- African Union (UA) (2003). *Protocol to the African Charter on Human and peoples' Rights On The Rights Of Women In Africa*. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de http://www.achpr.org/files/instruments/women-protocol/achpr_instr_proto_women_eng.pdf
- Akkari, A. (2011). *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- Alberdi, I. y Rodríguez, M. (coords.) (2012). *El papel de la mujer en el desarrollo de África*. Serie Avances de Investigación nº 79. Madrid: Fundación Carolina CEALCI.
- Alianza Africana para el Empoderamiento de las Mujeres (AFRAWWE). *Información general*. Recuperado el 20 de febrero de 2015 de la página principal de la asociación en <http://www.afrawe.net/objectives.htm>
- Al-Samarrai, S. y Benell, P. (2003). Where has all the education gone in Africa? *Research Paper*. Institute of Development Studies at the University of Sussex. Recuperado de www.ids.ac.uk; citado en Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*. Documento de Trabajo nº 6. Madrid: CEALCI/ENTRECULTURAS.
- Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L.E. (2009). *Tras la pista de la revolución científica: Informe sobre las tendencias actuales*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009. París: UNESCO.
- Assié-Lumumba, N'Dri T. (2009). Introducción. Cuestiones generales y puntos de visitas específicos. En Assié-Lumumba, N. (coord.). *Mujeres en África: educación y poder. El acceso a los estudios superiores*. Madrid: IEPALA. Tomo I, pp. 19-32.
- Assié-Lumumba, N'Dri T. (2013). *Femmes et enseignement supérieur en Afrique. Reconceptualisation des capacités humaines fondées sur le genre et renforcement des droits humains à la connaissance*. Paris. L'Harmattan.
- Begué, A. (2012). La financiación de la educación en África Subsahariana hoy. *Foro de Educación: Pensamiento, Cultura y Sociedad, África ante la Educación*, nº 14. Salamanca, pp. 41-54.

- Beoku-Betts, J. A. (1998). Gender and Formal Education in Africa: An Exploration of the opportunity Structure at the Secondary and Tertiary Levels. En Bloch, M., Beoku-Betts, J.A. y Tabachnick, B.R, *Women and Education in Sub-Saharan Africa: Power, Opportunity and Constraints*, Boulder, CO: Lynne Rienner Publisher, pp. 157-184.
- Bidaurratzaga, E. (2012). Logros, limitaciones y retos del desarrollo humano en el ámbito de la educación en África Subsahariana. *Foro de Educación: Pensamiento, Cultura y Sociedad, África ante la Educación*, nº 14. Salamanca, pp. 27-40.
- Cejas, M. (2012). *Género y globalización en África: a cinco años de Beijing*. Recuperado el 4 de enero de 2015 en la página web de la CLACSO en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/aladaa/cejas.rtf>
- Fancy, K. (2012). *Por ser niña. Estado Mundial de las niñas 2012. Aprender para la Vida*. Italia: New Internationalist Publications Ltd. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de <http://www.ungei.org/files/Estado-Mundial-de-las-Ninas-2012-Aprender-Para-La-Vida.pdf>
- Franco, G. y García, D. (2011). *Mujer, Educación y Migraciones en África*. Madrid: La Catarata.
- Gioan, P. A. (2007). *Enseignement Supérieur en Afrique Francophone Quels leviers pour des politiques financièrement soutenables?* Document de Travail de la Banque Mondiale, nº 103. Washington: Banque Mondiale.
- González, I. (2011). *Mujeres y Educación en África: el acceso a los estudios superiores*, ponencia presentada en la Semana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, celebrada en noviembre en la Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Hoosen, S. et al. (2009). Harmonization of Higher Education Programmes: A Strategy for the African Union. *African Integration Review*, Vol.3, nº 1, January. Addis Ababa, ETHIOPIA: Economic Affairs Department, African Union Commission, pp. 1-36. Recuperado el 14 de enero de 2013 en <http://www.africa-union.org/root/ua/Newsletter/EA/Contenueng.htm>
- Mama, A. (2004). *Critical Capacities: Facing the Challenges of Intellectual Development in Africa*. Inaugural Lecture Prince Claus Chair in Development and Equity, Institute of Social Studies, April

28. Recuperado el 25 de enero de 2015 de <http://web.uct.ac.za/org/gwsafrica/knowledge/amina.html>

Mama, A. (2011). The Challenges of Feminism: Gender, Ethics and Responsible Academic Freedom in African Universities. *JHEA/RESA*. Vol. 9, nº 1 y 2. Senegal: Council for the Development of Social Science Research in Africa, pp. 1–23.

Mannathoko, C. (2009). Vinculación de la educación básica y superior abordando el género, la sexualidad y el VIH/SIDA en la educación: situación en África oriental y meridional. En Assié-Lumumba, N. (coord.), *Mujeres en África: educación y poder. El acceso a los estudios superiores*. Madrid: IEPALA. Tomo II, pp. 108-136.

Meena, R. (2009). La participación de las mujeres en los niveles de educación superior. En Assié-Lumumba, N. (coord.). *Mujeres en África: educación y poder. El acceso a los estudios superiores*. Madrid: IEPALA. Tomo I, pp. 92-126.

NNUU (2001). *Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio (A/56/326)*, 6 de septiembre de 2001, Nueva York.

NNUU (2012). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2012*. Nueva York.

NNUU (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2014*. Nueva York.

NNUU (2015). Introducción a la propuesta del grupo de trabajo abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 3 de abril de 2015 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Propuesta-grupo-trabajo-abierto.pdf>

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar – Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar: UNESCO.

UNESCO (2009). *Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2010). *Informe Regional sobre África Subsahariana*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2011a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2011b). *Financing Education in Sub-Saharan Africa. Meeting the Challenges of Expansion, Equity and Quality*. París: UNESCO. Recuperado el 14 de febrero 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192186e.pdf>

UNESCO (2012a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2012b). *ATLAS MUNDIAL de la igualdad de género en la educación*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2014a). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2013-14. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2014b). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2013-14. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Lograr la calidad para todos. Resumen sobre género*. París: Ediciones UNESCO.

Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*, Documento de Trabajo nº 6. Madrid: CEALCI/ENTRECULTURAS.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000). *Informe de Desarrollo Humano*. Madrid: Ediciones Mundi Prensa.

Reche, P. (2012). *Década para mejorar la situación de la mujer africana, 2010-2020*. Recuperado el 29 de marzo de 2015 de la página web de la Fundación Sur en <http://www.africafundacion.org/spip.php?article9049>

Stiglitz, J. E. (20 de marzo de 2011). El milagro de Mauricio. *EL PAÍS*. Recuperado el 5 de abril de 2015 de http://elpais.com/diario/2011/03/20/negocio/1300629150_850215.html

The African Women's Development and Communication Network (FEMNET) (2012). *Información general*. Recuperado el 2 de marzo de 2015 de la página principal de la asociación en <http://femnet.co/index.php/en/>

Institute for Statistics (UIS) (2010). Tendances dans L'enseignement supérieur : L'Afrique subsaharienne!. *Bulletin d'information de l'ISU*, décembre, No. 10. Canadá: UNESCO-UIS.

Institute for Statistics (UIS) (2011). *Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across of World*. Canadá: UNESCO-UIS. Recuperado el 3 de enero de 2015 en http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global_education_digest_2011_en.pdf

UA (2004). *Solemn Declaration on Gender Equality in Africa* proclamada en Addis Abeba, Etiopía. Recuperado el 1 de abril de 2015 de <http://www.genderismyagenda.com/declaration.html>

UA (2008). *THE AFRICAN WOMEN'S DECADE*. Theme: Grassroots Approach to Gender Equality and Women's Empowerment (GEWE), Nairobi. Recuperado el 31 de marzo de 2015 de <http://wgd.au.int/en/sites/default/files/African%20Women%27s%20Decade%20-%20English.pdf>

Van der Gaag, N. (2014): *Por ser niña: ESTADO MUNDIAL DE LAS NIÑAS 2014. Crea un camino sostenible para las adolescentes*. República Checa: Plan.

SOBRE LOS AUTORES

María Inmaculada González Pérez

Doctora en Pedagogía con la tesis titulada *La Cooperación Educativa Internacional ante la rebeldía de las culturas (Una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina)*. Anteriormente a sus funciones como profesora de la Universidad de La Laguna trabajó para la OIT en Bolivia y Centroamérica y para la AECI en Costa Rica. Actualmente colabora con algunas ONGD en materia de cooperación y educación para el desarrollo. Su trabajo docente se ha desarrollado como profesora de Educación Intercultural, Educación Comparada y Política y Legislación Educativas, otorgando especial relevancia a la divulgación de los Derechos Humanos. Su trabajo de investigación se centra en la cooperación internacional y la educación como intercultural.

Contact information: Universidad de La Laguna, Facultad de Educación, Edificio Central, 1ª planta, 38204 La Laguna, Tenerife, España, Teléfono: (+34) 922 319141, correo electrónico: migonpe@ull.edu.es

Manuel Ledesma Reyes

Doctor en Filosofía y Ciencia de la Educación y profesor de Historia de la Educación y de Política y Legislación Educativa, ha trabajado sobre las relaciones educativas de España y América Latina, sobre Alternativas Pedagógicas y sobre Políticas Educativas contemporáneas. Ha sido ponente y conferenciante invitado en diversas universidades Latinoamericanas: Universidad Nacional (Costa Rica), Universidad de Veracruz, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Colima, Universidad de Nuevo León, Universidad de Guadalajara (México), Encuentros por la Unidad de Educadores Latinoamericanos (Cuba), Universidad Central de Caracas...

Contact information: Universidad de La Laguna, Facultad de Educación, Edificio Central, 1ª planta, 38204 La Laguna, Tenerife, España, Teléfono: (+34) 922 319116, correo electrónico: mledesma@ull.edu.es