

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS**  
**TRABAJO FINAL DE GRADO**

**El impacto del Objetivo de Desarrollo del Milenio número 2 de la Agenda de Naciones Unidas 2000-2015 en las regiones de África Subsahariana y América Latina y el Caribe.**  
**Análisis de su implementación.**




**4º CURSO DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL**

**Autor: Belén Pérez Jaén**  
**Tutor: Fernando Rafael Cuevas**

**MADRID, 10 JUNIO 2019**

Conforme profesor tutor

A handwritten signature in blue ink, reading "Fernando Cuevas". The signature is stylized, with a large circular loop at the beginning of the first name and a vertical line extending downwards from the end of the last name.

Fernando Rafael Cuevas Álvarez

**Resumen:**

Este Trabajo de Fin de Grado se basa en una investigación bibliográfica sobre la implementación del Objetivo de Desarrollo del Milenio número 2 “lograr la enseñanza primaria universal” de la Agenda de Naciones Unidas 2000-2015 en las regiones de América Latina y el Caribe y África Subsahariana. Se analizarán las cuestiones más relevantes acerca del contexto histórico-político propicio para la creación de dicha Agenda y los resultados más relevantes a nivel global y regional. Por otra parte, se abordará la importancia de la figura del trabajador social como agente social de cambio en este ámbito.

**Palabras clave:** Objetivo de Desarrollo del Milenio, enseñanza primaria, América Latina y el Caribe, África Subsahariana, Agenda 2000-2015, Naciones Unidas, trabajador social.

***Abstract:***

*This Final Degree Project is based on a bibliographic research on the implementation of Millennium Development Goal number 2 "achieve universal primary education" of the United Nations Agenda 2000-2015 in the Latin American and Caribbean and Sub-Saharan Africa regions. The most relevant issues about the historical-political context conducive to the creation of the aforementioned Agenda and the most relevant results at a global and regional level will be analyzed. On the other hand, the importance of the figure of the social worker as a social agent of change in this field will be addressed.*

**Keywords:** *Millennium Development Goal, primary education, Latin American, Sub-Saharan Africa, Agenda 2000-2015, United Nations, social worker.*

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción: Finalidad y motivos-----	1-5
2. Marco teórico-----	5
2.1.Introducción al concepto de desarrollo y globalización-----	5-9
2.2.Teorías del desarrollo-----	9-11
2.3.Antecedentes histórico-políticos de los ODM -----	11-13
3. Metodología del Estudio-----	13
4. Objetivos del trabajo-----	14
5. Análisis del ODM 2 “lograr la enseñanza primaria universal”.	
Resultados generales y por regiones. -----	14
5.1. Resultados generales de la implementación del ODM 2 -----	14-16
5.2. Resultados por regiones de la implementación del ODM 2-----	16
5.2.1. Resultados de Latinoamérica y el Caribe -----	16-23
5.2.2. Resultados de África Subsahariana -----	24-35
5.3. Conclusiones a partir de los resultados de ambas regiones. -----	35-36
6. Conclusiones finales-----	37-38
7. Bibliografía-----	39-42

## 1. INTRODUCCIÓN: FINALIDAD Y MOTIVOS DEL TRABAJO

El presente trabajo se centra en realizar un análisis comparativo y cualitativo del Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM)<sup>1</sup> número dos de la Agenda de desarrollo 2000-2015, “Lograr la enseñanza universal primaria”, entre las regiones de África Subsahariana y América Latina y el Caribe. Cabe destacar la importancia de la definición de “educación primaria” con el objetivo de establecer un concepto común global, partiendo de las diferencias de cada región.

Pues bien, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrolló el Sistema de Clasificación Normalizada de la Educación (CINE), utilizado desde 1997. Para estos efectos, cada país adoptó su estructura educativa a dicha clasificación, con el fin de poder monitorizar los datos exigidos y reportarlos al Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). De este modo, el CINE clasifica así los diferentes niveles educativos:

- Nivel 0: hace referencia al nivel preescolar, para niños menores de 3 años.
- Nivel 1: se refiere a la educación primaria, la cual es, por lo general, de carácter obligatorio y alberga los cursos destinados a que los alumnos adquieran conocimientos básicos de lectoescritura, aritmética, historia, geografía, ciencias naturales, ciencias sociales, arte y música.
- Nivel 2: hace referencia al primer ciclo de educación secundaria que es a su vez obligatorio.
- Nivel 3: se refiere al segundo ciclo de educación secundaria.
- Nivel 4: refiriéndose a la educación postsecundaria no terciaria.
- Nivel 5: se refiere al primer ciclo de la educación terciaria.
- Nivel 6: refiriéndose al segundo ciclo de educación terciaria, que equivaldría a los doctorados postuniversitarios. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), 1997).

---

<sup>1</sup> Nota: Dado que a lo largo del trabajo se utilizará dicho término, propondremos el uso de las siglas ODM como abreviatura de Objetivo de Desarrollo del Milenio.

Con todo ello, a lo largo del presente trabajo se hará referencia a *educación primaria* de acuerdo con esta Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

Por otro lado, será importante hacer hincapié en la importancia de la figura del **trabajador social** en el ámbito educativo, por su estrecha vinculación profesional con los agentes que conforman el contexto socio-familiar de los niños en etapa de ser escolarizados, así como su figura propia como agentes de cambio social.

Así mismo, el análisis cualitativo expuesto en los siguientes subapartados tratará de reflejar los avances concluidos en las distintas regiones anteriormente mencionadas respecto a dicho Objetivo, a la vez que se expresarán los motivos por los cuales se plantearon los ODM, en primer lugar, y su posterior extensión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda para el desarrollo 2015-2030.

Así pues, la elección del tema de este Trabajo de Fin de Grado nace de la voluntad de comprender una realidad que no conoce de fronteras físicas en cuanto a su importancia, dado que la educación primaria debe ser universal para todos los niños y niñas del planeta, independientemente del contexto familiar, económico, social y cultural en el que se encuentren inmersos, como bien se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26, firmado por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A la vez que un derecho fundamental, la educación es un eslabón fundamental en materia de desarrollo de las naciones, la cual fomenta la equidad y la participación en la sociedad. A su vez, gracias a la educación es posible mejorar las condiciones, tanto sociales como económicas y culturales de los países, de forma que, incrementando los niveles educativos de la población, mejorarán a la par otros factores claves de desarrollo como son la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de una ciudadanía e identidad social y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social. (CEPAL para Naciones Unidas, 2010, p.117).

De la misma forma, como agente social al cambio, los trabajadores sociales deberán ser conscientes de dicha realidad y promover que los niños y niñas tengan acceso a la enseñanza primaria y poner al servicio de éstos y de sus familias las herramientas necesarias para ello. Más aun, si bien el trabajador social en su labor cuenta con diversos campos de intervención, es importante hacer mención de lo que entendemos por educación, en términos no restrictivos para evitar así posibles confusiones que lleven a pensar en una posible intrusión disciplinar.<sup>2</sup> “El aprendizaje se produce en todas las esferas de nuestra vida. Nuestra manera de ver el mundo, el concepto que tenemos de nosotros mismos o de los demás, las concepciones que desarrollamos respecto al género, la forma de alimentarnos o vestirnos o la lengua en la que decimos te quiero o te odio son productos de aprendizajes”. (Juárez, M.A, et al., 2006). Estos autores en mayor o menor medida, relacionan la educación con el aprendizaje, como una manera de acercar el Trabajo Social al campo educativo, en tanto que este profesional se introduce en el proceso de cambio social como firme defensor de la interdisciplinariedad.

Por otro lado, Navarrete, N. (2016) en su artículo “El papel del trabajador social en el ámbito educativo”, afirma que una de las cuestiones más reflexionadas sobre el papel del trabajador social en el ámbito educativo es la prevalencia de las concepciones si bien

---

<sup>2</sup> Como refieren Juárez, M.A, González, A., Pérez, B., y Hernández, M. (2006), suele confundirse el término *educación* con *instrucción* o *escolarización*, y se debe identificar ambos términos si bien las necesidades sociales demandan, además de ofertas educativas amplias dentro del ámbito escolar, también de otros campos como los de la salud, igualdad de género, cooperación y la sexualidad, entre otras.

están ligadas en mayor medida a la adaptación de los estudiantes a su medio educativo más que en la transformación de prácticas y relaciones llevadas a cabo dentro de las instituciones. Además, en relación a las prácticas llevadas a cabo dentro de las instituciones educativas, existe escasa información bibliográfica respecto a las funciones y reconocimiento del trabajador social en las mismas, aunque se puede decir que las funciones más destacadas de este profesional tienen que ver con la prevención, información, intermediación entre la escuela y otras instituciones y la gestión de recursos (p.40).

Además, “el bienestar educativo está vinculado estrechamente con el bienestar social como función organizada alrededor del ser humano en sus dimensiones individuales y sociales, que se define por las políticas sociales con objetivos de adaptación e inclusión en el tipo de sociedad existente”. (p.40:3).

Por último, cabe resaltar la aprobación de la "Declaración Global de Principios Éticos" por la Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social en Dublín, Irlanda, en Julio de 2018. En ella, se presentan los principios éticos que conforman una guía para la práctica y quehacer profesional de los trabajadores sociales. El segundo de ellos, *La Promoción de Derechos Humanos*, refiere que los trabajadores sociales nos debemos regir por esos Derechos, que son inalienables de todos los seres humanos y que, en nuestra práctica, debemos trabajar con las personas para que encuentren un equilibrio adecuado entre todos ellos. Por su parte, el Principio de Justicia Social y su desarrollo, abala la responsabilidad de los trabajadores sociales en involucrar a las personas en el logro de la justicia social, de forma que es necesario que se rechace cualquier tipo de discriminación y opresión institucional; respetar la diversidad cultural, étnica y de cualquier tipo; promover el acceso a recursos de forma equitativa y por último, desafiar las políticas y prácticas injustas en las que “Los trabajadores sociales trabajan para llamar la atención de sus organizaciones, políticos y miembros del público en situaciones en las que las políticas y los recursos son inadecuados o en las que las políticas y las prácticas son opresivas, injustas o perjudiciales”.

Con todo ello se puede decir que el trabajador social es parte del proceso de cambio y desarrollo de las naciones, puestos a colaborar tanto con otros profesionales y fomentar



la participación ciudadana y política para mejorar las condiciones de bienestar social en los países.

En los siguientes apartados, se hará un recorrido a través de las diferentes corrientes de desarrollo, de autores que elaboraron diversas teorías en relación a dicho concepto que, más tarde desembocaron en lo que denominaremos la Agenda para el desarrollo 2000-2015, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, uniendo años de esfuerzo para poner en marcha la consecución de 8 objetivos que eran de preocupación internacional con el fin de erradicar la pobreza en el mundo y el desarrollo económico y social de las naciones del mundo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A continuación, haremos una revisión teórica de aquellas cuestiones relacionadas con la Cooperación Internacional al Desarrollo, como eje fundamental para la consecución de los ODM en el marco de actuación de la Comunidad Internacional<sup>3</sup>. Por ello, hemos dividido el presente apartado en tres puntos diferenciados, los cuales son: introducción al concepto de desarrollo y globalización (2.1.); Teorías del desarrollo (2.2.) y Antecedentes histórico-políticos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (3.1.3.).

### **2.1. Introducción al concepto de desarrollo y globalización.**

Previamente a la creación de la Agenda para el desarrollo 2000-2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, hubo un periodo que tuvo lugar durante décadas en las que se trató el concepto de “desarrollo”, entre otros, además del surgimiento de diversas teorías que contemplaban dicho concepto de diferente forma, según los valores predominantes y pensamientos de cada época.

---

<sup>3</sup> En virtud de ello, utilizaremos el concepto de *Comunidad Internacional* propuesto por Caldach, R. (1991), como "(...) constituye, por tanto, una sociedad de sociedades, o macro sociedad, en cuyo seno surgen y se desenvuelven los grupos humanos, desde la familia hasta las organizaciones intergubernamentales, pasando por los estados.

Es por ello por lo que hay que tener en cuenta que el surgimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) fue fruto de años de conflictos y cuestionamientos sobre la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID), como una manera de dar respuesta a aquellos planteamientos que la Comunidad Internacional consideraba como problemas a escala mundial. El hambre, la pobreza, la enseñanza primaria universal y la igualdad entre los géneros han sido cuestiones prioritarias que se deben abordar y las cuales encabezan siempre el programa de las Naciones Unidas en materia de desarrollo (Jackson, P., 2007).

Propondremos como base teórica la definición clásica propuesta por Gómez y Sanahuja (1999) de la CID como aquel conjunto de actuaciones, realizadas por actores públicos y privados, entre países de diferente nivel de renta con el propósito de promover el progreso económico y social de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible. Así pues, dentro de esta definición encontramos diferentes términos que han de ser definidos para la comprensión de la misma:

- *Actores públicos*: son aquellas organizaciones o instituciones públicas vinculados al sistema de Naciones Unidas, de carácter financiero o la Unión Europea en sí misma. Además, dentro de cada Estado, encontramos como actores públicos los Ministerios, Agencias de Cooperación (como la AECID, la Agencia Española para la Cooperación Internacional al Desarrollo), las Administraciones autonómicas y locales y las Universidades, entre otras.
- *Actores privados*: podemos dividirlos en entidades con fines de lucro o por el contrario, que carecen de fines lucrativos. Dentro de esta clasificación encontramos, por un lado y refiriéndonos a la primera categoría, empresas y, por otro lado, en la segunda clasificación, a Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD) y otros colectivos como sindicatos, comités, etc.
- *Países del Sur*: dentro del marco conceptual de la CID, denominamos “países del Sur” a aquellos que poseen una renta cápita media-baja, en relación con los denominados “países del Norte”.

Conforme a lo anteriormente mencionado, podemos recurrir a otra definición propuesta por Álvarez, S.M. (2012) sobre la CID, a la que se refiere como la movilización de aquellas acciones y/o recursos financieros, técnicos y humanos que tienen como propósito

contribuir a la promoción de todo aquello que se entiende como desarrollo. Con todo ello, hablamos de Cooperación Internacional en materia de desarrollo, pero la pregunta aquí señalada sería: ¿qué se entiende por desarrollo?

El término *desarrollo* ha ido variando a lo largo del tiempo, y su definición no puede ser algo estático y que se ajuste a cualquier entorno y época, pues depende en gran medida del pensamiento, así como de los valores dominantes respecto a dicho término. En palabras de Gómez, M. y Sanahuja, J.A. (1999), no se puede hablar de una definición única y permanente ya que se transforma según el tiempo, el lugar, las tendencias globales, la situación social, política y económica, los intereses de las partes involucradas, las prioridades de la agenda internacional y, sobre todo, dependiendo de la noción que sobre el desarrollo se tiene.

Diremos pues que la CID implica la movilización activa de los diferentes actores para disminuir la desigualdad tanto económica como social entre los países del Sur y los del Norte, teniendo en cuenta que, desde las últimas décadas, la población mundial ha experimentado cambios a niveles sociales, políticos, económicos y de variaciones en cuanto a su bienestar social que han emanado de la *globalización*. Dicho lo anterior, no podemos concebir la CID sin antes comprender el concepto de globalización, que en palabras de Flores, M. (2016), es un fenómeno que trajo consigo una reorganización política, económica, social y evidentemente cultural, la pérdida o disminución del poder soberano de cada país en pro del desarrollo, lo que a su vez permitió que otros países emergentes surgieran en el escenario económico mundial a partir de sus estrategias de crecimiento, adaptación o apalancamiento a partir del mismo.

Sin embargo, a pesar de ser un fenómeno que ha supuesto una revolución a todos los niveles, puede analizarse desde una perspectiva optimista o en su defecto, desde una perspectiva pesimista.

Situando el concepto de globalización bajo la lupa más <<optimista>> que a su vez suele estar ligada al pensamiento neoliberal y asociada a un concepto economicista, la globalización supondría un aumento de la producción debido a la *mundialización* de los productos que traspasan fronteras, lo que a su vez favorecería una mejora de las oportunidades para acrecentar las ganancias a nivel mundial y más aun en los países ya industrializados y los que están en vías de despegue.

Sosteniendo esta visión, la globalización favorece que los países en desarrollo comiencen a abrirse al mercado internacional, lo que a su vez fomentará el aumento del comercio, las inversiones extranjeras y las finanzas.

Por otro lado, si se analiza la *globalización* desde una óptica más <<pesimista>>, se le considera como una amenaza, además de ser compartida por aquellas personas que dan voz desde un discurso más socialista o marxista. Se trata de una perspectiva que sostiene que se *vincula la globalización al socavamiento del Estado de bienestar que resulta de la competencia en el mercado mundial, con la pérdida de empleos e ingresos y de la seguridad laboral y material, con la nueva pobreza, el aumento de la desigualdad, la inseguridad y la criminalidad, temiéndose una vuelta al capitalismo manchesteriano*<sup>4</sup> (Bodemer, K., 1998, pg.2).

Desde la visión del Secretario General Adjunto de ONU del Departamento de Asuntos Sociales y Económicos (DAES) (2017), Liu Zhenmin, en el Nuevo informe sobre la globalización, expresó que la globalización podría ser un potente motor económico pero que, sin embargo, este motor debería servir a todo el mundo. Con ello, lo que quiere resaltar de la globalización, es que si bien permite que los países se abran al exterior y permitan la entrada y salida del “know-how” así como la mejora y avance de la tecnología, favoreciendo a su vez una mejora a muchos niveles de la vida de las personas, en su defecto y como posible efecto perverso, puede hacer que los países en vías de desarrollo se queden atrás, si no se invierte en ellos para que puedan despegar, a pesar de ir a una velocidad más reducida que los otros.

Con todo ello, en tanto la elaboración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio como en el proceso de implementación a través de políticas nacionales e internacionales y su

---

<sup>4</sup> Nota: El Capitalismo Manchesteriano hace referencia al capitalismo practicado en Manchester (Inglaterra) en los primeros comienzos de la Revolución Industrial, caracterizado por la feroz competencia entre los numerosos y pequeños productores, en un ambiente de Completa libertad de mercado, y, sobre todo, por las duras condiciones de vida de la clase trabajadora: interminables jornadas laborales, salarios muy bajos, ausencia de seguridad social y carencia de derechos sindicales. Prototipo de capitalismo puro y duro. Capitalismo salvaje. El calificativo de manchesteriano fue dado por Disraeli después de las agitadas protestas sociales que tuvieron lugar en la ciudad de Manchester entre 1838 y 1846 para abolir las leyes de granos y en defensa del libre cambio. La gran Enciclopedia de Economía. *Definición de Capitalismo Liberal Manchesteriano*.

posterior consecución se ha de tener en cuenta los cambios socio-políticos y económicos que han surgido en las últimas décadas, fruto de la globalización. La Cooperación Internacional al Desarrollo ha supuesto un importante eslabón en la mejora de las economías emergentes y sistemas de bienestar, con lo que se puede decir que impulsa a las naciones a lograr cambios en sus respectivas estructuras de bienestar social.

## **2.2. Teorías del desarrollo.**

Si bien hemos mencionado con anterioridad que el concepto de desarrollo ha ido variando a lo largo de las décadas, bajo la misma coyuntura se han establecido diversas teorías que exponen el concepto de desarrollo. Se asocia pues, el término desarrollo a los países denominados “desarrollados” y “sub-desarrollados” o, formalmente, “en vías de desarrollo”.

Por otro lado, es conveniente saber que las teorías expuestas a continuación surgieron a raíz de la II Guerra Mundial (1945), época en la que se establece un nuevo entorno geopolítico el cual evidenció las nuevas relaciones económicas entre los países (Figueroa, 2015) y en la que afloraron distintas perspectivas del concepto de “desarrollo”. Por un lado, se tienen en cuenta las teorías del desarrollo de índole economicista, las cuales reducen el desarrollo al crecimiento económico en base al Producto Interior Bruto (PIB) de los países gracias a los procesos de industrialización. Por otro lado, las teorías del desarrollo basadas en las necesidades básicas y, por lo tanto, no de carácter únicamente economicista, sino que, a través de indicadores no monetarios, se mide el nivel de desarrollo de otros tipos (nivel educativo, sanidad, cultura, etc.). (Figueroa, 2015 citando a Montoya, 2000)

Por ello, podemos distinguir, de entre todas las teorías de desarrollo, tres que se pueden considerar como las más relevantes para el objetivo del presente estudio. Dichas teorías son: la Teoría de la Modernización de Rostow y la Teoría de Dudley Seers que a continuación se expondrán los puntos más relevantes de cada una:

### **a) Teoría de la Modernización de Rostow.**

Tras el fin de la II Guerra Mundial surgió esta teoría, la cual supone el establecimiento del proceso de *modernización* en base a cinco etapas que suceden de forma lineal en una determinada sociedad en las cuales el factor de crecimiento económico es la clave para el desarrollo social de un país. Estas son:

- 1- La sociedad tradicional
- 2- La precondition para el despegue
- 3- El proceso de despegue
- 4- El camino hacia la madurez
- 5- Una sociedad de alto consumo masivo

Pues bien, según esta teoría, “la modernización es un proceso que se apoya en el compromiso nacional para desarrollar políticas que promuevan la inversión doméstica y la industrialización” (Reyes, G., 2001).

Por lo tanto, de acuerdo con esta definición, para promover la modernización en los países en vías de desarrollo, es necesario una inversión de capital, infraestructuras, know-how y tecnología por parte de naciones desarrolladas a estos países de economías emergentes.

### **b) Teoría de Dudley Seers.**

Según este autor y fundador del Instituto de Estudios sobre Desarrollo de la Universidad de Sussex, es contraproducente hacer un análisis de los países en vías de desarrollo desde la utilización de conceptos occidentales. Este teórico establece en su libro “The Limitations of the Special Case” (1963) que los países industrializados son un “caso especial” y que cuenta con un número muy reducido de países con características muy determinadas y que por tanto, los modelos economicistas universales no pueden ser aplicados a todas las economías, sino que solo serían válidas para los países con sistemas económicos capitalistas.

Por su parte, el concepto de “desarrollo” se aleja de la concepción economicista clásica como la de Rostow, y alega lo siguiente:

“¿Qué le ha estado pasando a la pobreza? ¿Qué le ha pasado al paro? ¿Qué le ha estado pasando a la desigualdad? Si los tres se han vuelto menos severos, más allá de toda duda, este ha sido un período de desarrollo para el país en cuestión. Si uno o dos de estos problemas centrales han empeorado, especialmente si los tres lo han hecho, sería extraño

calificar el resultado de "desarrollo", incluso si el ingreso per cápita se ha disparado".<sup>5</sup> Con ello, se puede decir que para este autor, el desarrollo implica no un crecimiento de índole económico sino la propia disminución de la pobreza, desigualdad y el paro. (Wayne, E., 2005)

Ambas teorías abarcan el concepto de desarrollo desde dos perspectivas diferentes, que si bien pueden ser complementarias para consolidar políticas de desarrollo desde el punto de vista economicista y desarrollista social.

### **2.3. Antecedentes histórico-políticos de los ODM**

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), no nacieron únicamente como directrices medidas a través de indicadores y metas, sino que supusieron que la Asamblea General de Naciones Unidas plasmara en un documento aquellos esfuerzos que venían dándose desde hacía décadas para promover el desarrollo económico y social de las naciones que sufrían de mayores de pobreza en el mundo. (Jackson, 2007).

Por ello, los ODM se conforman, así como una serie de compromisos firmados por los países miembros de las Naciones Unidas en la Cumbre del Milenio, celebrada en Nueva York en el año 2000 y se trata del primer compromiso global entre países para enfrentar la pobreza como el mayor obstáculo para alcanzar el desarrollo de todos los países del mundo, poniendo como fecha límite para la consecución de dichos objetivos el año 2015.

Acentuando la existente diferencia entre los países en cuanto a estabilidad económica y social, desde Naciones Unidas se quiso establecer una serie de objetivos con el fin de garantizar la cohesión social y dotarles de aquellas herramientas para lograr la construcción de sociedades justas y respetuosas con los Derechos y Libertades Humanas.

---

<sup>5</sup> Traducción literal del texto original en inglés: "What has been happening to poverty? What has been happening to unemployment? What has been happening to inequality? If all three of these have become less severe, then beyond doubt this has been a period of development for the country concerned. If one or two of these central problems have been growing worse, especially if all three have, it would be strange to call the result "development," even if per capita income has soared". (Seers 1969, pp. 3-4) citado por Wayne, E. en "From Seers to Sen: The Meaning of Economic Development" (1969)

Consideramos el año 2000 como salto de milenio, y es aquí donde hubo un espacio de reflexión y de toma de consciencia de los obstáculos que tienen las diferentes sociedades para lograr dicha cohesión social. No es solo una cuestión económica la que fomenta esas desigualdades entre Estados, sino considerando además que los Objetivos del Milenio suponen romper barreras en cuanto a los valores de igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto a la naturaleza y responsabilidad compartida

Como se indica en el Segundo Informe de Naciones Unidas de El Salvador, “Los países miembros de las Naciones Unidas concluyen que el desarrollo del mundo en las nuevas condiciones que supone la globalización no puede seguir a tan distintas velocidades entre las regiones, entre los países e incluso dentro de ellos”.

Pues bien, nos encontramos en un mundo caracterizado por la globalización, como se lleva mencionando con anterioridad en el presente trabajo, lo que ha supuesto mejoras a pasos agigantados de muchos países, pero, del mismo modo, ha supuesto a la par la ralentización del progreso de muchos otros.

Hablamos pues de los Objetivos de Desarrollo del Milenio como aquellos que fijan una meta a conseguir por los Estados Miembros de Naciones Unidas que toman como eje fundamental la erradicación de la pobreza, siendo éste el primer objetivo y analizada como “[...]condición humana caracterizada por la carencia sostenida o crónica de los recursos, capacidades, opciones, seguridad y poder necesarios para el disfrute de un nivel de vida adecuado, así como otros derechos civiles, culturales, económicos y políticos” (p.13).

Los ODM se relacionan entre ellos de tal manera que se generan efectos de sinergia que pueden ser beneficiosos o negativos para los países, teniendo en cuenta su entorno social, económico y cultural de ellos. Entrando en detalle y observando la *Ilustración 1*, el Objetivo del Milenio 1 (ODM 1), que propone luchar contra el hambre y la pobreza, no puede limitarse a políticas que afecten directamente estas variables, pues sin el garante de una educación universal (ODM 2), la igualdad de género (ODM 3) y mejorar la salud en los diferentes niveles, tanto en la infancia (ODM 4), en la maternidad (ODM 5), y en la lucha contra las enfermedades más infecciosas detectadas (ODM 6), (ODM4, 5 y 6) tienen un impacto decisivo sobre la pobreza y sobre la desnutrición. Además, podemos decir también que el acceso a la educación de todas las personas en edad de escolarizarse



permite que las sociedades avancen con vistas a una equidad entre hombres y mujeres y el acceso a un trabajo digno (que posteriormente será abarcado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 en su Objetivo número 8).

6



*Ilustración 1: Representación de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000-2015.*

### 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.

La metodología llevada a cabo para la elaboración del presente trabajo se basa en el análisis bibliográfico de diversas fuentes oficiales provenientes de distintos organismos de Naciones Unidas, del Banco Mundial e Informes Oficiales sobre la monitorización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de América Latina y el Caribe y de África Subsahariana. Se ha de tener en cuenta que la investigación presente sobre datos estadísticos cuenta con alteraciones en la medición por parte de los diferentes organismos nacionales e internacionales, por lo que se cuenta de antemano con variaciones de los datos recogidos.

Por su parte, se ha utilizado diversos artículos académicos de autores con experiencia reconocida en el tema, tanto de dichos Objetivos como del Trabajo Social en el ámbito educativo y en Cooperación Internacional al Desarrollo, para los propósitos que a continuación indicaremos.

---

<sup>6</sup> *Ilustración 1.* Fuente: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2015, 6 julio) *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015.*

#### **4. OBJETIVOS DEL TRABAJO.**

El objetivo principal del presente trabajo es analizar las consecuencias antes y después de la implementación del Objetivo de Desarrollo del Milenio número 2 “lograr la enseñanza primaria universal” en dos regiones del planeta diferentes: América Latina y el Caribe y África Subsahariana.

Por otro lado, como ámbito competente del Trabajo Social, otro objetivo del trabajo es relacionar la figura del trabajador social en el ámbito de la educación y su importancia, como agente clave en el desarrollo de las comunidades.

Uniendo ambos propósitos, relacionaremos la investigación principal sobre la implantación de dicho objetivo en las dos regiones y sus consecuencias desde la mirada de una trabajadora social.

#### **5. ANÁLISIS DEL OBJETIVO DE DESARROLLO DEL MILENIO 2: “LOGRAR LA ENSEÑANZA PRIMARIA UNIVERSAL”. RESULTADOS GENERALES Y POR REGIONES.**

##### **5.1. Resultados generales de la implementación del Objetivo de Desarrollo del Milenio número 2.**

Como todos los Objetivos establecidos en la Agenda de Naciones Unidas 2000-2015, el Objetivo de Desarrollo del Milenio número 2, “lograr la enseñanza primaria universal”, presenta, en este caso, una sola meta con sus respectivos indicadores para poder elaborar un correcto seguimiento y evaluación en cuanto a su implementación en las diferentes regiones del mundo.

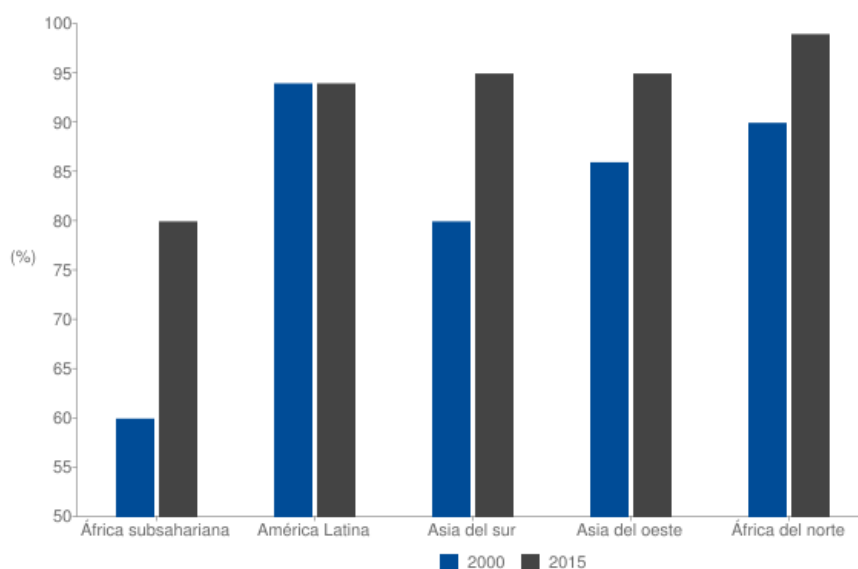
En lo que se refiere al ODM 2, la meta establecida fue: “asegurar que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”. En base a dicha meta se establecieron tres indicadores (Asamblea General Naciones Unidas, 2015):

2.1- *Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria*, entendiéndola como “el número de alumnos en edad oficial de recibir enseñanza primaria que están matriculados en la escuela primaria o secundaria”.

2.2. *Proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de enseñanza primaria*: este indicador nos mostraría aquellas mujeres y hombres que una vez matriculados en el primer curso de educación primaria, completan el ciclo educativo hasta el último año requerido, que por cuestiones de diferente índole no siempre se cumple.

2.3 *Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años*, mujeres y hombres: el analfabetismo es un problema que podemos relacionar con la calidad de la enseñanza, pues, aunque el 100% de mujeres y hombres hayan completado el ciclo de enseñanza primaria, puede que éstos no hayan asentado las bases de lectura y escritura adecuada debido a lo mencionado anteriormente.

En base al último informe redactado por Naciones Unidas sobre los ODM en 2015 (Asamblea General Naciones Unidas, 2015), podemos sacar una serie de conclusiones abaladas por los datos obtenidos reflejados en el *Gráfico 1* respecto al ODM que nos confiere, el número 2, y éstas son:



**Gráfico 1 :** Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria 2000 y 2015 (porcentaje).

*Informe ODM 2015*

<sup>8</sup> **Gráfico 1.** Fuente: Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015.*

En primer lugar, respecto al primer indicador, la tasa neta de matriculación en enseñanza primaria respecto a los países en vías de desarrollo, podemos ver cómo ha aumentado 8 puntos porcentuales, de un 83% en el año 2000 a un 91% en el 2015. Según dicho gráfico, se puede deducir que África del Norte es la región que mayores resultados ha alcanzado respecto a la matriculación de niños y niñas, superando el 95% de los mismos.

Observando la tasa de matriculación en el resto de regiones de países en desarrollo de la misma gráfica, África Subsahariana es la región que ha alcanzado mayores resultados respecto al año 2000, con un incremento de 20 puntos porcentuales (de un 60% a 80% en 2015). Por su parte, América Latina se ha quedado estancada entre un 94% y 95% en todo el periodo, Asia del Sur, ha incrementado en 15 puntos su tasa neta de matriculación y Asia del oeste, 10. Por lo general, podemos decir que todas las regiones en desarrollo si bien no han logrado el Objetivo de Desarrollo del Milenio número 2, han logrado grandes avances, teniendo en cuenta las dificultades que presenta cada una de ellas en el proceso de lograrlo.

Por otro lado, en cuanto a la asistencia a la escuela de los niños y niñas en edad de recibir enseñanza primaria a nivel mundial, el porcentaje de media de las regiones en desarrollo de los que no asistió a la escuela cayó casi la mitad, pasando de 100 millones en el año 2000 a aproximadamente 57 millones en 2015.

África subsahariana ha registrado la más alta mejoría en enseñanza primaria entre todas las regiones desde que se establecieron los ODM. Esta región alcanzó un aumento en 20 puntos porcentuales en la tasa neta de matriculación en el periodo de 2000 al 2015, en comparación con un incremento de 8 puntos porcentuales entre 1990 y 2000. Además, la tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años ha aumentado globalmente de 83% a 91% entre 1990 y 2015.

## **5.2. Resultados por regiones de la implementación del ODM 2.**

### **5.2.1. Resultados de Latinoamérica y el Caribe.**

América Latina y el Caribe es una región del planeta de ingreso medio<sup>9</sup>, donde únicamente uno de los países que la conforman se encuentra dentro de lo que se denomina

---

<sup>9</sup> La clasificación según el tipo de ingresos por países y regiones en ingreso alto, medio y bajo fue establecida por el Banco Mundial. Dicha clasificación se establece en función del Ingreso Nacional Bruto

país de ingreso bajo, como es Haití y otros, que se consideran como países emergentes y considerados como potencias mundiales como Chile, México, Argentina y Brasil, donde esta última es considerada como séptima potencia economía a nivel mundial.

En el periodo de 2000-2010, la región experimentó una bonanza económica, caracterizada por la creación de nuevos empleos y la creación de políticas de índole social. Por ello, dicha región fue encaminada a lograr los ODM a pesar de que sigue habiendo un progreso ralentizado en materia de salud, donde la tasa de mortalidad materna sigue siendo alta, y respecto al área educativa, el acceso y participación en las escuelas no es del 100% para los jóvenes, niños y niñas (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), sobre América Latina y el Caribe).

Antes de comenzar a exponer resultados, se ha de tener en cuenta que los datos sustraídos para Latinoamérica y el Caribe se han obtenido, en primer lugar, del Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe (2015). Sin embargo, únicamente haremos alusión al Objetivo materia de nuestro estudio, el número 2, haciendo además una separación dentro de este por cuestiones de sexo, dado que la preocupación por la igualdad entre sexos ha ido incrementándose y afecta de manera global. En segundo lugar, expondremos la información obtenida de la fuente del Banco Mundial, que muestra resultados sustancialmente diferentes que los del Informe.

De esta manera, a continuación, se hará una exposición de aquello que se ha logrado en la región de América Latina y el Caribe en cuanto al monitoreo del ODM número 2 “lograr la enseñanza primaria universal” del Informe, teniendo en cuenta las limitaciones tanto en la elaboración del informe como de la consecución por parte de la región en la consecución de este Objetivo.

Pues bien, teniendo en cuenta la meta establecida respecto a este Objetivo y los tres indicadores asociados a la misma, se han llegado a los siguientes resultados:

Respecto al Indicador 1 “Tasa neta de matriculación en educación primaria”, como se representa en el *Gráfico 2*, el porcentaje de matriculación a la enseñanza primaria de los niños en edad escolar de América Latina y el Caribe ha aumentado notablemente desde

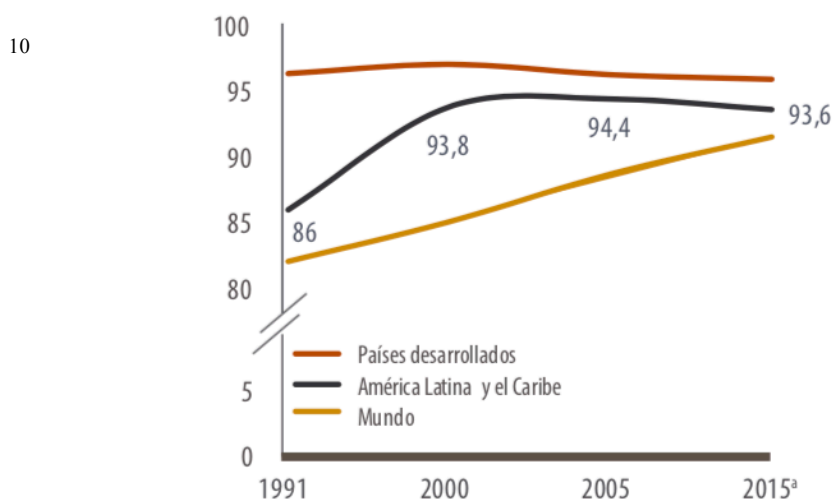
---

(INB) per cápita según el método Atlas (Banco Mundial, *Nuevas clasificaciones de los países según su nivel de ingreso: 2017-18*)

principios de la década de los noventa hasta el año 2015, desde un 85% de niños y niñas matriculados a un 93,6%.

Esto implica que en 25 años ha aumentado un 8% el número de niños, pero no se ha logrado la meta de lograr el 100% de niños y niñas matriculadas en educación primaria. Además, podemos observar que entre el año 2005 y el 2015, ha habido una disminución porcentual de casi un 1%, lo que indica que ha habido un estancamiento a nivel nacional y no todos los niños y niñas estaban matriculados por entonces.

Según este informe y en base a datos obtenidos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2013 alrededor de cuatro millones de niños latinoamericanos y caribeños en edad de asistir a la escuela primaria permanecían fuera del sistema educativo.



**Gráfico 2:** Tasa neta de matrícula en educación primaria (en porcentajes).

Sin embargo, si vemos la relación entre el porcentaje de niños y niñas matriculados en enseñanza primaria de esta región y la de los países desarrollados, observamos que entre 1991 y el año 2002, América Latina y el Caribe volcaron sus esfuerzos en lograr la meta establecida, a pesar de que no llegase ni al nivel de dichos países ni del total.

Además, respecto al acceso a la enseñanza primaria por igual entre niños y niñas, se ha observado que la tasa de matriculación de niñas en enseñanza primaria es levemente

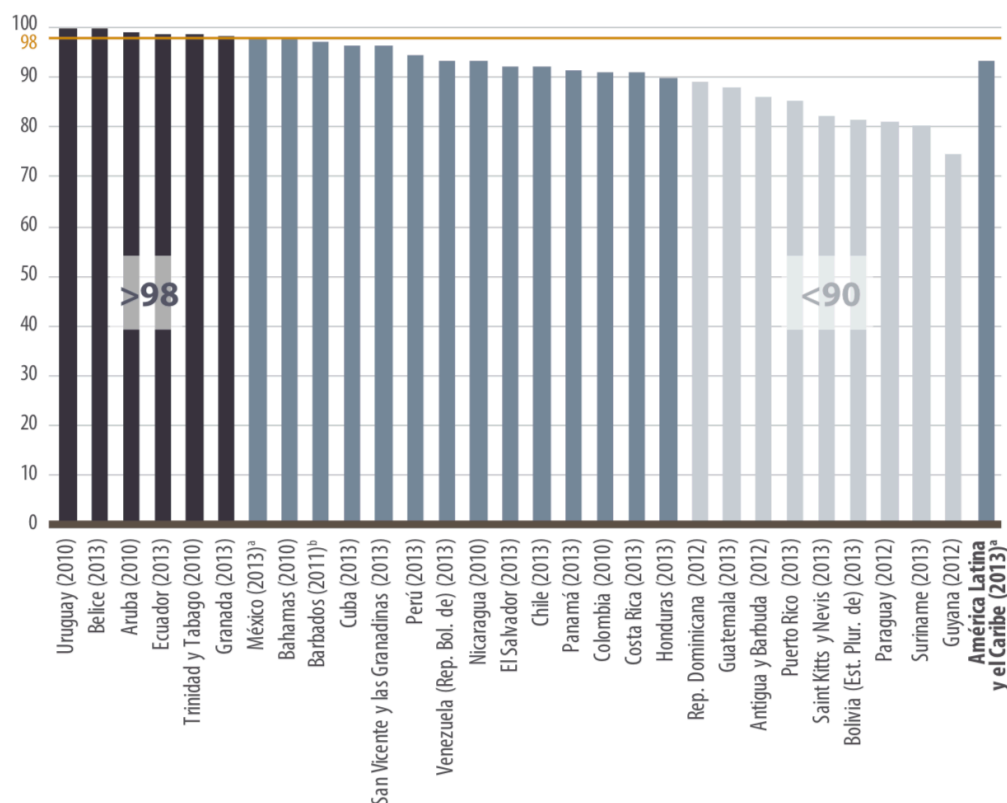
---

<sup>10</sup> **Gráfico 2.** Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2015). *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe, 2015.*

menor que la de los niños: un 0,97 respecto a un 1,03, respectivamente (p.28). Sin embargo, la diferencia es mayor en el acceso a educación secundaria y estudios superiores mostrando una mejoría en la situación de las niñas.

Por otro lado, observando el *Gráfico 3*, se puede analizar las diferencias entre países en cuanto a la tasa de matriculación del total de niños y niñas dentro de la región de América Latina y el Caribe.

11



**Gráfico 3:** América Latina y el Caribe (29 países): tasa neta de matriculación en educación primaria, último año disponible.

Los países que la conforman no han logrado los resultados de forma homogénea, ya que, por ejemplo, ya en 2013 países como Honduras, Guatemala, Puerto Rico, Saint Kitts y Nevis y Bolivia apenas lograban el 90% de niños y niñas matriculados en educación

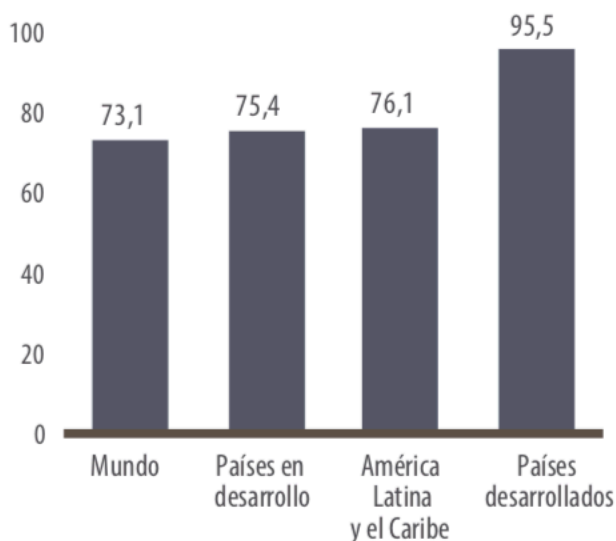
<sup>11</sup> **Gráfico 3.** Fuente: Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe (2015) obtenido de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), base de datos CEPALSTAT, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO.

a. Estimaciones del Instituto de Estadística de la UNESCO.  
b. Estimación nacional.

primaria. Por otro lado, otros países como Suriname (2013) o Guyana (2013) apenas alcanzaban siquiera el 80% de los mismos.

En segundo lugar, respecto al Indicador 2 “proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último de educación primaria”, y en base a el *Gráfico 4*, observamos que:

12



**Gráfico 4:** Indicador 2 “proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último de educación primaria”, 2015 (en porcentajes)

De los países desarrollados, el 95,5% de niños y niñas logran alcanzar el último curso de enseñanza primaria; de América Latina y el Caribe, un 76,1%, casi un 1% más en relación a los países en desarrollo y, en relación con el mundo global, un 3% más (73,1%).

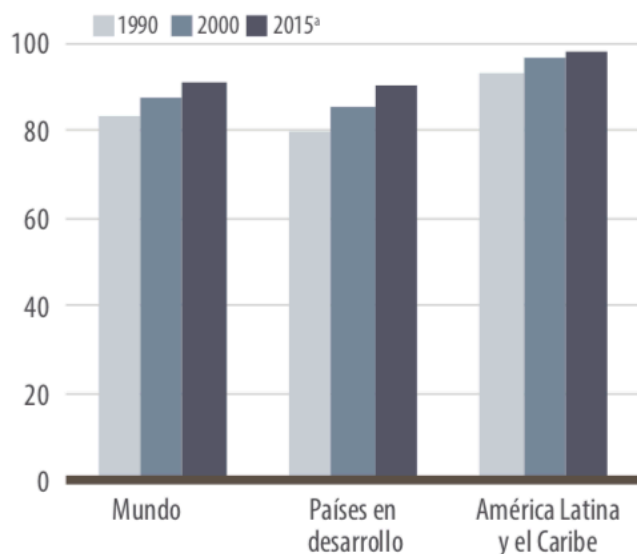
Por lo tanto, las grandes diferencias las encontramos entre los países desarrollados y los que están en proceso, casi con un 20% de diferencia en cuanto a los niños y niñas que logran alcanzar el último grado de primaria en 2015.

En tercer lugar, y según el *Gráfico 5*, contemplando los resultados para el Indicador 3 “Tasa de alfabetización de las personas (mujeres y hombres) de 15 a 24 años”, encontramos que:

---

<sup>12</sup> **Gráfico 4.** Fuente: Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe (2015) obtenido de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), base de datos CEPALSTAT, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO.





**Gráfico 5:** Tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años. Comparación entre América Latina y el Caribe, Países en Desarrollo y Mundo.

Ya en la década de los noventa, aproximadamente más de un 90% de jóvenes de 15 a 24 años de edad en América Latina y el Caribe sabían leer y escribir, lo que aumentó hasta un 98% - 99% en el año 2015. Además, respecto al planeta, el cual presenta una Tasa de alfabetización en 1990 de un 82% y en 2015 de un 90%, América Latina y el Caribe se encuentran por encima, con lo que podemos concluir que en este aspecto, está por encima de la media mundial, indicando además la gran heterogeneidad que existe respecto a dicho indicador en el mundo.

Cabe destacar, como se ha mencionado anteriormente, la diferencia en cuanto a la información obtenida entre el Informe de la CEPA y los datos obtenidos de la fuente del Banco Mundial. Conforme a los datos obtenidos del Banco Mundial para el 2000 y 2015, en cuanto a las tasas de matriculación en enseñanza primaria, observando la *Tabla 1*, y definiendo cada indicador como:

- INDICADOR 1 (I1): Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria (total mujeres y hombres).

<sup>13</sup> **Gráfico 5.** Fuente: Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe (2015) obtenido de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), base de datos CEPALSTAT, sobre la base de Instituto de Estadística de la UNESCO.

- INDICADOR 2 (I2): Proporción de alumnos (mujeres y hombres) que comienzan el primer grado y llegan al último grado de enseñanza primaria.
- INDICADOR 3 (I3): Tasa de alfabetización de las personas (mujeres y hombres) de 15 a 24 años.

<b>LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE</b>	<b><u>Año 2000</u></b>			<b><u>Año 2015</u></b>		
	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>
<b>MUJERES</b>	-	80	95,6	-	86	98,5
<b>HOMBRES</b>	-	75,5	94,6	-	81,8	98,1
<b>TOTAL</b>	95,6	77,6	95,1	95	83,8	98,3 <sup>14</sup>

*Tabla 1: Datos (en porcentajes) de hombres, mujeres y total respecto a los Indicadores de la Meta A del ODM n.2.*

Si comparamos ambas fuentes de información, se observa que:

A diferencia del Informe de la CEPAL, los datos obtenidos del Banco Mundial muestran que, el 95% del total de niños y niñas en edad de recibir enseñanza primaria fueron matriculados en el año 2015, frente al 93,6% que recoge la CEPAL.

Por otro lado, refiriéndose al Indicador 2, el 76,1% de niños y niñas llegaron al último curso de educación primaria, frente al 83,8% que indican los datos del Banco Mundial. Además, refiriéndose al último Indicador, el número 3 en el que se detalla el porcentaje de hombres y mujeres en edades comprendidas entre los 15 y 24 años que han sido alfabetizados, los datos de la CEPAL muestran que, en 2015, entre un 98% y un 99% del

<sup>14</sup> **Tabla 1:** Elaboración propia a partir de los datos recogidos del Banco Mundial disponibles para el año 2000 y 2015. Disponible en: <https://databank.bancomundial.org/data/source/millennium-development-goals>

- : No hay datos disponibles respecto a sexo en el Indicador 1 (tasa de matriculación en enseñanza primaria)

total lo lograron, mientras que con los datos del Banco Mundial se muestra que el 98,3% de los mismos lo lograron.

Pese a las diferencias, podemos contar con los datos del Banco Mundial para realizar una comparación respecto a estos Indicadores para la consecución de la meta que plantea este Objetivo entre mujeres y hombres.

En cuanto al logro de continuar los estudios en todo el ciclo de educación primaria, tanto el porcentaje de mujeres como de hombres ha aumentado sustancialmente desde el año 2000 al 2015. Un 80% en 2000 frente a un 85% en 2015 de mujeres (respecto al total) lo han logrado y, de un 75,5% en el año 2000 frente a un 81,8% en el año 2015 de hombres también.

Además, respecto a la tasa de alfabetización, el 95,6% de mujeres en año 2000 pasó a representar un 98,5% del total en el año 2015. Por su parte, los hombres de 14 a 24 años alfabetizados representaban en el año 2000 un 94,6% frente a un 98,1% ya en el año 2015.

Grosso modo, las mujeres han logrado mejores resultados frente a los hombres, a pesar de que en el año 2015 tanto el porcentaje de hombres como de mujeres se asemeja. Además, no se puede concluir con que América Latina y el Caribe han logrado el ODM número 2, ya que no se ha concluido con un 100% en los tres indicadores.

A modo de conclusión, podemos observar que los datos de la CEPAL como los del Banco Mundial difieren entre sí y se puede constatar que ambas fuentes, a pesar de considerarse como “oficiales”, contando con la aprobación estadística de las Agencias de Naciones Unidas, posiblemente no cuenten con los mismos indicadores a la hora de elaborar sus propios datos, si bien comentaremos que, una de las claves para poder realizar un correcto monitoreo de todos los ODM y posteriormente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Agenda de 2015-2030, será necesario fortalecer los esfuerzos en coordinar las agencias estadísticas nacionales para poder obtener resultados los más fiables posibles.

### **5.2.2. Resultados de África Subsahariana.**

En primer lugar, es conveniente advertir de que los resultados obtenidos sobre la implementación del ODM número 2 en la Agenda Africana únicamente constan hasta el año 2012. Si bien refiere el Informe de 2015 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas (p.11), “el 61% de los países de África Subsahariana no contaba con los datos adecuados para monitorear las tendencias de la pobreza”. Por ello, como parte de los propósitos para la posterior Agenda 2015-2030 de desarrollo sostenible y anteriormente mencionado, el acceso a fuentes estadísticas de calidad será de vital importancia, dado que, sin datos fiables, o ausencia de datos, hacen que los problemas puedan ser imperceptibles y por ello, las políticas sociales no se dirigirán a la población adecuada. Como se indica en dicho informe, “[...] Se necesitará un firme compromiso político y un aumento significativo de recursos para cubrir la demanda de datos de la nueva agenda para el desarrollo.”(p.12).

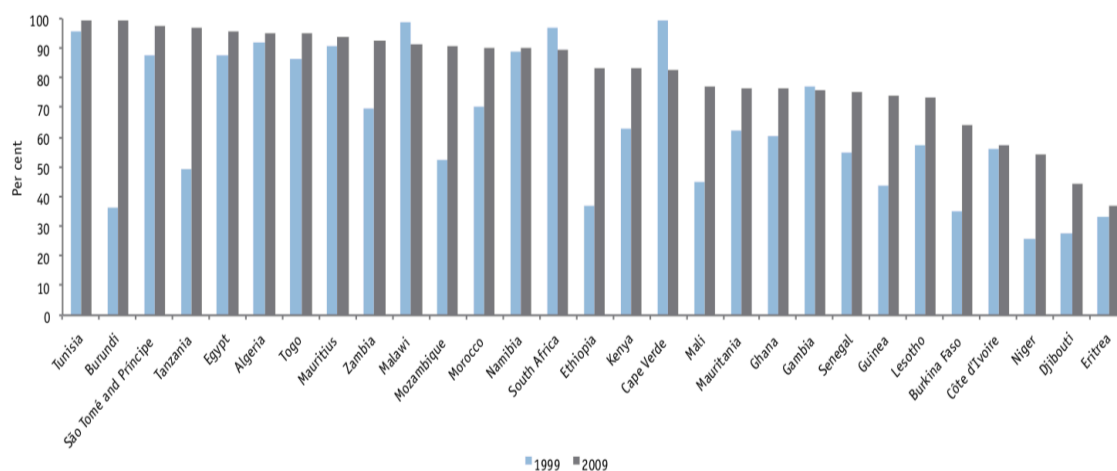
A continuación, dividiremos el presente apartado en dos: uno de ellos relativo a los datos obtenidos para África del Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2012 (United Nations of the African Union Commission, 2012), divididos por Indicadores y, en segundo lugar, haremos referencia a los datos obtenidos del Banco Mundial.

En primer lugar, según los datos del Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio para África del 2012, respecto a la Tasa de matriculación en enseñanza primaria, se tienen datos del año 2009 y estos indican que, desde el año 2000 al 2009, el porcentaje de niños y niñas matriculadas en enseñanza primaria ascendió de un 64% a un 84%. Además, de aquellos países de los que se tienen datos disponibles del año 2009, 17 de ellos han logrado superar el 90% de niños y niñas que acceden a la enseñanza primaria y, países como Burundi, Argelia, Egipto, Santo Tomé y Príncipe, así como Tanzania, Túnez y Togo, lograron sobrepasar el 95% de los mismos, meta establecida para alcanzar en estos países en el año 2015.

Sin embargo, algunos países no lograrían en el año 2015 que el 100% de sus niños y niñas fueran matriculados en enseñanza primaria, como son Malawi, Sudáfrica y Gambia. Esto se puede deber a la escasa cualificación de los profesores y al déficit de mantenimiento de las infraestructuras de las escuelas (p.27).

Además, dichas diferencias pueden observarse en el *Gráfico 6*:

15



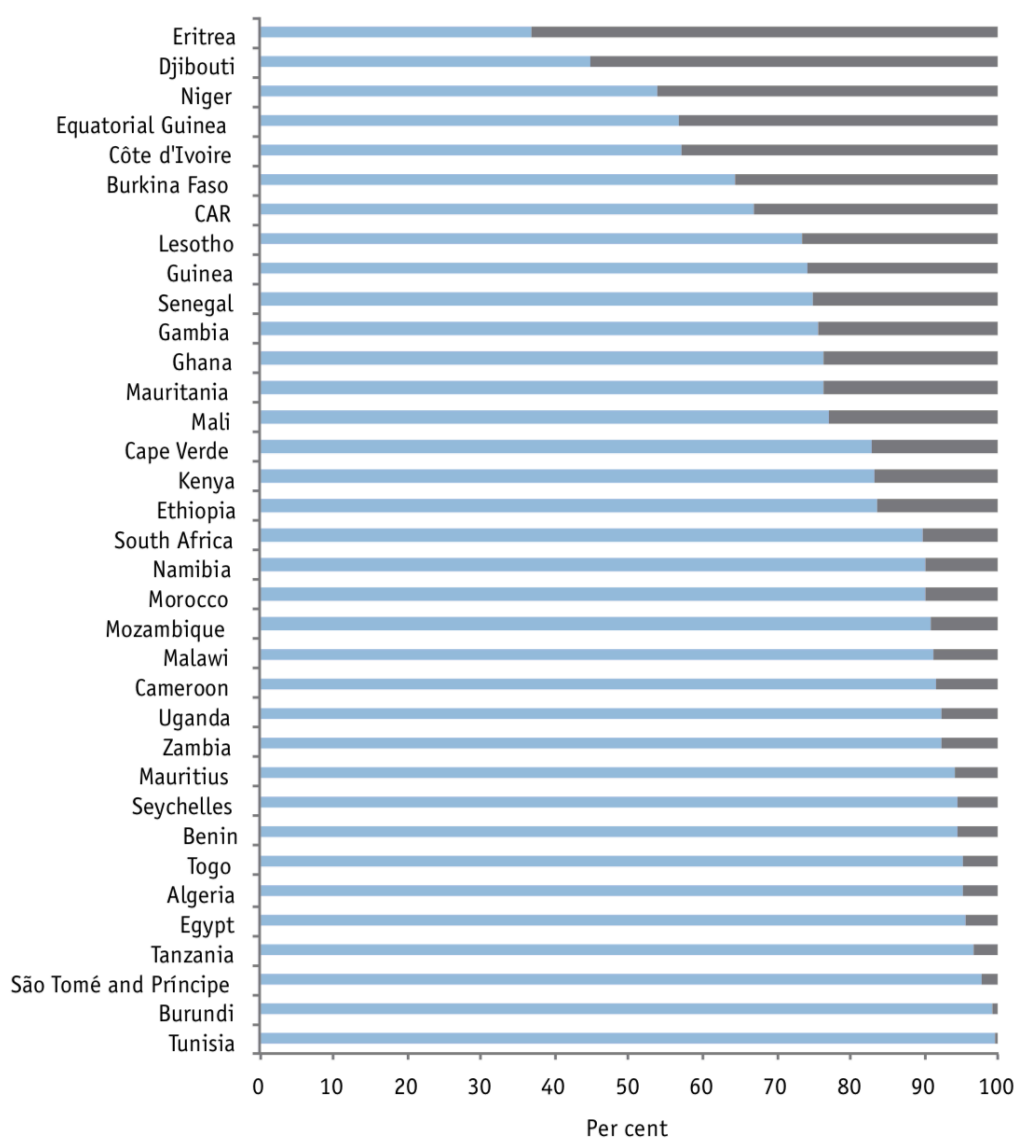
**Gráfico 6:** Tasa neta de matriculación en enseñanza primaria, por países africanos. 1999 y 2009.

Por lo general, observando dicho gráfico podemos concluir que los 29 países de los que se dispone información han incrementado el porcentaje del total de niños y niñas que tienen acceso a enseñanza primaria y que han sido matriculados desde el año 1999 al 2009. En algunos casos, ese porcentaje se ha duplicado, como el caso de Tanzania y Burundi (de un 50% en 1999 a un 99% en 2009 y de un 35% en 1999 a un 99% en 2009, respectivamente).

Sin embargo, países como Nigeria, Yibuti (*Djibouti* en francés) o Eritrea a duras penas logran el 50% de niños y niñas matriculados, incluso se encuentran por debajo del 40% como el caso de Eritrea.

En segundo lugar, respecto al Indicador número 2, “porcentaje de personas que alcanzan el último grado de enseñanza primaria”, y haciendo alusión a los datos obtenidos del mismo Informe para el año 2009, según el *Gráfico 7*, se puede observar que:

<sup>15</sup> **Gráfico 6.** Fuente: United Nations of the African Union Commission (2012, septiembre). *MDG Report 2012. Assessing Progress in Africa toward the Millennium Development Goals. Emerging perspectives from Africa on the post-2015 development agenda.* Addis Ababa, Ethiopia. Basado en “*Computations from UNSD*”, disponible de diciembre de 2011.



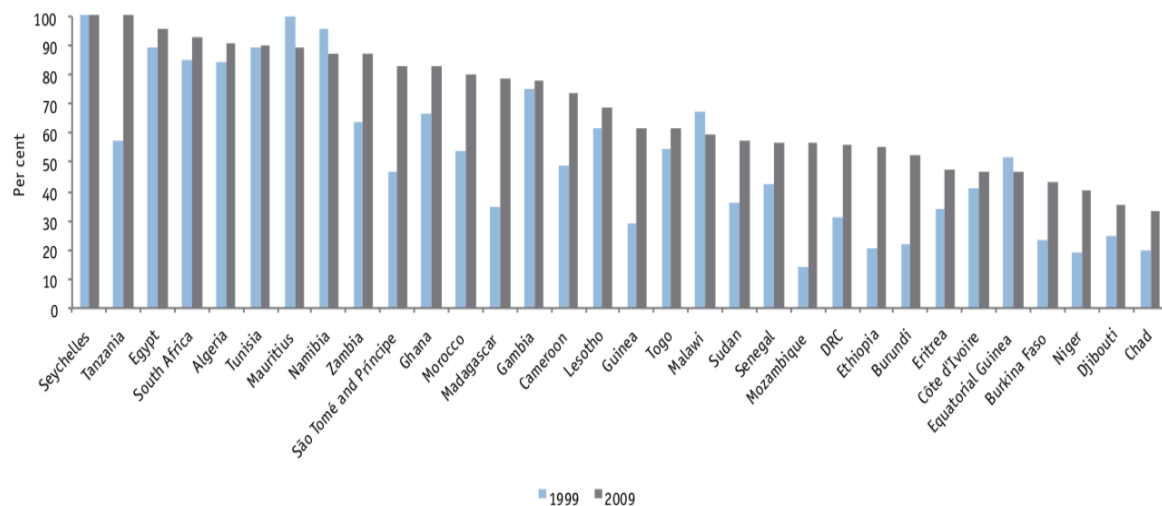
**Gráfico 7:** Brecha en el objetivo neto de matriculación en educación primaria, países seleccionados de África, 2009

Ninguno de los países alcanzaría en 2009 el objetivo de lograr el 100% de niños y niñas que concluyen la enseñanza primaria, de los cuales Eritrea y Yibuti no lograron ni el 50%. Sin embargo, numerosos países disponibles en el presente informe han logrado sobrepasar el 90% del total de niños y niñas que han alcanzado el último grado de primaria, como por ejemplo Sudáfrica, Namibia, Marruecos (*Morocco* en inglés), Mozambique, Malawi, Camerún (*Cameroon* en inglés), y otros países como Tanzania,

<sup>16</sup> **Gráfico 7.** Fuente: ibídem, a partir de “*Computations for UNSD*” disponible de diciembre 2011

Egipto, Santo Tomé y Príncipe (*São Tomé and Príncipe* en portugués), Burundi y Túnez casi concluyen con el 100% de niños y niñas matriculados en el año 2009.

17



**Gráfico 8:** Finalización de enseñanza primaria (en porcentaje) para países africanos seleccionados. Años 1999 y 2009.

Por otro lado, si se hace una valoración comparativa entre los años 1999 y 2009 en referencia al *Gráfico 8*, podemos observar que, a grandes rasgos, todos los países han logrado una mejoría notable, a pesar de que como hemos comentado anteriormente, no todos logran el objetivo principal del 100% de niños y niñas que culminan la enseñanza primaria. El país que menos diferencias presenta en cuanto al incremento de dicho porcentaje entre los años 1999 y 2009 es las Seychelles, dado que se mantiene estable habiendo logrado con anterioridad el 100% de los niños que alcanzan el último grado de primaria.

Sin embargo, si observamos la *Tabla 2*, países como Tanzania, Madagascar, Guinea, Sudan, Mozambique, República Democrática del Congo (DRC en el gráfico), Burundi, Burkina faso, Nigeria, Yibuti y Chad, entre otros, han presentado una mejoría absoluta en el año 2009 respecto a la situación en referencia a dicho indicador en el año 1999.

<sup>17</sup> **Gráfico 8.** Fuente: ibídem, a partir de “*Computations from UNSD*”, disponible de diciembre de 2011.

Aumento de 20% o más		Aumento de un 1% a un 20%		Disminución de porcentaje	
Tanzania	45.1	Burkina Faso	19.8	Guinea Ecuatorial	-5.2
Madagascar	44	Ghana	16.2	Malawi	-8
Mozambique	42.6	Senegal	14.3	Namibia	-8.4
Santo Tomé y Príncipe	36.8	Eritrea	13.5	Mauritania	-10.5
Etiopía	34.5	Chad	13.4		
Guinea	32.7	Yibuti	10.9		
Burundi	30.2	Sudáfrica	8.2		
Marruecos	26.6	Lesoto	7.5		
República Democrática del Congo	25	Egipto	6.6		
Camerún	24.8	Togo	6.5		
Zambia	23.1	Argelia	5.9		
Nigeria	21.5	Costa de Marfil	5.2		
Sudán	21.4	Gambia	2.7		
		Túnez	0.5		

<sup>18</sup>**Tabla 2:** Cambios porcentuales respecto a la finalización de enseñanza primaria de niños y niñas.  
Variaciones desde el año 1999 y 2009

<sup>18</sup> **Tabla 2.** Fuente: elaboración propia a partir de tabla 2.2. “Changes in primary completion rate, 1999-2009”. Fuente: United Nations of the African Union Commission (2012, septiembre). *MDG Report 2012. Assessing Progress in Africa toward the Millennium Development Goals. Emerging perspectives from Africa on the post-2015 development agenda*, p.30. Addis Ababa, Ethiopia. Basado en “*Computations from UNSD*”, disponible de diciembre de 2011. a partir de “*Computations from UNSD*”, disponible de diciembre de 2011.



No obstante, países como Guinea Ecuatorial, Malawi, Namibia y Mauritania no solo no han mejorado su ratio respecto a este Indicador, sino que ha empeorado, hasta un 10.5% menos en el caso de Mauritania.

19



**Gráfico 9:** Finalización del ciclo de educación primaria desagregado por sexo. Países africanos seleccionados, 2009

- Mujeres
- Hombres

Finalmente, podemos decir que existe un mayor número de niños y niñas que se han matriculado en enseñanza primaria entre los años 1999 y 2009, pero se necesitan mayores esfuerzos para que finalicen el ciclo completo. Las tasas de deserción, además, son más altas entre las niñas que entre los niños (como podemos observar en el *Gráfico 9*), donde

<sup>19</sup> **Gráfico 9.** Fuente: ibídem, a partir de “*Computations from UNSD*”, disponible de diciembre de 2011.

estas diferencias se hacen más visibles en países como Chad, Nigeria, Costa de Marfil (Côte d' Ivoire), República Democrática del Congo (DRC), Mali, Guinea, Benín y Togo.

Por otro lado, los países que presentan mayor paridad de género en cuanto al porcentaje de niños y niñas que finalizan el ciclo de enseñanza primaria son: Guinea Ecuatorial (48% mujeres y 50% hombres), Burundi (58% mujeres y 60% hombres), Senegal (60% mujeres y 58% hombres), Uganda (75% ambos), Madagascar, con un porcentaje alto tanto para mujeres como hombres del 80% que finalizan el ciclo de primaria, Cabo Verde (Cape Verde), con un 85% de niños y niñas que finalizan la enseñanza primaria, Mauritania, con aproximadamente el 90% de niños y niñas, Sudáfrica, con aproximadamente el 95% de ambos que también finalizan, y, por último, Tanzania y Seychelles, donde ambos superan el 100% de niños y niñas que finalizan el último grado de educación primaria.

Además, existen países con una diferencia alarmante en cuanto a la finalización de la educación primaria entre niños y niñas, donde éstas últimas permanecen hasta el último curso en mayor proporción que los niños, como, por ejemplo: Lesoto, país donde encontramos la mayor diferencia respecto a sexos, donde un 80% de niñas finaliza el ciclo de primaria frente a un 60% de niños, lo que implica que hay una diferencia de 20 puntos porcentuales entre ambos sexos. Namibia por su parte, cuenta con una diferencia porcentual de 10 puntos entre mujeres y hombres, con un 92% de niñas que finalizan primaria frente a un 82% de niños que también terminan.

Zimba, R., profesor de Educación de la Universidad de Namibia, realiza un estudio sobre el déficit de asistencia de niños a la escuela frente a las niñas. En su artículo *Manifestations of Namibian Boy's Underachievement in Education*, describe algunas circunstancias que favorecen el rendimiento escolar de las niñas o mujeres jóvenes en la escuela primaria, secundaria y superior frente a los niños u hombres jóvenes.

Refiere, por un lado, que es indudable que, en Namibia, al igual que en otros países africanos, ha habido grandes esfuerzos puestos en la educación de las niñas, con la creación de acuerdos y organismos nacionales e internacionales africanos como la Política de género de la Unión Africana de 2009, el conjunto de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE), la Nueva Alianza para el Desarrollo de África (NEPAD), y la Declaración Solemne sobre la igualdad de género en África de 2004.

Además, ejemplos como el Protocolo de Género y Desarrollo de 2008 a nivel regional sudafricano y a nivel nacional en el territorio namibio, por su parte, con el apoyo del Ministerio de Género, Igualdad y Bienestar Infantil, han promovido el acceso a la educación de las mujeres y su permanencia en la escuela.

Por otro lado, este profesor expresa que esta diferencia entre niños y niñas, a favor de estas últimas se debe a pensamientos como el de Kwegyir, J.E., el cual expresa esta hazaña bajo el supuesto de que “la forma más segura de mantener a un pueblo triste es educar a los hombres y rechazar a las mujeres. Si educas a un hombre simplemente educas a un individuo, pero si educas a una mujer, educas a una familia entera”.<sup>20</sup> Con ello, este autor quiere resaltar la importancia de invertir en educación para las mujeres, pues, una mujer que ha recibido educación tendrá mayores posibilidades de acceder a un mejor puesto de trabajo y con ello, la economía familiar aumentaría del mismo modo que la productividad y la riqueza de la comunidad. Por otro lado, una mujer que ha recibido educación, transmitirá la misma a sus hijos y querrá que éstos asistan a la escuela y ello les beneficiará en el futuro de igual forma.

Otras hipótesis, si bien carecen de evidencia empírica, suponen que a las niñas ir a la escuela les beneficia en tanto que pueden realizar las tareas domésticas de mejor forma, dado que aprenden el arte de la multitarea y la autodisciplina. Sin embargo, en cuanto a los niños, existen diversos factores que dificultan su estancia en la escuela. Estos factores son: socioeconómicos, por un lado, como es el hecho de pensar que uno mismo puede encontrar trabajos que no dependan de credenciales educativas y por ello el abandono escolar temprano para apoyar económicamente a sus familias, en el caso de familias en situación de pobreza (p.7).

Si retrocedemos al Informe de los ODM en África del 2012, podemos concluir que, a pesar de que en algunos países como Namibia o Lesoto existe un mayor número de niñas que finalizan el curso último de educación primaria en comparación con los niños, aun

---

<sup>20</sup> Traducción literal del inglés “The surest way to keep a people down is to educate the men and neglect the women. If you educate a man you simply educate an individual, but if you educate a woman you educate a family”. (Kwegyir, J.E)

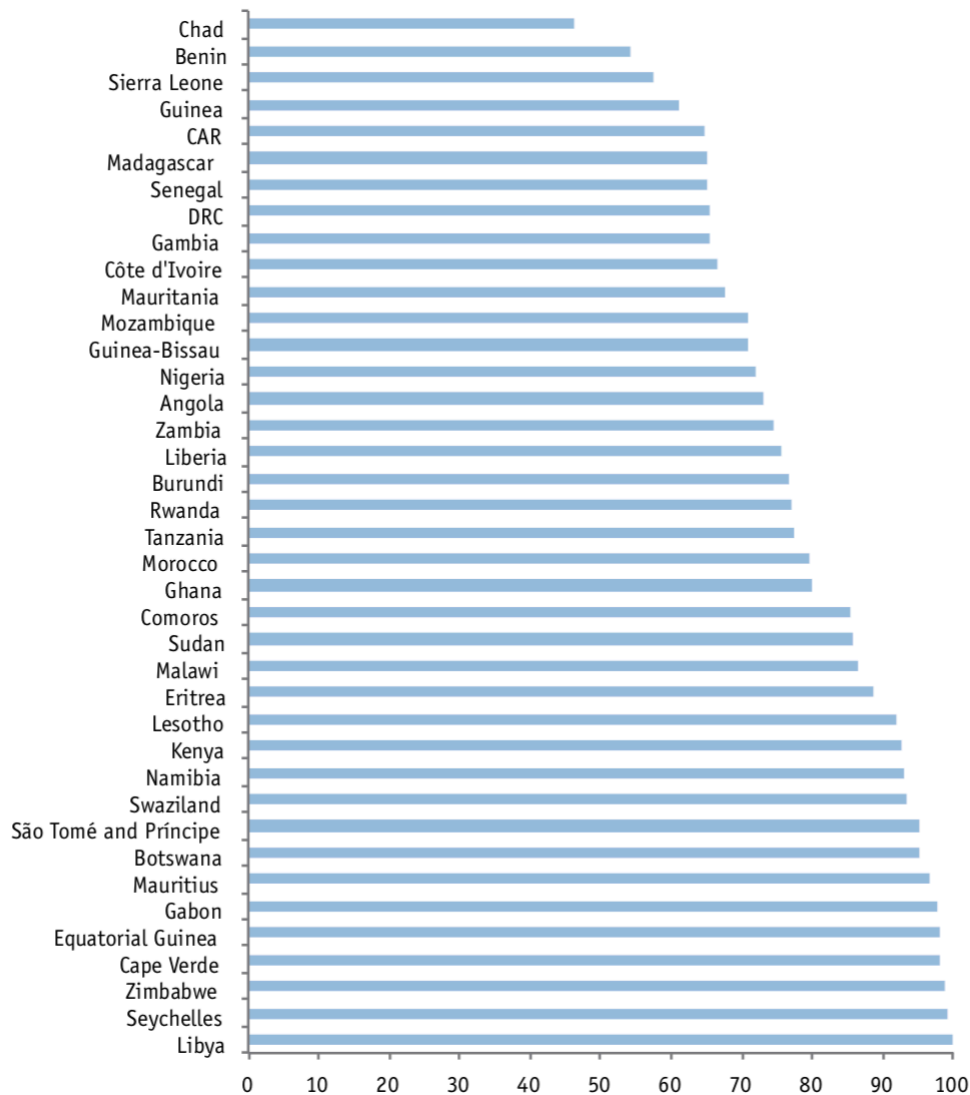
existe una gran mayoría de países que no solo no existe paridad de género en este indicador, sino que se presenta en favor de los niños.

Por ello, podemos decir que, favoreciendo la creación de políticas de igualdad de género tanto en el acceso a la escuela primaria como en la finalización de este ciclo, se promoverá que tanto hombres como mujeres puedan acceder a trabajos mejor remunerados y por ello, los ingresos familiares aumentarían, además de que los matrimonios forzosos se aplazarían, habrá un menor número de hijos por mujer por lo que habrá una mayor esperanza de vida tanto de las madres como de niños (p.31).

Potro lado, causas como el absentismo de los maestros, la entrada tardía a la escuela primaria de los niños, el déficit sanitario que presentan estos países y los casos de desnutrición de los alumnos en muchos países dificultan el acceso a la educación de los niños y niñas. Más aun, las distancias para acceder a la escuela desde las casas y la calidad en sí de la enseñanza, son factores que promueven dichas deserciones de la escuela. (p.20)

Además, entre las dificultades que presentan dichos países en cuanto a la asistencia a la escuela y calidad de la enseñanza, pueden deberse a diversos factores, como indica un estudio realizado dentro del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005 (UNESCO, 2004, p.11), aunque si bien no se especifica cuales son las causas para el escaso rendimiento escolar de estos países, sí que se aproximan mediante una hipótesis, la cual es que los ingresos familiares disminuyeron en estos países en ese tiempo. Además, el mismo Informe indica que “en África, los alumnos – y más concretamente las niñas – de las clases en que ejerce la docencia una maestra consiguen mejores resultados que los de las clases dirigidas por maestros”. (ibídem, p.11).

Por último, respecto al Indicador número 3, “Tasa de alfabetización de personas de 15 a 24 años” en África Subsahariana ha aumentado el número tanto de mujeres como de hombres que saben leer y escribir. Si observamos el *Gráfico 10*, únicamente un país de los disponibles en los presentes datos del 2009, Chad, no cuenta ni con un 50% de personas de 15 a 24 años alfabetizados. Los demás, superan la mitad, y de entre éstos, los trece últimos que aparecen en dicho gráfico superan el 90%, donde Seychelles y Libia llegan al 100% de personas alfabetizadas.



21

**Gráfico 10:** Tasa de alfabetización disponible para ambos sexos en países africanos seleccionados, 2009.

Sin embargo, puestos a analizar los datos de este Informe desagregados por sexo, observamos que en 13 de los 39 países africanos subsaharianos el porcentaje de mujeres alfabetizadas asciende por encima de el de los hombres. Se puede explicar esta diferencia a raíz de las políticas de discriminación positiva implantadas en dichos países, como la iniciativa por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con la “Iniciativa de Alfabetización para el Empoderamiento”, cuyas disposiciones dentro de su marco de trabajo están siendo implementadas en varios países para mejorar la tasa de alfabetización, de forma que se

<sup>21</sup> **Gráfico 10.** Fuente: ibídem, a partir de “*Computations from UNSD*”, disponible de diciembre de 2011

establecen análisis anuales de dicha tasa a nivel nacional y planes de mejora continuos (p.35).

Para finalizar, si bien se ha dicho al comienzo del apartado, los datos en los que nos hemos basado para poder hacer un análisis de estos indicadores que conforman el ODM número 2 se han obtenido tanto del Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2012 como de el Banco Mundial.

Respecto a esta última fuente, ha sido posible rescatar datos para los años 2000 y 2015, si bien en el otro Informe únicamente se pudo trabajar sobre los años 2009 y 2012.

ÁFRICA SUBSAHARIANA	<u>Año 2000</u>			<u>Año 2015</u>		
	I1	I2	I3	I1	I2	I3
MUJERES	-	63,1	69,5	-	58	70,7
HOMBRES	-	64,9	72,4	-	53,6	78,7
TOTAL	60,6	64,1	66,4	78,4	55,7	74,7 <sup>22</sup>

*Tabla 3: Datos (en porcentajes) de hombres, mujeres y total respecto a los Indicadores de la Meta A del ODM n.2*

Ahora bien, según el Banco Mundial y observando la *Tabla 2*, encontramos, respecto al primer Indicador “Tasa de matriculación en enseñanza primaria” sin desagregar por sexo,

<sup>22</sup> *Tabla 3.* Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos del Banco Mundial disponibles para el año 2000 y 2015 sobre África Subsahariana. Disponible en: <https://databank.bancomundial.org/data/source/millennium-development-goals>

- : No hay datos disponibles respecto a sexo en el Indicador 1 (tasa de matriculación en enseñanza primaria)

África Subsahariana ha aumentado en dicho indicador casi 18 puntos porcentuales, desde el año 2000 año 2015, lo que indica una mejora evidente a pesar de no lograr el Objetivo. Por otro lado, en cuanto al segundo Indicador “proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último de educación primaria”, ha disminuido notablemente el número de niños y niñas que alcanzan el último grado de educación primaria, pues en el año 2000 se contaba con un 64,1% de niños y niñas que alcanzaban el último curso de educación primaria y ya en 2015 había disminuido casi 10 puntos porcentuales.

Sin embargo, respecto al tercer Indicador “tasa de alfabetización de las personas (mujeres y hombres) de 15 a 24 años”, tenemos que: en el año 2000 un 63,4% de mujeres y hombres sabían leer y escribir y ya en el año 2015 ese porcentaje había sido incrementado un 74,7%, lo que indica que, en este periodo de quince años, ha habido un aumento de jóvenes alfabetizados.

### **5.3. Conclusiones a partir de los resultados de ambas regiones.**

En primer lugar, no podemos comparar las regiones expuestas en el presente trabajo por años, debido a la falta de información por parte de las organizaciones implicadas en la elaboración de informes y datos de la región de África Subsahariana, únicamente teniendo disponibles aquellos hasta el año 2012, y en materia de educación concretamente, hasta el año 2009. Sin embargo, podemos hacer alusión a aquellas sinergias y diferencias en cuanto al propósito del presente trabajo, indicar si se han cumplido o no dicho Objetivo de Desarrollo del Milenio.

Si hacemos una valoración media de los datos de la CEPAL y el Banco Mundial para el caso de América Latina y el Caribe y, por su parte, el Informe de los ODM para África de 2012 y el Banco Mundial, ambas regiones han logrado mejorías respecto a la Meta 2.A, aunque no lograron al 100% el Objetivo. Se tendrá en cuenta las dificultades que ambas regiones presentan, a su modo, en el logro de dicho objetivo, pues, en el caso de América Latina y el Caribe según el Informe de la CEPAL sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, únicamente un 20% de los jóvenes (de 15 a 19 años) cuyos padres no terminaron la educación primaria, lograron terminar la educación secundaria. Con ello se puede decir que la pobreza se perpetúa y las dificultades de acceso a los servicios de

bienestar social como son la educación, salud y empleo, se ven incrementadas por la “pobreza heredada”<sup>23</sup>.

Por otro lado, es importante hacer hincapié en la necesidad de elaborar datos de mayor fiabilidad y que ya en el Informe de Naciones Unidas sobre los ODM en 2015, se indicaba que será necesario “asegurar marcos institucionales y coordinación interna efectivos, recursos humanos sostenibles, recursos financieros sostenibles (tanto internos como externos) y cooperación técnica”. (p.12) Es decir, ya para la Agenda 2015-2030 se deberán poner todo el esfuerzo posible en mejorar la calidad de los datos estadísticos a todos los niveles, coordinándose de manera eficaz todas las oficinas nacionales de estadística para poder monitorizar los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible de la mejor manera posible.

Respecto a América Latina y el Caribe, pese a los logros en materia de educación hay que tener en cuenta que el acceso al ciclo de educación primaria y su finalización en último grado es insuficiente para poder garantizar que los jóvenes continúen sus estudios a lo largo del ciclo de educación secundaria y terciaria, pues, según el Centro de Información de Naciones Unidas (CINU), sobre el Informe de la CEPAL de El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de desarrollo del milenio (2010), más de la mitad de los jóvenes entre 20 y 24 años ha completado el segundo ciclo de formación y en algunos países no supera el 38%. Además, según dicho Informe, se estima que terminar la educación secundaria “constituye una condición básica (o capital educacional mínimo) para acceder a empleos que permiten a las personas mantenerse fuera de la pobreza durante su vida activa”. (p.12).

---

<sup>23</sup> Concepto de elaboración propia para definir aquellas situaciones en las que debido al contexto familiar del que una persona provenga, se hará más difícil e incluso imposible acceder a aquello que los padres no lograron, por la interrelación de las cuestiones de índole social como son el acceso a la educación, la sanidad, la prevalencia de enfermedades, la salud materna, etc.



## 6. CONCLUSIONES FINALES

En primer lugar, se puede afirmar que la implementación de los ODM en las distintas regiones del planeta ha potenciado la valoración económica, social y política interna de los respectivos países. Pues, con unos objetivos comunes para todos y una fecha límite para cumplirlos, es más probable que dichos países se pongan en funcionamiento y así disponer de las herramientas necesarias para el cambio y consecución de los mismos.

Estas herramientas se pueden traducir en políticas, acuerdos, y consenso entre países, aprovechando la Cooperación Sur-Sur para que los países, tanto africanos como latinoamericanos y caribeños se beneficien mutuamente y logren en conjunto mejorar los indicadores establecidos en los ODM.

Por otro lado, se puede valorar la necesidad de establecer políticas que favorezcan el acceso de todos los jóvenes a todos los ciclos de enseñanza para poder introducirse en último término, al mercado laboral mediante empleos de calidad, de manera equitativa, hombres y mujeres.

Además, se cree en la necesidad de fortalecer y crear nuevas políticas en materia de educación que permitan la accesibilidad universal, además de la calidad de la enseñanza, reforzando el reconocimiento de los docentes, así como la optimización de los recursos tecnológicos que favorecen la adaptación de la enseñanza a la actualidad tecnológica de hoy en día y organizando de manera sostenible y fidedigna los recursos disponibles de cada Estado para la educación.

Sostenemos la importancia de la figura del trabajador social en el ámbito educativo como firme defensor de la interdisciplinariedad, cuya labor se complementa con la de los profesionales del ámbito educativo, en referencia a la diferencia entre el concepto de “educación” más restrictivo y el “aprendizaje”, dentro y fuera del entorno escolar.

Consideramos que la globalización ha supuesto un cambio en las estructuras políticas, sociales y económicas de los países tanto del Norte como del Sur, y todas aquellas políticas que se establezcan para incrementar el desarrollo social de un país deben concordar con este fenómeno, para evitar que unos países se queden atrás respecto a otros. La Cooperación Internacional al Desarrollo, por su parte, ha formado parte del cambio de

los países en la consecución de los ODM y, posteriormente, continúa haciéndose presente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El Trabajo Social se perpetúa también en este escenario, de forma que no solo se constituye como una figura de cambio a nivel microsocial, sino que su presencia a nivel internacional, impulsado por el creciente Trabajo Social Comunitario, favorece el crecimiento de los pueblos y su autonomía, para lograr un bienestar comunitario y por tanto, a nivel macrosocial. Esto último se relaciona estrechamente con la inclusión de políticas respaldadas por los trabajadores sociales, que en sus principios éticos reside la lucha por la justicia social y la participación en las políticas públicas para fomentar la cohesión social.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, S.M. (2012). Una introducción a la cooperación internacional al desarrollo. *REDUR*, 285-309.

Asamblea General de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 (III) A), Paris, art. 26. Recuperado de:  
[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Recuperado de: [https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015\\_spanish.pdf](https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf)

Banco Mundial. *Nuevas clasificaciones de los países según su nivel de ingreso: 2017-18*. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/opendata/nuevas-clasificaciones-de-los-paises-seg-n-su-nivel-de-ingreso-2017-18>

Bodemer, K. (1998). La globalización. Un concepto y sus problemas. *Nueva Sociedad*, (156), p.2.

Calduch, R. (1991). La sociedad internacional. *Relaciones Internacionales*, 63-79. Madrid. Ediciones Ciencias Sociales.

CEPAL para Naciones Unidas (2010). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*, p.19.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2015). *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe, 2015*. Santiago.

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) para Naciones Unidas (2017, 19 octubre). *Nuevo informe sobre la globalización: tres mega tendencias que afectarán a nuestro futuro*. Recuperado de:  
<https://www.un.org/development/desa/es/news/intergovernmental-coordination/new-globalization-report.html>

Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas (2015, 6 julio). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015*. Recuperado de:  
[https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg\\_2015\\_pr\\_global\\_web.pdf](https://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg_2015_pr_global_web.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1997, 6 mayo). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-sp.pdf>

Federación Internacional de Trabajadores sociales (2018). *Declaración Global de Principios Éticos*. Recuperado de: <https://www.ifsw.org/es/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>

Figuroa, L.E. (2015). *El paradigma de desarrollo humano frente al neoliberalismo: análisis de impacto y transición postneoliberal* (trabajo de pregrado). Universidad Centroamericana José Simón Cañas, Antiguo Cuscatlán, El Salvador.

Flores, M. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 26-41.

Gómez, M. y Sanahuja, J.A. (1999) *El Sistema Internacional de Cooperación al Desarrollo. Una aproximación a sus actores e instrumentos*. Madrid, CIDEAL.

Jackson, P. (2007) Antecedentes de los objetivos de desarrollo del Milenio: Cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas. *Crónica ONU*, 44(4). Recuperado de: <https://unchronicle.un.org/es/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>

Juárez, M.A, González, A., Pérez, B., y Hernández, M. (2006). Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, p.453.

La gran Enciclopedia de Economía. *Definición de Capitalismo Liberal Manchesteriano*. Recuperado de: <http://www.economia48.com/spa/d/capitalismo-liberal-manchesteriano/capitalismo-liberal-manchesteriano.htm>

Navarrete, N. (2016). El papel el trabajo social en el ámbito educativo. *Folios de Humanidades y Pedagogía*, 37-46

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005*.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Sobre América Latina y el Caribe*.

Recuperado de:

<http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/regioninfo.html>

Reyes, G. (2001). Principales teorías sobre el desarrollo económico y social. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. (4), p.2.

Sistema de Naciones Unidas El Salvador. *El Salvador. Segundo informe de país*. p. 14.

Recuperado de:

<file:///Users/belen/Downloads/Sin%20excusas...%20EI%20Salvador.%20EI%20Salvador.%20Segundo%20Informe%20de%20Pa%C3%ADs.pdf>

United Nations of the African Union Commission (2012, septiembre). *MDG Report 2012. Assessing Progress in Africa toward the Millennium Development Goals. Emerging perspectives from Africa on the post-2015 development agenda*. Addis Ababa, Ethiopia.

Verdière, B. (2015). Cambiar de rumbo: Los Objetivos de Desarrollo para el Milenio vistos a través del prisma de la Carta Mundial de las Mujeres. *Gloobal*. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5593&opcion=documento>

Wayne, E. (2005). *From Seers to Sen: The Meaning of Economic Development*. Recuperado de: <http://www.rrojasdatabank.info/widerconf/Nafziger.pdf>

Zimba, R. (2015). *Manifestations of Namibian Boy's Underachievement in Education*. Forum on Public Policy. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091523.pdf>