



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Grado en Relaciones Internacionales

Trabajo Fin de Grado

**RELACIÓN ENTRE NIVEL DE LIBERTAD DE LOS
PAÍSES EN ÁFRICA SUBSAHARIANA CON EL
FRACASO DE LOS PLANES EDUCATIVOS DEL
BANCO MUNDIAL**

Estudiante: Mar Lázaro Castellanos

Director: Carlos López Gómez

Madrid, mayo 2020

ÍNDICE

I. RESUMEN	5
II. ABSTRACT	5
III. INTRODUCCIÓN	7
IV. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
V. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	9
VI. MARCO TEÓRICO	10
VII. METODOLOGÍA	12
VIII. ESTUDIO TEÓRICO	12
1. Qué es el Banco Mundial y cuál es su función	12
2. Colaboración del Banco Mundial para el Impulso de la Educación	15
3. El problema de la educación en África Subsahariana	19
a. Situación actual de la educación en África Subsahariana	19
b. Factores determinantes relacionados con la educación	22
c. ¿Por qué es tan importante la educación?	25
d. Evolución de la educación en los Estados Africanos	27
4. Análisis de Casos	32
a. FINANCIACIÓN AL GOBIERNO DE KENIA (2006 – 2010)	34
i. Contexto	34
ii. Programa de financiación	34
iii. Resultados finales	35
iv. Impedimentos por causas externas al proyecto	37
v. Análisis de evolución de libertad en Kenia durante los años del proyecto	38
vi. Conclusiones	38
b. FINANCIACIÓN AL GOBIERNO DE CHAD (2003 – 2012)	39
i. Contexto	39
ii. Programa de financiación	40
iii. Resultados finales	40
iv. Impedimentos por causas externas al proyecto	42
v. Análisis de evolución de libertad en Chad durante los años del proyecto	43

vi.	Conclusiones	43
c.	FINANCIACIÓN AL GOBIERNO DE GHANA (2004 – 2011)	44
i.	Contexto	44
ii.	Programa de financiación	44
iii.	Resultados finales	45
iv.	Impedimentos por causas externas al proyecto	47
v.	Análisis de evolución de libertad en Ghana durante los años del proyecto	47
vi.	Conclusiones	48
IX.	CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	49
X.	BIBLIOGRAFÍA	52

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: PRIORIDADES EDUCATIVAS ESTRATÉGICAS DEL GRUPO DEL BANCO MUNDIAL PARA 2020 _____	16
TABLA 2: DATOS COMPARATIVOS DE DATOS MUNDIALES EN EDUCACIÓN 1990 – 2000 _____	29
TABLA 3: GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES DE ÁFRICA SUBSAHARIANA EN 2018 _____	31
TABLA 4: RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN EN KENIA _____	36
TABLA 5: EVOLUCIÓN DE LAS LIBERTADES EN KENIA SEGÚN EL INFORME “FREEDOM IN THE WORLD” _____	38
TABLA 6: RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN EN CHAD _____	41
TABLA 7: EVOLUCIÓN DE LAS LIBERTADES EN CHAD SEGÚN EL INFORME “FREEDOM IN THE WORLD” _____	43
TABLA 8: RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN EN GHANA _____	46
TABLA 9: EVOLUCIÓN DE LAS LIBERTADES EN GHANA SEGÚN EL INFORME “FREEDOM IN THE WORLD” _____	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: CANTIDAD DE LOS PRÉSTAMOS OTORGADOS EN EDUCACIÓN POR EL BANCO MUNDIAL _____	17
GRÁFICO 2: PORCENTAJE DE PRÉSTAMOS OTORGADOS POR SECTOR EN ÁFRICA EN 2010 POR EL BIRF Y EL AIF (SUMA TOTAL DE \$11,44 BILLONES) _____	17
GRÁFICO 3: TASA DE CONCLUSIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (% DEL GRUPO DE EDAD RELEVANTE) _____	19
GRÁFICO 4: NIÑOS FUERA DE LA ESCUELA POR REGIÓN (2001 – 2002) _____	20

I. RESUMEN

La educación es uno de los elementos más importantes para garantizar el desarrollo de los países, pues supone un fortalecimiento en los conocimientos, habilidades y capacidades del capital humano. En la región de África Subsahariana (AS) una proporción muy alta de la población sigue sin acceso a unos servicios básicos de educación.

El Banco Mundial (BM) es actualmente una de las principales organizaciones internacionales involucradas en conseguir ofrecer ese acceso universal a la educación a la población mundial. Para ello, financia y contribuye al diseño de planes educativos en muchas partes del mundo, haciendo especial referencia a la zona de AS. Desafortunadamente, muchos de estos proyectos no llegan a alcanzar los objetivos establecidos, por lo que las altas inversiones no se ven traducidas en altos resultados.

El presente trabajo analiza a partir de tres casos la posible existencia de una relación positiva entre el grado de libertad de los países y el éxito o fracaso en la implementación de las políticas de educación en AS. Se ha podido concluir que la relación no es mediata, pero sí que podría tener repercusiones de manera indirecta, pues cuanto más agitación política o civil haya en un país, más difícil será la implementación de un proyecto sin posibles altibajos o imprevistos. Una mayor examinación en la cualificación del organismo de ejecución de los proyectos ha demostrado ser importante, ya que el éxito logrado en algunos proyectos se ha debido a una bastante buena actuación de este, por lo que puede depender de él directamente.

II. ABSTRACT

Education is one of the most important elements in ensuring the development of countries, as it involves strengthening the knowledge, skills and capacities of the human capital. A significant proportion of the population in the Sub-Saharan Africa region still lacks access to basic education services.

The World Bank is currently one of the main international organizations involved in providing this universal access to education to the world's population. To this end, it

finances and contributes to the design of educational plans in many parts of the world, with special reference to the Sub-Saharan Africa region. Unfortunately, many of these projects do not reach the established objectives, so high investments do not translate into high results.

This paper analyzes from three cases the possible existence of a positive relationship between the degree of freedom in countries and the success or failure in the implementation of education policies in Sub-Saharan Africa. It has been possible to conclude that the relationship is not mediate, but that it could have repercussions in an indirect manner, since the more political or civil unrest there is in a country, the more difficult it will be to implement a project without possible ups and downs or unforeseen events. Further examination of the qualification of the project executing agency has proved to be important, as the success achieved in some projects has been due to a fairly good performance of the executing agency and can therefore depend on it directly.

Palabras clave: Banco Mundial, África Subsahariana, Educación, Libertades, Proyectos Educativos.

Key words: World Bank, Sub-Saharan Africa, Education, Freedom, Educational Projects.

III. INTRODUCCIÓN

El BM financia y colabora en la implantación de numerosos proyectos en AS con el objetivo de mejorar la situación de la educación en estos. Desafortunadamente, muchos de ellos no acaban obteniendo los resultados perseguidos y los logros son muy poco significativos en comparación con las ambiciosas inversiones realizadas. Uno de los posibles factores que impiden el éxito de estos programas es que el grado de libertades civiles y derechos políticos en dichos países no sea suficientemente elevado como para que la implementación acabe siendo factible.

IV. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En 1999, Michael C. Gonzales publica un artículo cuestionando la efectividad del BM en el papel que juega en la financiación de proyectos de educación primaria en África. Afirmaba que, si realmente el BM estuviera comprometido con el desarrollo del continente africano, debería hacer un uso más eficiente de los recursos, llevar a cabo programas de análisis de calidad implicándose más en la ayuda de aquellos países receptores para gestionar e invertir más eficientemente dichos recursos en los sectores adecuados (Gonzales, 1999). Por lo tanto, ofrecía un argumento a favor de un enfoque más orientado a la calidad que haga hincapié en la ejecución de proyectos y en los efectos pedagógicos y sociológicos de los métodos de educación. Además, expone unas recomendaciones sobre potenciales reformas en las políticas del BM tales como la necesidad de que esta organización se familiarice primero con los conocimientos necesarios en la pedagogía y en experiencias anteriores positivas para poder lanzar programas educativos que tengan el éxito garantizado y que puedan amortizar bien la inversión realizada. También recomienda que el BM de un giro en cuanto a análisis de resultados, dándole un enfoque más cualitativo.

Por otro lado, el propio BM ha dirigido distintos estudios específicos en aquellos países donde se ha involucrado con proyectos de educación además de estudios y publicaciones abordando de manera genérica su implicación en estos proyectos educativos en el continente africano. Publican estudios sobre las maneras más adecuadas para ayudar con el impulso de la educación en aquellas zonas en desarrollo y, además, un análisis de todos

los proyectos que han supuesto una inversión en educación en AS, tanto por organizaciones internacionales como por los propios gobiernos.

En 1990, ellos mismos investigaron sobre dónde podía residir el problema de la ineficiencia de algunos de los proyectos educativos llevados a cabo. Destacaron tres principales razones que podían darse: la primera era que la política en cuestión nunca se llegara a implementar realmente, lo que podía ocurrir tanto porque el objetivo era demasiado genérico o por la propia intencionalidad de realmente llevarla a cabo – se daba la ocasión en la que en vez de establecer un objetivo como declaración política, era más bien discurso político –. Por otro lado, la implementación conseguida podía ser parcial – causado por la no previsión de necesidad de los factores o por rechazo social –, y, finalmente, el caso de que sí se llevara a cabo implementación total de la política pero que ésta no tuviera efecto ninguno – lo que ocurre debido a que la política está basada en un modelo teórico inválido o porque fue construido con falta de información – (World Bank, 1990).

Además, en 2006 crean un estudio que pretendía evaluar los resultados de las implicaciones del BM en tema de educación a partir de 50 proyectos en los que se habían involucrado. Los resultados obtenidos fueron positivos, aunque posteriores autores y críticos han rechazado este hecho. Entre ellos podemos mencionar a Verger & Bonal (2012), De Siqueira (2012) y Klees, Samoff & Stromquist (2012), quienes recopilaron una serie de artículos de distintos autores con el objetivo de concentrar en un solo libro¹ las críticas y posibles alternativas a los planes de educación del BM. Entre las críticas encontramos un rechazo con respecto a las verdaderas intenciones del BM en estos proyectos educativos y entre las alternativas ofrecidas está la creación de una nueva institución que pueda posicionarse de una manera más neutra con respecto a las políticas implementadas en cada país.

Hasta ahora, no hemos encontrado documentación que relacione directamente el nivel de libertades de los países en el continente africano con el posible éxito o fracaso de los programas educativos implementados por el BM. Lo que si ha sido objeto de estudio es el posible efecto que los gobiernos tienen en la implementación de proyectos del BM en

¹ The World Bank and Education: Critiques and Alternatives (2012).

términos generales, como podemos mencionar Sacks & Levy (2010) o Joshi & O'Dell (2013), habiéndose obtenido como conclusiones que tanto una mejora en la gobernanza de los países en vías de desarrollo, como modificaciones de las leyes pertinentes o una reducción de los niveles de corrupción en dichos países puede llegar a ofrecer mejoras dobles o incluso cuádruples a las actuales.

V. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de este estudio es analizar la posible existencia entre el grado de libertades de los países en desarrollo y el fracaso de los planes de educación en los que el BM se involucra en el continente africano; muchos de estos proyectos no obtienen los resultados esperados y fracasan a gran escala produciendo nada más que pérdidas monetarias y temporales. Dado que la educación es un concepto muy amplio, nos centraremos en la educación primaria o básica.

La hipótesis de la que partimos es que, para un menor grado de libertades existentes en un país, mayores serán las probabilidades de fracaso de las políticas de educación en las que el BM se involucra. De esta manera, podríamos afirmar que, si un país goza de un grado menor de libertad con un gobierno más centralizado y autoritario, los proyectos gestionados por agentes externos no tendrán un recibimiento tan acogedor como ocurriría en el caso de un país cuyo gobierno esté abierto al contexto internacional y a la cooperación para el desarrollo. Además, dentro de esta hipótesis incluimos la asunción de que existe un tipo de patrón común o elemento dentro de los proyectos del BM en AS que pueda ser determinante en garantizar el éxito o fracaso de este. Esta búsqueda pretende dar respuesta e identificar cual puede ser ese factor importante a tener en cuenta.

Para ello se va a ofrecer una imagen previa sobre el BM como organismo internacional y las distintas actividades que lleva a cabo en el ámbito de la educación. Más tarde, se presentará el por qué de la necesidad de que los planes educativos en estos países acaben funcionando, así como la relación que la educación tiene con otros factores necesarios y fundamentales para garantizar el desarrollo de estos. Veremos distintos casos de países en específico donde el BM haya intervenido a través de planes educativos, centrándonos en la zona de AS.

Finalmente, se recopilarán los resultados obtenidos de cada plan educativo comparándolo con el grado de libertades que el conjunto internacional considera que existe en dicho país. Se estudiará la posibilidad de que algún criterio concreto pueda ser importante a la hora de determinar si un proyecto implantado puede terminar siendo exitoso o no teniendo en cuenta el grado de liberalización que presente. Con este planteamiento se darán recomendaciones finales para mejorar la eficiencia de los planes educativos en AS para las organizaciones internacionales.

VI. MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de materializar la importancia de la educación para el desarrollo, el presente trabajo se basa en el pensamiento clásico y neoclásico sobre la importancia del capital humano.

Entre los economistas más conocidos podemos mencionar a los pensadores clásicos y neoclásicos como Adam Smith², Marshall³ o Fisher⁴. Éstos fueron los primeros en concederle la importancia real al capital humano, definido como “un stock de conocimientos, capacidades y habilidades que potencializan la productividad del ser humano” (Briceño Mosquera, 2010). Es esencial para la productividad porque supone uno de los recursos básicos en todo sistema de producción.

En primer lugar, Adam Smith hace referencia a la importancia de la especialización en la labor a realizar con el objetivo de entender y conocer con mayor precisión la tarea

² Economista y filósofo del siglo XVIII conocido por su teoría de “la mano invisible” como metáfora para tomar la economía de mercado como el camino para alcanzar el bienestar máximo; se basa en las “relaciones de interdependencia existentes entre el proceso de acumulación de capital, la expansión de los mercados y el crecimiento de la producción, de la productividad y del empleo” (Ricoy, 2005). Es considerado como el padre de la economía moderna y del liberalismo económico.

³ Economista británico conocido por introducir el concepto de *utilidad marginal*. Publicó en 1890 su obra más conocida: “Principios de la Economía”. Introdujo conceptos básicos en la economía, como fueron las bases de lo que hoy conocemos como el “entrepreneurship”, centrando sus escritos en el papel dentro del proceso de producción que jugaba el empresario (Zaratiegui, 2002).

⁴ Economista y matemático del siglo XIX conocido por aplicar continuamente las matemáticas en sus teorías. El monetarismo que hoy conocemos está basado en la perspectiva que Fisher ofreció sobre el dinero y los precios, además diferenció entre los conceptos de renta y capital e introdujo los distintos tipos de interés entre otras muchas aportaciones a la economía actual (Revista Índice, 2007).

desarrollada y poder hacerlo de una manera más eficiente (Rodríguez Guerra, 1993). En otras palabras, la especialización llevará a unos mayores conocimientos que harán aumentar la productividad (Rengifo, 2009). De esta manera, la educación se puede ver como un gasto en el presente, pero será una inversión en el futuro al verse traducido en productividad (Rodríguez Guerra, 1993). Marshall (1890) “consideró que la educación, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo, permitía aumentar la eficiencia industrial y formar capital” (Briceño Mosquera, 2010). En 1920, Fisher reiteró en la idea al considerar a la educación como un stock de recursos que conllevarían a unos ingresos futuros.

Finalmente, el neoclásico Solow⁵ publicó en 1956 “El Modelo de Crecimiento Exógeno” en el que observó que los factores exógenos (oferta y demanda) ofrecían un 50% del crecimiento si se invertía en una buena organización y rendimiento de los mismos, mientras que el otro 50% provenía de factores endógenos: conocimiento, información, capacidad empresarial y productividad (Briceño Mosquera, 2010).

Todas estas teorías dieron lugar al desarrollo de la Teoría del Capital Humano de Becker, Denison y Schultz, que viene a explicar que la educación es una inversión que más tarde se traducirá en beneficios e ingresos, no solo para los individuos, sino también para los países de esos individuos (Pérez-Fuentes & Castillo-Loaiza, 2016). La educación es el elemento básico dentro de la creación de capital humano (Briceño Mosquera, 2010).

Basándose en esta teoría, varios economistas demostraron empíricamente la importancia de la educación para el desarrollo:

Danison analizó cómo, entre 1910 – 1960, el crecimiento económico de Estados Unidos, Argentina, México y Brasil se debió al incremento de la educación de la fuerza de trabajo en un 23%, 16%, 1% y 3%, respectivamente. Schultz también realizó un análisis similar, pero calculando el stock de educación de la fuerza de trabajo y su rendimiento para conocer cómo contribuía al aumento del ingreso

⁵ Economista estadounidense que recibió el Premio Nobel de Economía en 1987. Fue conocido por sus aportaciones e investigaciones sobre la teoría del crecimiento económico, considerando los factores que son determinantes para la obtención del crecimiento de la producción y obtener un nivel de bienestar incrementado (Moreno, 1987).

nacional. En su estudio para el periodo 1929 – 1957, el incremento de la educación explicó entre el 16,5% y el 20% del crecimiento del ingreso nacional en Estados Unidos.

(Briceño Mosquera, 2010, p.51)

VII. METODOLOGÍA

El presente trabajo se ha planteado ofreciendo una primera aproximación conceptual al tema a tratar, además de aportando evidencias sobre la importancia de los programas educativos en AS a través de una revisión bibliográfica. Para aprobar la hipótesis sobre la relación existente entre el nivel de libertad en los países y el éxito o fracaso de los programas educativos, se han escogido tres casos a analizar a partir de los cuales sacaremos las conclusiones pertinentes.

Todas las descripciones de los casos han sido aportadas a través de documentos oficiales creados por los expertos del BM en los años de finalización de cada proyecto tras el análisis de la consecución de los objetivos determinados. Por otro lado, el análisis del grado de libertad en los países se realizará a través de la organización *Freedom House* y de sus estudios anuales *Freedom in the World*, los cuales describiremos en más detalle en la metodología de los casos.

A través de estos casos podremos obtener unas conclusiones sobre la posible relación entre el grado de libertad y el éxito o fracaso de los programas educativos en los que el BM decide involucrarse en AS. Se generarán unas recomendaciones y se ofrecerán las futuras líneas de investigación describiendo las limitaciones del presente trabajo.

VIII. ESTUDIO TEÓRICO

1. Qué es el Banco Mundial y cuál es su función

El BM tiene sede en Washington y actualmente, cuenta con 189 países miembros (Banco Mundial, 2020). En un principio fue creado en un contexto de posguerra y devastación por la misma, además de haber sufrido recientemente los efectos de la Gran Depresión

del 29. Es por esto por lo que en 1944 se decide la creación de un organismo internacional cuyo objetivo fuera la reconstrucción de los países devastados por la guerra y el fomento del desarrollo de los recursos productivos de las naciones menos avanzadas (FMI, 2016).

La misión actual del BM es poner fin a la pobreza extrema promoviendo la prosperidad compartida, y las cinco instituciones que lo componen trabajan conjuntamente para conseguir estos objetivos, aunque cada uno tiene su función en específico (Banco Mundial, 2020). Las cinco instituciones integradoras del BM son:

BIRF (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Desarrollo): su función es conceder préstamos a gobiernos de países de ingreso medio y de ingreso bajo con capacidad crediticia. Supone un foco importante de obtención de financiación (Tesoro Público, 2020).

AIF (Asociación Internacional de Fomento): otorga préstamos sin intereses, créditos y donaciones a los gobiernos de los países más pobres con el objetivo de contribuir en programas que fomenten el crecimiento económico, que la población consiga mejorar sus condiciones de vida y alcanzar la igualdad (Tesoro Público, 2020). De los 49 países de AS, 39⁶ pueden tener acceso a los recursos del AIF.

CFI (Corporación Financiera Internacional): se encarga de promover el desarrollo del sector privado (Tesoro Público, 2020) en los países del Sur, para ello fomenta la inversión en empresas privadas en estos países, promueve mercados abiertos y competitivos y crea oportunidades de distinta índole para que la gente pueda salir de la pobreza y mejorar sus condiciones de vida (CFI, 2004).

MIGA (Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones): promueve la Inversión Directa Extranjera en los países en desarrollo ofreciendo seguros contra riesgos políticos y mejoramiento de crédito (MIGA, 2015). Además, ofrece asesoramiento a los gobiernos

⁶Benín, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, República Centroafricana, Chad, Comoras, República Democrática del Congo, República del Congo, Costa de Marfil, Eritrea, Etiopía, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Kenia, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauritania, Mozambique, Níger, Nigeria, Ruanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Sudán, Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabue.

para atraer inversión privada y divulga información sobre oportunidades de inversión en países en desarrollo (Tesoro Público, 2020). Solo apoya inversiones sostenibles desde el punto de vista medioambiental (MIGA, 2015).

CIADI (Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a Inversiones): promueve las inversiones internacionales mediante procesos de arbitraje destinados a posibles diferencias entre los inversores extranjeros y los países receptores (Tesoro Público, 2020). Es un foro en el que se arreglan diferencias provenientes de los tratados internacionales de inversión y en los contratos existentes y legislaciones de inversión (CIAD, 2020).

Los 189 miembros actuales son miembros también del Fondo Monetario Internacional, pues es requisito necesario pertenecer al FMI para poder hacerlo al BM. La membresía está reservada exclusivamente a gobiernos y no todos los Estados miembros pertenecen a todas las instituciones que componen en BM en su totalidad (Banco Mundial, 2020).

Las dos instituciones principales (BIRF y AIF) se financian de manera distinta: el BIRF se trata de una empresa por acciones con unos derechos de voto proporcionales a la participación en el capital. Los miembros compran acciones según su capacidad económica relativa (FMI, 2016). Sin embargo, obtiene la mayoría de sus fondos de los mercados financieros, en los que cuenta con tipos reducidos por su alta capacidad crediticia y actúa como acreedor preferente entre otras cosas (Maldonado, 2020). Por otro lado, los ingresos del AIF provienen esencialmente de las contribuciones de los países miembros más ricos (FMI, 2016), estos donantes reponen sus recursos cada tres años. Además, recibe fondos adicionales provenientes de los ingresos del BIRF y cuenta con los pagos efectuados por los prestatarios en concepto de reembolso de créditos anteriores (AIF, 2020).

Para desarrollar las actividades, el BM clasifica a los países según una serie de criterios: por región geográfica, por grupo de ingresos – en función del INB per cápita –, por categorías de financiación – aquellos que pueden recibir concesiones del BIRF por su solvencia financiera, aquellos que reciben financiación del AIF o aquellos que pueden recibir un financiamiento combinado – (World Bank, 2020).

2. Colaboración del Banco Mundial para el Impulso de la Educación

El BM lleva implicado en la financiación de proyectos educativos desde 1962. Su actividad al comienzo estaba principalmente enfocada en la ayuda a la financiación para la construcción de centros educativos, pero gracias a las investigaciones concernientes a este tema se percataron de que habría una mayor eficiencia si estas concesiones económicas tuvieran un foco más centrado en el auge de la educación primaria (Gonzales, 1999).

En 1988 la organización publicó el informe “Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion”⁷, que tenía como objetivo plantear las acciones que esta organización realizaba y la importancia de la educación para el desarrollo. Dado que la fecha en la que fue escrito nos indica que los países de AS estaban en proceso de construirse como Estados soberanos, el BM hace hincapié en la importancia de ese momento en volver a centrarse en la calidad de la educación y en la revitalización de las infraestructuras educativas. Gonzales (1999) afirma de la ineficacia de los consejos otorgados pues en los diez años posteriores a la publicación y a pesar de la continuada aportación de flujos financieros con este fin, la calidad de la educación en África seguía sin demostrar avances significativos.

Con la creación en 1990 de la iniciativa de Educación para Todos, el BM comenzó a movilizar recursos principalmente destinados a financiar educación primaria. En 2006 realizan una evaluación sobre sus implicaciones en estos proyectos educativos buscando dos objetivos principales: asesorar al BM en las políticas implementadas para garantizar ese conocimiento básico desde 1990 además de proveer a los países con conocimiento sobre posibles estrategias para seguir y la posibilidad de ayuda del BM en su implementación (Independent Evaluation Group, 2006). Se puede resumir de esta evaluación que el banco estaba invirtiendo de manera incorrecta, por lo que se había conseguido poco impacto (Archer, 2006). Además, afirman que se habían centrado demasiado en el acceso a la educación primaria sin prestar suficiente atención a los resultados obtenidos en esa inversión (Independent Evaluation Group, 2006).

⁷ Puede consultarse en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/816101468009945118/pdf/multi-page.pdf>

Son los responsables de la Estrategia de Educación 2020⁸ desarrollada con el objetivo de impulsar la iniciativa de Aprendizaje para Todos. Esta iniciativa implica conseguir que la totalidad de los jóvenes puedan asistir a centros educativos para poder desarrollar sus conocimientos y lograr llevar vidas saludables y conseguir empleo (World Bank, 2011). Para ello se basaban en tres pilares fundamentales: “Invertir Temprano. Invertir con Inteligencia. Invertir para todos” (World Bank, 2011).

TABLA 1: PRIORIDADES EDUCATIVAS ESTRATÉGICAS DEL GRUPO DEL BANCO MUNDIAL PARA 2020

La misión del Banco en educación	Aprendizaje para todos		
Pautas estratégicas para obtener resultados	Fortalecer el sistema educativo	Construir una base de conocimientos de alta calidad	
Motores de ejecución	Conocimiento <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de evaluación y comparación de sistemas - Evaluaciones de aprendizaje - Evaluaciones e investigaciones de impacto 	Asistencia técnica y financiera <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia técnica para fortalecimiento del sistema - Financiamiento basado en los resultados - Enfoque multisectorial 	Asociaciones estratégicas <ul style="list-style-type: none"> Organismos de las Naciones Unidas, comunidad de donantes, sector privado, organizaciones de la sociedad civil

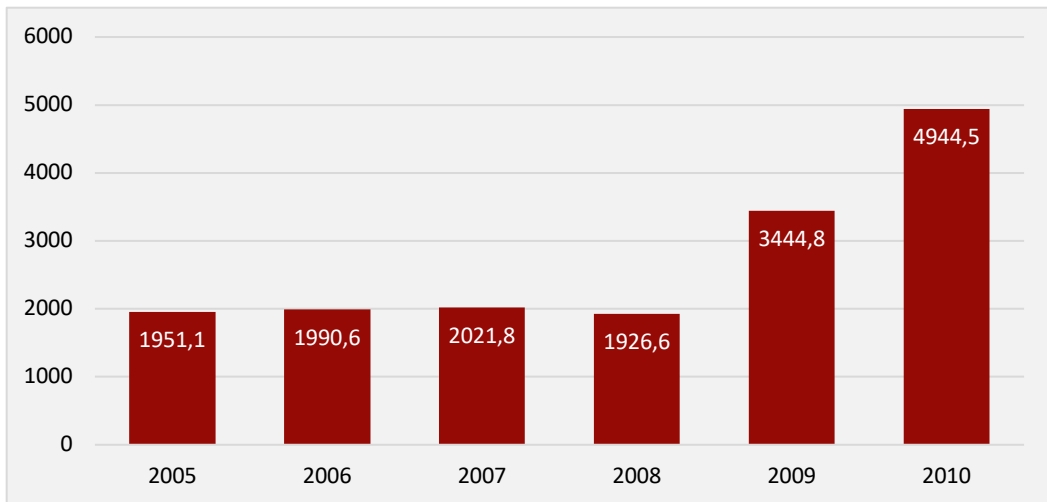
Fuente: elaboración del Banco Mundial, gráfico obtenido de (World Bank, 2011).

Su compromiso con esta iniciativa es claro al ver la suma total de préstamos concedidos destinados exclusivamente al sector de la educación (ver gráfico 1). Pero es cierto que, en comparación con los demás sectores, es el que menos recibe, suponiendo una proporción del total de financiación de tan solo un 3% en 2010 (ver gráfico 2).

⁸ Puede consultarse en:

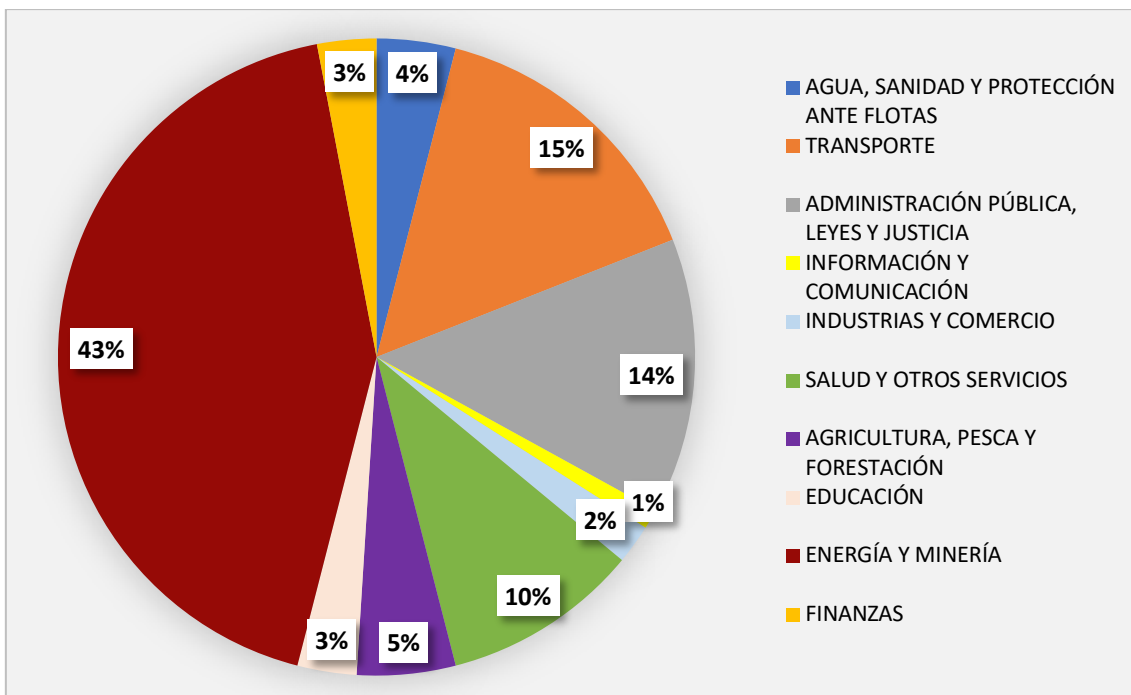
<https://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/estrategia-de-educacion-2020-del-grupo-del-banco-mundial>

GRÁFICO 1: CANTIDAD DE LOS PRÉSTAMOS OTORGADOS EN EDUCACIÓN POR EL BANCO MUNDIAL



Fuente: elaboración propia, datos obtenidos de Banco Mundial (The World Bank, 2010). Datos proporcionados en millones de dólares.

GRÁFICO 2: PORCENTAJE DE PRÉSTAMOS OTORGADOS POR SECTOR EN ÁFRICA EN 2010 POR EL BIRF Y EL AIF (SUMA TOTAL DE \$11,44 BILLONES)



Fuente: elaboración propia, datos obtenidos del Banco Mundial (The World Bank, 2010).

Actualmente, el Grupo de BM supone la principal entidad comprometida con la financiación de programas educativos en los países en vías de desarrollo para lograr el ODS⁹ 4 – Educación de Calidad (Banco Mundial, 2020). Los principios en los que se basa en esta materia son la adopción de un sistema de educación con un enfoque integrado, aportar en la consecución del acceso universal a la educación de manera inclusiva, asegurarse de una correcta medición de los resultados, etc. En cuanto a los sistemas de medición actuales, el BM ha desarrollado la iniciativa SABER¹⁰, a través de la cual se puede producir información comparativa de las distintas políticas educativas, instituciones y la calidad del servicio ofrecido para ayudar a los gobiernos a reforzar sus estrategias (World Bank, 2018).

El BM basa su elección sobre dónde destinar la inversión siguiente en unos factores concretos, como garantizar el éxito técnico, institucional y financiero, pero el principal criterio es el análisis económico. Este análisis económico se basa en el efecto potencial que esa inversión puede suponer en la sociedad y en la economía nacional (Gonzales, 1999).

Hay que tener en cuenta que los análisis sobre la eficiencia exacta de los programas de educación son difícilmente medibles; desde el momento en el que se realiza una inversión hasta que ésta se traduce en beneficios suele pasar un periodo de tiempo considerable. La mayoría de los resultados obtenidos se miden según el propio proyecto y luego son comparados con otras políticas a través de las ya mencionadas iniciativas que permiten la comparación.

Algunos ejemplos concretos de su implicación serían los expuestos a continuación: el BM aprobó destinar \$100 millones al Proyecto de Inversión para el Programa de Educación Estatal en Nigeria con el objetivo de identificar a aquellos niños que no asistan a la escuela y elaborar estrategias para cambiar su situación (Banco Mundial, 2020). En Tanzania, a través del Programa por Resultados del Sector de Educación, se consiguieron mejoras sustanciales en los programas educativos. Además, en África occidental y central

⁹ Son 17 objetivos planteados por las Naciones Unidas y adoptados por todos los Estados Miembros que pretenden acelerar el fin de la pobreza, la protección del planeta y garantizar la paz y la prosperidad antes de 2030 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020).

¹⁰ Acrónimo de “Systems Approach for Better Education Results”.

han creado 22 Centros de Excelencia de África, cuyo objetivo es fomentar la especialización de los estudiantes con un mayor nivel académico y conseguir un desarrollo sostenible (World Bank, 2020). En el desarrollo de la investigación veremos los casos de Kenia, Chad y Ghana.

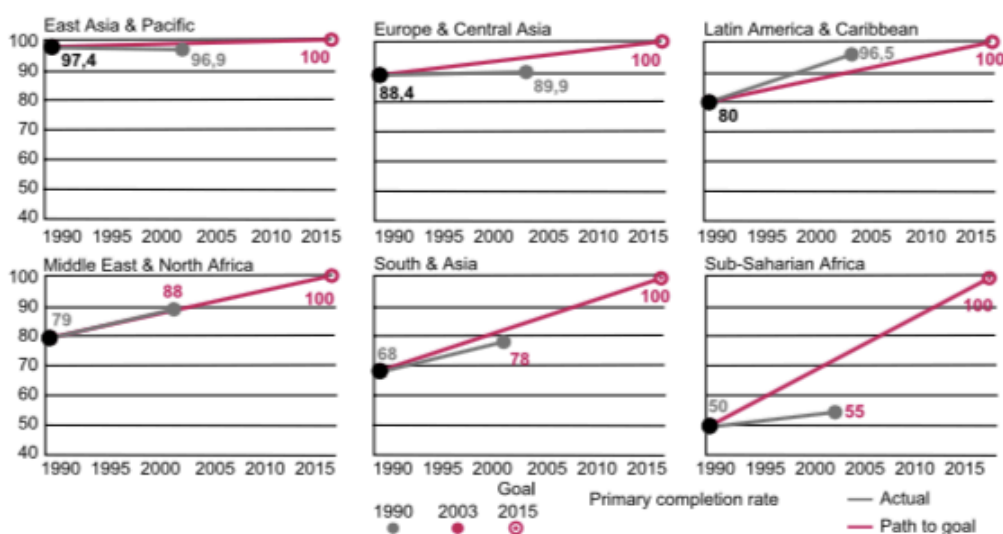
3. El problema de la educación en África Subsahariana

a. Situación actual de la educación en África Subsahariana

AS es la región del mundo que necesitará más tiempo y esfuerzos para alcanzar los objetivos de reducción de la pobreza dentro de los ODS. Dentro de estos objetivos, nos encontramos con la necesidad de impulso de la educación, poniendo especial énfasis en el derecho a la educación como mínimo primaria, además de esfuerzos dirigidos hacia la calidad y la equidad de los programas educativos (Oya & Begué, 2006).

Haciendo una comparación entre las distintas regiones, podemos observar una clara diferencia entre el resto del mundo – tanto continentes desarrollados como en vías de desarrollo – con la situación de la educación en AS. Si observamos el Gráfico 3, se ve reflejada la diferencia entre los porcentajes de conclusión de la enseñanza primaria de las regiones indicadas.

GRÁFICO 3: TASA DE CONCLUSIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (% DEL GRUPO DE EDAD RELEVANTE)

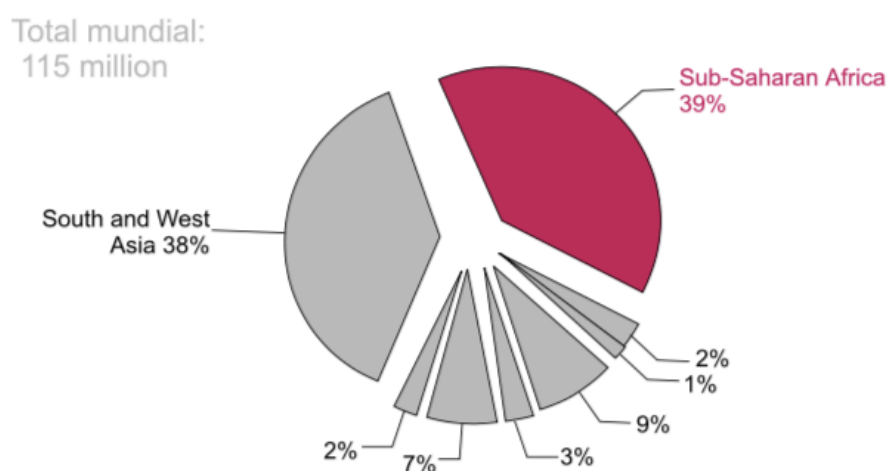


Fuente: Oya & Begué, 2006; datos provenientes del Banco Mundial.

Mientras que el Este de Asia y las regiones del Pacífico lideran estos porcentajes mostrando partir de un muy elevado número de personas que consiguen terminar la enseñanza, AS tiene las cifras más alarmantes en cuando a la cantidad de alumnos que consiguen finalizar esta etapa. Partiendo de por sí, de una cifra baja en 1990, alrededor del 50%, sólo se ha conseguido aumentar este porcentaje a un 55%. En 2011, las tasas de alfabetización de esta zona suponen un 61,6% del total de la población. Es el porcentaje más bajo en comparación con las demás regiones solo situándose cerca de Asia Meridional cuyo porcentaje es de 62,8% (Bidaurratzaga Aurre, 2012).

Según la UNESCO, en comparación con el resto del mundo, esta zona es la que mayor porcentaje presenta de niños sin escolarizar con un 39%, seguido de cerca por el Sur y el Oeste de Asia (ver gráfico 4). Esta región es también una de las que más demuestra la brecha de género en tasas de escolarización entre niñas y niños: por cada 100 niños que asisten a la escuela, solo lo hacen 84 niñas (Oya & Begué, 2006). A pesar de que este porcentaje no parezca muy significativo, hay que tener en cuenta que en las demás regiones se están produciendo avances muy significativos con respecto a estas cifras mientras que África parece quedarse estancada, y que, en algunas zonas, como América Latina y el Caribe, las cifras de escolarización en niñas son mayores que en niños en los últimos años debido a la incorporación de la mujer en el mundo laboral.

GRÁFICO 4: NIÑOS FUERA DE LA ESCUELA POR REGIÓN (2001 – 2002)



Fuente: Oya & Begué, 2006; datos provenientes de la UNESCO.

A pesar de esta información, en énfasis no se sitúa en el acceso universal a la educación independientemente del género o edad, sino en la finalización de al menos el ciclo primario. Esto se debe, entre otras razones a que no se dispone del material necesario para encargarse de la educación de la totalidad de la población, por lo que los esfuerzos se están centrando más en conseguir la finalización de al menos el primer ciclo de enseñanza (Oya & Begué, 2006), para a su vez poder capacitarse de unas mejores infraestructuras y personal para ofrecer ese acceso universal a la educación.

En este contexto, el aumento del acceso a la educación exige una sólida voluntad política y una mejora correspondiente de la calidad, junto con un cuerpo docente compuesto de profesores capacitados y motivados, así como medidas orientadas a alcanzar a los grupos de población marginados o excluidos (Tang, 2011, p.5).

La educación se entiende como “un proceso gradual de adquisición de conocimientos y habilidades” (Briceño Mosquera, 2010). En el caso de España, la educación básica incluye todo el periodo de preescolar, primaria y secundaria (Real Academia Española, 2019). Es considerado como la educación necesaria para dotar al alumno de las capacidades y conocimientos básicos para que sea capaz de desarrollarse en la sociedad contemporánea (Oya & Begué, 2006).

Pero esta educación básica no se contempla de igual manera en la región de AS. El principal reto en esta zona del continente es conseguir, al menos, el acceso y terminación del periodo incluyendo solamente hasta primaria, ya que, dependiendo del país en cuestión, puede que las tasas de asistencia a la educación secundaria sean tan insignificantes que sea claro enfocar los esfuerzos en etapas anteriores. De aquí podemos observar que no solamente hay que tener en cuenta los porcentajes de finalización de esta educación, sino hasta qué etapa se considera en cada parte del mundo que la educación se da por finalizada.

En términos generales, la Educación Primaria Universal (EPU) es el objetivo que perseguir, pero entran otros factores a tener en cuenta para garantizar esta educación básica, como la calidad o la finalización de dicho ciclo educativo.

Existe consenso en considerar que la constitución en un país de ciudadanos y ciudadanas adecuadamente formados se vería claramente favorecido si cada individuo recibe un mínimo de 6 años de educación de una calidad adecuada, duración que le puede asegurar una alfabetización irreversible.

(Oya & Bergué, 2006, p.21)

La educación está declarada como uno de los derechos universales a los que debería tener acceso todo el mundo contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Además, los niños y niñas están protegidos por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada por las Naciones Unidas en 1989. Incluye a todos los niños menores de 18 años “debido a su vulnerabilidad y necesidad de especial protección y cuidado” (Amnistía Internacional, 2020).

b. Factores determinantes relacionados con la educación

La cuestión reside en por qué en esta zona del mundo hay un nivel y acceso menor a la educación. Las respuestas son las que hemos escuchado a lo largo de la historia: la lejanía de los centros educativos a los poblados, la falta de profesorado, la peligrosidad en los caminos, la necesidad de la ayuda de los niños desde temprana edad en las tareas domésticas, etc.

Eduardo Bidaurratzga (2012) apunta que, igual que una inversión en la educación llevará a un mayor desarrollo a nivel individual de aquella persona recibéndola, existe un retroalimentación en el sentido de que normalmente a las personas que viven de manera más acomodada serán aquellas que se puedan permitir esta inversión en la educación.

La mayoría de los países de esta región cuentan con una debilidad presupuestaria notoria que impide el desarrollo de programas gubernamentales de calidad, por lo que la financiación obtenida es imprescindible para abordar la cuestión de una educación de calidad. Aguadero Miguel (2012) afirma de la necesidad de “focalizar las políticas educativas en la equidad como elemento imprescindible de una educación de calidad”. El papel de organizaciones internacionales como el BM, el FMI u otras organizaciones sin ánimo de lucro ha sido esencial en ese financiamiento. Es muy difícil clasificar qué se garantiza como una formación de calidad en lugares donde la educación tiene aún un

largo camino que recorrer, por lo que normalmente el éxito de esa calidad irá basado en la consecución de unos logros establecidos a nivel mundial como son los ODS o los planteamientos de la Campaña EFA (Aguadero Miguel, 2012). Ante esto y, como se ha mencionado anteriormente, AS es la región que más camino tiene por recorrer para alcanzar dichos mínimos.

La proporción de profesores en relación con los alumnos de los que está a cargo era de 70/1 en 2016 (Oya & Begué, 2006), cuando se considera que para ofrecer una calidad mínima en la educación sería necesaria una proporción de 40/1. Además, una proporción importante de profesorado formado proviene de voluntarios de países desarrollados, en los que se reciben constantemente solicitudes de profesional educativo y creando una alta rotación en la profesión. En muchos casos, el profesorado local está incluido dentro del umbral de la pobreza y muchas veces huyen buscando nuevas oportunidades a otros lugares.

Para analizar la educación en esta región, es importante tener en cuenta que un 70% de la población vive en zonas rurales, de manera que la desigualdad en el desarrollo educativo entre las ciudades y las zonas rurales debe ser foco de atención (Oya & Begué, 2006). Además, el sistema político, que analizaremos con más detenimiento en apartados posteriores, ha demostrado que la educación resulta ser más eficiente en aquellos países con un gobierno descentralizado, en los que la responsabilidad de las decisiones educativas recae de manera compartida en los gobiernos centrales, regionales y locales (Oya & Begué, 2006).

Las enfermedades en la población infantil son una de las causas principales por el absentismo escolar y las bajas tasas de finalización de ciclos educativos. Por otro lado, las enfermedades de los miembros de las familias también afectan por tener que asumir nuevas responsabilidades en el hogar por parte de los más jóvenes, teniendo que renunciar a su educación. Este efecto se da especialmente en el caso de las niñas, las que son consideradas como las encargadas del cuidado de los enfermos (Bidaurratzaga Aurre, 2012). Por otro lado, las altas tasas de enfermos de VIH no solo afectan la demanda de la educación sino también la oferta de la misma por la gran cantidad de profesorado titulado que es víctima de esta enfermedad (Oya & Begué, 2006).

Además, se ha demostrado que la educación tiene una relación directa con una mejor práctica de determinados comportamientos que tiene efecto en el desarrollo de la población como pueden ser hábitos de higiene, limpieza o alimentación y la prevención de consecuentes enfermedades (Bidaurratzaga Aurre, 2012). Es más, la educación en mujeres que son madres ha demostrado unos cuidados más efectivos sobre “las condiciones nutricionales, higiénicas y sanitarias de la población infantil a su cargo” (Bidaurratzaga Aurre, 2012).

Asimismo, de manera indirecta, al afectar también la educación sobre la fertilidad de las mujeres y el uso de anticonceptivos, la literatura sobre la materia mantiene que las citadas condiciones y la calidad de los cuidados infantiles en general tienden a mejorar en el contexto de familias con recursos escasos a medida que se reduce el tamaño de las mismas.

(Bidaurratzaga Aurre, 2012, p. 31)

Debido a esto, distintos autores como Schultz (2012) afirman de la necesidad de una mayor inversión en la educación de las mujeres para alcanzar ese progreso deseado. Pero la realidad es que en muchos países del AS el papel de la mujer sigue estando reservado para el hogar, pues se cree que esto reportará más beneficios que una inversión en su educación, especialmente en las zonas rurales (Bidaurratzaga Aurre, 2012).

Ante esto, es importante mencionar el papel de las familias con respecto a las escuelas. En este sentido para las familias la educación puede tener uno u otro significado y pueden darle una mayor o menor importancia a la educación (Raynés Ramón, 2012). Esta importancia otorgada variará según el contexto social o educativo con el que cuente cada familia, pudiéndose suponer que dependiendo de la clase social a la que se pertenezca esta importancia variará, siendo los más pudientes los que prioricen la formación (Shankar, 2014). Como ejemplo podemos mencionar la visión de los Maasai¹¹ ante la educación. Se trata de una población que ha negado adaptarse durante décadas a la forma de vida occidental y es por ello por lo que ven la educación que nosotros consideramos básica como totalmente innecesaria. Para ellos, la educación ofrecida en su región se

¹¹ Población indígena localizada entre el Sur de Kenia y el Norte de Tanzania caracterizada por las actividades del pastoreo y reconocidos como pueblo guerrero.

limita a ofrecer una herramienta más para desarrollar el comercio como siempre han hecho según sus tradiciones, lo único que facilita es el conocimiento de idiomas para favorecer dicho comercio. Por lo tanto, si una persona de la familia ya cuenta con ese conocimiento, no es necesario que ningún otro miembro reciba educación escolarizada (Raynés Ramón, 2012).

Desde la independencia de los países africanos, este continente ha sufrido numerosos golpes de estado y conflictos armados por la inestabilidad en dichos lugares (Obinna Iroanya, 2018). Aunque en las últimas décadas se haya descendido en la cantidad de conflictos, éstos siguen existiendo y su principal víctima es la población civil, haciendo especial mención a los menores y las mujeres suponiendo éstos alrededor de un 90% de las muertes causadas (Mateos Martín, 2012). Por lo tanto, los conflictos armados tienen impacto directo sobre la población infantil y su acceso a la educación.

En el caso de determinadas regiones, muchos niños son obligados forzosamente a participar en conflictos de manera forzosa siendo reclutados tanto por organizaciones oficiales como por grupos de fuerza armados (Mateos Martín, 2012). Según Amnistía Internacional (2020), la participación de estos menores en los conflictos reporta para los grupos beligerantes unas “ventajas adicionales” como la sumisión sin rebelión ante ellos, su fácil reemplazo, buenos protectores de sus superiores o, en el caso de las mujeres, ser utilizadas como objetos sexuales.

En algunos países las tasas de repetición del ciclo primario son alarmantes. Por ejemplo, en Guinea Ecuatorial alcanzan alrededor del 40% (Oya & Begué, 2006). Ante esta cuestión no solo se presenta las características anteriormente explicadas como causas sino entran otros factores a tener en cuenta.

c. ¿Por qué es tan importante la educación?

El propio secretario general de las Naciones Unidas en 2014, Ban Ki-Moon, declaró que la educación era la mejor inversión que los países podían realizar para desarrollar sus sociedades (Shankar, 2014). Además, son muchos los economistas o filósofos que han recalcado la importancia de la educación para asegurar el progreso dentro de una nación. Al tratarse de un continente en vías de desarrollo, la educación viene a ser uno de los

aspectos más importantes en los que se basará ese potencial desarrollo, por lo que el análisis de los principales factores que potenciarán el crecimiento y desarrollo resultan de esencial consideración.

La educación ha demostrado ser un factor que evidencia una mayor productividad, viéndose reflejada a su vez en procesos de innovación de nuevas tecnologías, desarrollo de productos y mejora de los procesos entre otros (Briceño Mosquera, 2010). Pero el efecto de este factor tiene repercusiones que van más allá de las más objetivas, y entre ellas se pueden mencionar los beneficios privados y sociales que conlleva “en términos de generación de ingresos, inserción en el mercado laboral, reducción de la pobreza, apropiación de los bienes culturales, y en general en el desarrollo de capacidades individuales y sociales” (Briceño Mosquera, 2010), además de poder disminuir los ratios de desigualdad y pobreza.

Además de la educación, entran muchos otros factores necesarios para que se den estas mejoras, pues al mejorar la educación en un país no se mejora automáticamente el nivel económico y social del mismo; se necesitan políticas y herramientas de apoyo para conseguir el desarrollo (Briceño Mosquera, 2010).

Cobra aquí importancia de nuevo los pensamientos clásicos y neoclásicos con sus defensas a la necesidad de formación en el capital humano explicados anteriormente. Se trata de unos pensamientos que han resultado ser clave para el desarrollo de las actuales potencias mundiales y, por ende, debe tenerse en cuenta también para el desarrollo de los países en vías de desarrollo ahora mismo.

En cuanto a la educación básica y a sus distintos grados de calidad y cantidad en los diferentes puntos geográficos, podemos destacar la importancia de cada nivel educativo en la aportación a la sociedad futura. De esta manera, cada nivel de educación afectará de diferente forma en el grado de desarrollo (Briceño Mosquera, 2010); los niveles más básicos de educación tendrán un efecto mucho mayor en las economías emergentes mientras que el foco de las economías desarrolladas se pone en la educación superior. Se ha calculado que con solo un año de educación primaria el salario mínimo aumenta entre 5 y 15%, mientras que tan solo un año de secundaria supone un aumento de entre el 15 y

25%. Además, “cada año adicional de escolarización incrementa el PIB medio anual entre un 0,37% y un 0,58%” (Begué Aguado, 2012).

Finalmente, las Naciones Unidas afirman que la educación no solo es importante por sí misma, sino que es clave en el desarrollo de los demás ODS; cuando las personas tienen acceso a la educación pueden salir de la pobreza, se disminuye la desigualdad y supone un acercamiento a la igualdad de género, impulsa a las personas a llevar una vida más saludable y fomenta la tolerancia, lo que influye directamente en la reducción de los conflictos (PNUD, 2015).

d. Evolución de la educación en los Estados Africanos

La educación en África se ha basado durante generaciones en la transmisión oral de conocimientos prácticos relacionados con las labores cotidianas, con la cosmovisión de cada pueblo, con la relación entre los seres humanos y la naturaleza que les rodeaba.

(Oya & Begué, 2006, p. 15)

Los sistemas de educación actuales suelen verse reflejados en los de los países europeos debido a la herencia de la época colonial (Oya & Begué, 2006). Cuando este periodo se dio por finalizado, se usó la vuelta a las tradiciones educativas y el impulso de la lengua local como símbolos de exaltación del nacionalismo (Oya & Begué, 2006). Se esperó que esta etapa ofreciese a los países una rápida consolidación de los estados mientras que se alcanzaba el progreso económico y social (Calamitsis, 1999). Pero esta etapa no fue característica por el desarrollo del conjunto de otros factores necesarios para garantizar la estabilidad en el sistema educativo. Las principales razones de esta inestabilidad fueron las guerras y los conflictos políticos, tanto internamente en cada país como entre ellos (Oya & Begué, 2006).

Las crisis de los años setenta y ochenta se basaron en resultados económicos insatisfactorios especialmente al sur del Sahara (Calamitsis, 1999). Los Estados entonces fomentaron el impulso de los recursos internos y “contrajeron cuantiosas deudas en el exterior para financiar el consumo y la inversión” (Calamitsis, 1999). Tras estas décadas

de estancamiento, la mayoría de los países decidieron implantar Programas de Ajuste Estructural (Oya & Begué, 2006), de los cuales la mayoría fueron respaldados por el BM o el FMI (Calamitsis, 1999). Pero la inversión en estos programas tuvo como consecuencia directa una reducción en la inversión destinada a la educación de los países africanos.

En 1989, el BM y el FMI publicaron el Decimoquinto informe anual del Comité para el Desarrollo¹². Afirmaban que en los países del Sur de Sahara el PIB per cápita seguía sin experimentar crecimiento, pero sí que se habían producido indicios que podía demostrar mejoras económicas en aquellos países que estaban aplicando programas de reforma (Banco Mundial & Fondo Monetario Internacional, 1989). Dentro de las cuestiones internacionales que se plantearon para conseguir el desarrollo se contemplaron el problema de la deuda internacional, el desarrollo de la región de AS y la transferencia de recursos. En ningún momento se mencionaba la educación como objetivo dentro de este Comité.

Sin embargo, en 1990 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia. Esta tenía como objetivo el poder ofrecer a las generaciones del momento y del futuro una mejor calidad de la educación básica comprometiéndose más aún con este tema y pudiendo responder a la complejidad del mismo (Naciones Unidas, 1990). Como los objetivos establecidos no llegaban a cumplir los resultados, se propuso el reconocimiento de la educación no formal como parte del sistema de educación, de manera que ya no fuera una alternativa paralela (Müller, 2000). Müller (2000) publicó que finalmente ninguno de los objetivos establecidos llegó a cumplirse realmente, aunque sí se vieron mejoras en algunos campos (ver tabla 2).

¹² Puede consultarse en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/175021468782077851/pdf/341740spanish.pdf>

TABLA 2: DATOS COMPARATIVOS DE DATOS MUNDIALES EN EDUCACIÓN 1990 – 2000

	1990 (Jotmien)	2000 (Dakar)
Gasto / alumno como % del PNB per cápita	6%-19%	8%-20%
Número de niños en programas de educación inicial	99 millones	104 millones
Número de niños en la escuela	599 millones	681 millones
Número de niños al margen de la escuela	106 millones	117 millones (60% de niñas)
Número de adultos analfabetos	895 millones	880 millones (60% de mujeres)
Tasa de alfabetización	75%	80%

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos en (Torres, 2001), (WCEFA (Intre-Agency Commission World Conference on Education for All), 1990), (EFA Forum, 2000).

Diez años más tarde, 2000, en Dakar, Senegal, se redactó el Marco de Acción de Dakar Educación para Todos, cuyo objetivo era delimitar las acciones a llevar a cabo para cumplir el compromiso contraído en 1990 por los Estados firmantes (Foro Mundial sobre la Educación Dakar, 2000). Se establecieron seis objetivos específicos:

Ampliar la protección y educación de la primera infancia; Establecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos; Promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa para jóvenes y adultos; Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular de mujeres; Alcanzar la paridad de los géneros el año 2005 y la igualdad entre los géneros al año 2015; Mejorar la calidad de la educación.

(UNICEF & UNESCO, 2008)

Se vio la necesidad de una evaluación de los resultados alcanzados a partir año 2000, para lo que se publicó un texto resumido por la UNESCO donde se reflejaban estos datos¹³. De esta manera, la UNESCO comenzó con la elaboración de informes de seguimiento “para supervisar los avances, señalar las deficiencias persistentes y formular

¹³ Texto publicado por la UNESCO y que se puede consultar en el siguiente enlace: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146319_spa

recomendaciones con miras a la agenda mundial para el desarrollo sostenible después de 2015” (UNESCO, 2015).

En 2015 estos resultados mostraban avances muy poco significativos a pesar de los grandes esfuerzos implantados en este sentido. A pesar de que “[e]l dato medio para AS de las tasas de escolarización en educación primaria aumentó un 33% en el periodo 1999 – 2008, muestra de las amplias mejoras producidas en los últimos años en materia educativa la mayor parte de los países de la región” (UNESCO, 2011), la suma total de niños sin escolarizar y los datos de finalización de la educación primaria seguían sin cumplir los mínimos que se establecieron.

Algunos datos positivos han demostrado que gracias al Foro celebrado en Dakar los gobiernos han incrementado los esfuerzos destinados a la medición de la evolución en la educación (UNESCO, 2015) y la consecución de una reducción del número de niños sin escolarizar de casi la mitad de la cifra de 2000 (King, 2013).

Sin embargo, estos resultados también han concluido que la desigualdad en la educación ha aumentado haciendo que aquellos con menor capacidad económica sean los más afectados. La educación sigue necesitando una inversión mayor ya que, aunque muchos gobiernos hayan aumentado el gasto en educación, éste no suele llegar ni al 20% de la cifra total recomendada (UNESCO, 2015). Finalmente, los donantes “han reducido desde 2010 su apoyo a la educación y no han dado la suficiente prioridad a los países más necesitados” (UNESCO, 2015).

Por otro lado, los 192 Estados Miembros de las Naciones Unidas pusieron en marcha en 2000 los Objetivos de Desarrollo del Milenio que pretendían cumplirse para 2015 y que han sido renovados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible con fecha final 2030. Ambos incluían como objetivos la necesidad de alcanzar una educación universal y unas políticas implementadas para lograr dicho fin. Estos objetivos se basan en la necesidad urgente de esta situación, destacando que aproximadamente un 50% de aquellos niños que no asistían a la escuela primaria se encuentran en AS.

A nivel nacional, los gobiernos son los principales responsables del auge en la educación de sus países. Se ha observado una tendencia positiva a un aumento de la inversión en

educación en base al PIB desde el siglo pasado, cuando la media apenas llegaba a un 3,5% (Begué Aguado, 2012) (ver tabla 3). Cada vez más estados incluyen dentro de su Constitución el carácter obligatorio y gratuito de la educación primaria (Begué Aguado, 2012).

TABLA 3: GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN ALGUNOS PAÍSES DE ÁFRICA SUBSAHARIANA EN 2018

País	Gasto público en educación (% PIB)
Benín	4,0%
Burkina Faso	6,0%
Burundi	5,0%
Camerún	3,1%
Chad	2,2%
Costa de Marfil	4,4%
Gambia	2,4%
Ghana	4,0%
Guinea	2,6%
Kenia	5,3%
Lesoto	6,5%
Liberia	2,6%
Madagascar	3,2%
Malawi	4,7%
Mauricio	4,8%
Mauritania	2,6%
Mozambique	5,6%
Níger	4,9%
República del Congo	3,6%
Ruanda	3,1%
Santo Tomé y Príncipe	5,1%
Senegal	4,7%
Sierra Leona	7,1%
Sudáfrica	6,2%
Tanzania	3,7%
Togo	5,4%
Uganda	2,5%
Zambia	4,7%
Zimbabue	4,6%

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos del Banco Mundial.

Finalmente, los donantes han jugado un papel fundamental en la financiación de programas educativos. El BM usa una combinación de ayuda financiera y no financiera para influenciar la reforma educacional en aquellos países receptores de ayuda (Molla, 2019). Esta institución, es la principal promotora de la idea de la necesidad de inversión en AS para conseguir el desarrollo (Begué Aguado, 2012).

Además, otras organizaciones internacionales como el FMI o la implicación de algunas ONG han aportado mejoras en los resultados educativos pero que aún tienen un largo camino que recorrer.

4. Análisis de Casos

Para analizar la eficiencia de los programas educativos financiados por el BM en África, nos basaremos en tres casos llevados a cabo en tres países distintos, Kenia, Ghana y Chad. Analizaremos el grado de libertad considerado en cada país en el momento en el que se implantaron estos programas educativos y durante los años de dicha implementación, en qué consistió cada uno de ellos y la eficiencia que supusieron dichas medidas a través de la obtención o no de los objetivos fijados. A partir de esta información obtendremos los datos suficientes para poder analizar la posible relación entre un mayor grado de libertad y una mayor probabilidad de éxito en estos programas educativos.

Para la elección de los casos nos hemos basado en tres criterios: uno temporal, otro monetario y otro en cuanto a la clasificación actual de nivel de libertades en los países. El objetivo de estos criterios de selección residía en que de esta manera la elección de los casos no estaría sesgada eligiendo solo aquellos proyectos que puedan aprobar o refutar la relación existente entre el éxito de los proyectos y el nivel de libertades en el país. De esta manera, aunque solamente tres casos representen una muestra experimental muy pequeña en comparación con todos los proyectos llevados a cabo, pueden ofrecer una realidad muy aproximada a la totalidad. Además, todos los proyectos tienen en común que el principal destino de la financiación estaba centrado en una mejora de la educación primaria.

El criterio temporal se basa en la similitud de los casos en cuanto a los años en los que fueron desarrollados. El criterio monetario trata la aportación en forma de concesión o de crédito por parte del BM, cuya cuantía hemos intentado que sea en los tres casos la más parecida posible; todos los casos han recibido aportaciones por parte del BM a través del AIF. Finalmente, el criterio sobre el nivel de libertades supone la elección de un proyecto en un país considerado actualmente como “no libre”, otro como “parcialmente libre” y otro como “libre”. Este último criterio se ha decidido para aportar en la realización de un estudio sin sesgos, en los que, a la hora de buscar los casos, se eligieran adrede casos de fracaso o de éxito en los países dependiendo de su nivel de libertades. Cabe puntualizar que ninguno de ellos ha cambiado su nivel de libertades desde las fechas mencionadas hasta la actualidad, o si lo han hecho ha sido de una manera muy sutil que no ha afectado la clasificación del mismo.

Para medir el grado de libertad en los países de AS nos basaremos en un estudio anual llevado a cabo por *Freedom House*¹⁴ llamado *Freedom in the World*. Esta organización ofrece cada año información actualizada sobre los derechos políticos y libertades civiles de cada país en el mundo. Los resultados de 2020, en los cuales nos hemos basado para la elección, cubren la información recopilada durante todo 2019 (Freedom House, 2020). La metodología de este informe esta basada, en términos generales, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, tomándose como referencia la asunción de que la libertad de los países se consigue a través de sociedades económico-liberales (Freedom House, 2020). *Freedom in the World* asesora las libertades de los individuos en vez de la libertad de los gobiernos por sí mismos, ya que los derechos políticos y libertades civiles pueden verse afectadas tanto por actores estatales como no estatales (Freedom House, 2020).

Para la obtención de la información sobre las implicaciones cada proyecto y su posterior análisis de resultados nos hemos basados en documentos aportados por el BM realizados de manera específica para analizar estas cuestiones. Todos los casos ofrecen unos objetivos principales, los PDO¹⁵, los cuales describiremos y cuantificaremos en cada caso para ver si se han alcanzado o no. También se ofrecerá una descripción de los posibles

¹⁴ Se trata de una organización americana cuyo objetivo es apoyar y defender la democracia en el mundo.

¹⁵ De las siglas en inglés: Project Development Objectives.

impedimentos por causas externas al propio programa en cuanto al desarrollo del mismo, pues son factores que también afectan en la eficiencia de estos.

a. FINANCIACIÓN AL GOBIERNO DE KENIA¹⁶ (2006 – 2010)

i. *Contexto*

Durante el cambio de siglo Kenia sufrió una época de inestabilidad, aumentando las tasas de pobreza y en la corrupción, lo que supuso una bajada en la confianza en las instituciones públicas. A partir de 2006, la economía empezó a dar señales de mejora: el PIB estaba en crecimiento y el porcentaje de la población viviendo por debajo del umbral de la pobreza pasó del 53% en 1997 al 47% en 2006.

Desde 1989 a 2002 las cifras en cuanto a las inscripciones de educación primaria habían pasado de un 105% a un 86%. En 2002, tras la elección de un nuevo gobierno, se establece la educación como una de las prioridades en cuanto sectores en las que invertir para su desarrollo. Una de las primeras medidas que realizaron fue anunciar su apoyo a la Educación Universal Primaria¹⁷ introduciendo una política en 2003 sobre la Educación Primaria Gratuita¹⁸. A través de estas tímidas actuaciones la tasa neta de inscripción pasó de un 80% en 2003 a un 82% en 2005, pero la tasa de terminación del ciclo primario apenas llegaba a un 57%.

ii. *Programa de financiación*

En 2005 el Gobierno de Kenia con su Ministerio de Educación decide crear el KESSP¹⁹ con el objetivo de mejorar la educación a través de programas de inversión y un modelo sostenible de implementación. El objetivo general era ofrecer educación básica y mejorar la calidad de la educación para todos los niños antes de 2010 y se pretendía lograr a través de cuatro objetivos específicos: garantizar la igualdad de acceso a la educación básica,

¹⁶ La información detallada es proveniente de (World Bank, 2005) y de (World Bank, 2011).

¹⁷ Universal Primary Education (UPE) en inglés. Era el objetivo número dos concerniente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000).

¹⁸ Free Primary Education Policy (2003). Incluía la supresión de los pagos de matrícula de la escuela primaria y de otros gravámenes que se cobran a los padres de los alumnos.

¹⁹ Siglas en inglés correspondientes a: “Kenya Education Sector Support Programme”.

mejorar la calidad y los logros del aprendizaje, ofrecer oportunidades para una educación y capacitación posterior y el fortalecimiento de la gestión del sector de la educación.

En esta ocasión el gobierno de Kenia es el que cubre la mayor parte de la financiación realizada a través de 23 programas de inversión. El BM colabora a través del AIF con \$50 millones a través de un crédito de cinco años de duración. El BM decide colaborar por su conocimiento en el área de educación y por la visión común de necesidad de implementar mejoras en este sector del país, aunque el proyecto KESSP es diseñado e implementado en su totalidad por el Gobierno de Kenia.

iii. Resultados finales

Los PDO no sufrieron modificaciones durante los años de duración del proyecto, pero las fuentes de información de tres indicadores establecidos como los encargados de la obtención de resultados por el Reporte de Estado de Implementación²⁰, cambiaron en diferentes momentos debido a la falta de información. Se concluyó que, en 2010 solamente la mitad de los proyectos de escuela habían completado la construcción y estaban en uso. Para el estudio de los demás objetivos establecidos vamos a basarnos en los resultados ofrecidos por el Ministerio de Educación del Gobierno de Kenia, aunque también ofreceremos los datos provenientes del KIHBS (Kenya Integrated Household Budget Survey) en el caso de que se tengan, ya que creen ser más fiables.

²⁰ “Implementation Status Reports (ISRs)” en inglés.

TABLA 4: RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN EN KENIA

Indicador	Valor en 2005	Objetivo	Valor en 2010	Comentarios
Media Nacional de Ratio Neto de Inscripción	Ministerio de Educación: 83% KIHBS: 79%	96%	Ministerio de Educación: 92,90% KIHBS: 77,2%	El Ministerio de Educación afirmaba que la cifra de 96% fue alcanzada pero que debido a la violencia sufrida en 2008 las cifras pudieron verse disminuidas
Acercar el Ratio Neto de Inscripción al de la Media Nacional en la Región Noreste	Media Nacional: 83% Región Noreste: 23%	Acercarlo a la media nacional	Media Nacional: 92,5% Región Noroeste: 32%	
Índice de Igualdad de género en Educación Primaria	0,988	1	0,957	
Ratio de finalización de Educación Primaria Nacional	80%	92%	83%	
Ratio de transición a Educación Secundaria	54%	70%	67%	El Ministerio de Educación afirmaba que la cifra de 70% casi fue alcanzada en 2009

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos de (World Bank, 2011).

El BM calificó el proyecto de la siguiente manera:

Resultados:	Insatisfactorio
Riesgo para el resultado del desarrollo:	Alto
Rendimiento del banco:	Moderadamente satisfactorio
Rendimiento del prestatario:	Insatisfactorio

Como podemos observar, los esfuerzos económicos vieron, en general, una mejora muy leve en los resultados de estas cifras. Se esperaban resultados mucho más óptimos, por lo que en BM mostró su insatisfacción en la calificación de estos.

iv. Impedimentos por causas externas al proyecto

Durante la implantación de este programa educativo y, a pesar de que el gobierno elegido en el año 2002 basó una gran parte de su campaña en políticas anticorrupción, esta cuestión seguía suponiendo un riesgo enorme para la financiación y a fecha de 2006 seguía habiendo tasas muy elevadas de fraude, incluyéndose el sector de la educación que se enfrentaba a riesgos serios de corrupción y gobernanza.

El crédito del AIF fue concedido en marzo de 2007. Debido a que el proyecto ya estaba en marcha y que fue dirigido en su totalidad por el Gobierno de Kenia, es muy difícil distinguir entre aquello que se obtuvo gracias a la financiación gubernamental o gracias a la financiación de donantes. La duración de este crédito solo estuvo activa aproximadamente durante 30 meses de los 45 meses que tenía previsto. Esta suspensión en el acceso al crédito se produjo debido a que la evidencia sobre comportamientos fraudulentos era demasiado obvia.

Las elecciones celebradas en Kenia en el año 2007 ocasionaron violentas revueltas en contra del gobierno. Los resultados afirmaron la continuidad en el gobierno del Presidente Mwai Kibaki, del Partido de la Unidad Nacional, lo que, junto al retraso de la publicación de los resultados del escrutinio, hizo salir a la población en forma de protesta (El País, 2008). Los primeros meses del nuevo gobierno fueron caracterizados por la violencia. Hubo aproximadamente 1.100 muertes y más de 300.000 personas desplazadas, lo que afectó a muchos de los objetivos establecidos que sí parecían acercar sus cifras a las buscadas. Muchas de las escuelas estaban saturadas debido a la población desplazada internamente y otras fueron destrozadas o saqueadas.

Tras la resolución de los conflictos políticos en 2008 y 2009 a través de la formación de coaliciones de gobierno y la adopción de una nueva Constitución para 2010, se ofrecieron nuevos focos de atención para el gobierno y nuevos retos. Estos hechos también se ven reflejados en la eficiencia de los resultados obtenidos.

v. *Análisis de evolución de libertad en Kenia durante los años del proyecto*

A pesar de los hechos narrados anteriormente con supuestas conspiraciones sobre la veracidad de las elecciones llevadas a cabo en 2007, podemos ver que las libertades de los ciudadanos ofrecen algunas mejoras (ver tabla 5).

TABLA 5: EVOLUCIÓN DE LAS LIBERTADES EN KENIA SEGÚN EL INFORME “FREEDOM IN THE WORLD”

Año de Análisis <i>Freedom in the World</i>²¹	Puntuación²² en Derechos Políticos	Puntuación en Libertades Civiles	Clasificación
2005	3	3	Parcialmente libre
2006	3	3	Parcialmente libre
2007	3	3	Parcialmente libre
2008	4	3	Parcialmente libre
2009	4	3	Parcialmente libre
2010	4	4	Parcialmente libre
2011	4	3	Parcialmente libre

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos de (Freedom House, 2005), (Freedom House, 2005), (Freedom House, 2007), (Freedom House, 2008), (Freedom House, 2009), (Freedom House, 2010) y (Freedom House, 2011).

vi. *Conclusiones*

Kenia es un país clasificado como “parcialmente libre”. Los resultados del programa educativo son insatisfactorios, al igual que el rendimiento del prestatario, el cual en este caso es el gobierno y es el propio organismo de ejecución. Por otro lado, el rendimiento del BM si que ha sido clasificado como moderadamente satisfactorio. Podríamos concluir

²¹ Los datos de cada año corresponden a un estudio de la totalidad del año anterior, así los datos obtenidos de 2005 se obtienen tras el análisis de 2004, y así sucesivamente.

²² Los resultados obtenidos, tanto para la puntuación de los derechos políticos como de las libertades civiles, se ofrecen en una escala del 1 al 7; siendo el 1 la mayor representación de la libertad y el 7 la peor.

que, en este caso, la no obtención de resultados se relaciona con la actuación de prestatario, lo cual puede confirmarse debido a los grandes impedimentos que el propio estado sufrió durante este periodo de tiempo.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la aproximación y mejora de las cifras de los indicadores objetivo, observamos que, a pesar de que todos los indicadores aumentaron con respecto a su valor inicial, ninguno alcanzó los mínimos establecidos.

b. FINANCIACIÓN AL GOBIERNO DE CHAD²³ (2003 – 2012)

i. *Contexto*

La República de Chad logró la independencia de Francia en el año 1960, a partir de cuando sufrió numerosas crisis por factores internos y externos como la inestabilidad y los conflictos. El país comenzó a producir petróleo en 2004, lo que le permitió aumentar sus ingresos. A pesar de esto, en el año 2009, Chad seguía siendo uno de los países más pobres del mundo, cubriendo el puesto número 183 de 187 en cuanto al Índice de Desarrollo Humano²⁴. Desde 1998 distintos grupos rebeldes han cuestionado constantemente la autoridad del gobierno.

En solamente cinco años, de 1995 al 2000, en la República de Chad se experimentaron mejoras considerables en la educación. La tasa de inscripción aumentó de un 62% a un 88% en los niños y de un 32% a un 55% en las niñas. A pesar de esto, la educación ofrecida no se correspondía con los años de enseñanza; es decir, aquellos profesores de secundaria habían sido entrenados para dar clases de primaria, mientras que los profesores de universidad tenían conocimientos para dar clases de secundaria. El 75% de los estudiantes acudían a escuelas públicas que se sostenían gracias a la financiación de los padres.

²³ La información detallada es proveniente de (The World Bank, 2012).

²⁴ Calculado anualmente por las Naciones Unidas. Su objetivo es medir el grado de desarrollo de cada país basándose en tres elementos: la esperanza de vida, la educación y el ingreso per cápita (Sánchez Galán, 2016).

ii. Programa de financiación

En enero de 2000 el gobierno preparó una estrategia centrada en el sector de la educación cuya duración se estimaba que durase cinco años. La financiación total requerida para el proyecto era de \$119,6 millones de los cuales el BM a través del AIF proporcionó \$42,34 millones; \$19,13 millones fueron a través de un crédito y \$23,21 millones en forma de concesión. Los objetivos perseguidos eran mejorar el acceso y la igualdad a la educación primaria e incrementar la capacidad de la dirección estratégica y el desarrollo de los programas educativos.

En abril de 2007, debido al bajo desembolso del crédito y de la concesión (37,2% y 33% respectivamente) y también debido a los defectos en el plan de diseño del proyecto, se aumentó el periodo para el proyecto tres años más (hasta 2010). Además, en 2010 se tuvo que llevar a cabo una reestructuración para poder hacer frente a otros problemas surgidos, como las incongruencias entre documentos y las dificultades para analizar los resultados, las incapacidades del gobierno a la hora de implementar reformas en el sistema educativo y por la necesidad de priorizar de nuevo las actividades más centradas en las demandas y la actualidad del momento. También se prorrogó la finalización del proyecto ya que para ese entonces solo se había desembolsado el 74% de lo pactado.

iii. Resultados finales

Hasta abril de 2007, se calificó al programa como moderadamente insatisfactorio debido a tres razones principales: retrasos en las adquisiciones, cambios constantes en los ministros y dos suspensiones de desembolso por parte del banco debidas al despido del coordinador del proyecto y por razones políticas que impedían la implementación del proyecto. Tras la implantación del plan de reestructuración en 2010 parecía que los resultados obtenidos eran más favorables y estos se vieron reflejados en los análisis finales de 2012.

TABLA 6: RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN EN CHAD

Indicador	Valor en 2000	Objetivo	Resultado obtenido en 2012	Comentarios
Comunidades escolares integradas bajo una misma política y dirección	No	Si	Si	
Capacidad para plan de estudios y libros de texto	No	Si	Si	
Implementación de una estrategia nueva para la alfabetización	No	Si	Si	
Tasa Neta de Inscripción	72%	87%	91%	Media del país entero
Ratio de chicas a chicos en la escuela elemental	0,63	0,77	0,75	
Ratio de supervivencia en sexto grado	44%	70%	36%	Usado para medir la eficiencia interna
Tasas de Inscripción en los siguientes 8 departamentos: Lac, Borkou, Ennedi, Tibesti, Salamat, Bata este, Bata oeste y Biltine	Era menor o igual al 40% en todos los departamentos	65%	Batha: 76% LAC: 40% Borkou, Ennedi, Biltine & Tibesti: 21-38% Salamat: 71%	
Plan de educación provisional adoptado por el gobierno (IESP)	No	Si	No	Se estableció un plan en la reestructuración de 2010 pero al finalizar el proyecto aún estaba a expensas de aprobarse
Número de beneficiarios directos del proyecto y porcentaje del cual eran mujeres	-	13.200 profesores de los cuales 20% eran mujeres y 123.000 estudiantes de los cuales 43% eran mujeres	13.200 profesores de los cuales 25,15% eran mujeres y 166.341 estudiantes de los cuales 34,32% eran mujeres	Este indicador se estableció en la reestructuración de 2010. Los beneficiarios son los profesores y estudiantes de las escuelas primarias en las comunidades objetivo
Ratio de chicas a chicos en primaria en las comunidades objetivo	Datos de 2010: Batha: 1,1 LAC: 0,6 Borkou, Ennedi & Tibesti: 0,6 Salamat: 0,45	Batha: 1 LAC: 0,8 Borkou, Ennedi & Tibesti: 0,8 Salamat: 0,7	Batha: 1,03 LAC: 0,6 Borkou, Ennedi & Tibesti: 0,78 Salamat: 0,46	Este indicador también se estableció en la reestructuración de 2010

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos en (The World Bank, 2012).

El banco calificó en 2012 el proyecto de la siguiente manera:

Resultados:	Moderadamente insatisfactorios
Rendimiento del banco:	Moderadamente insatisfactorio
El desempeño del prestatario:	Moderadamente insatisfactorio
Desempeño del gobierno:	Moderadamente insatisfactorio
Organismo de ejecución:	Moderadamente satisfactorio

A pesar de que los resultados tras el plan de reestructuración parecían tener un camino a seguir más definido, no consiguieron los resultados óptimos esperados. Además, se trata de unos objetivos que se establecieron para un plazo de cinco años que finalmente duró 9 años y este retraso en el tiempo afecta a la propia rentabilidad del mismo.

iv. Impedimentos por causas externas al proyecto

En el año 2005, un nuevo grupo rebelde surge en la parte del oeste de Sudan lanzando ataques constantes al este de Chad a pesar de haber firmado un tratado de paz en diciembre de 2006 y octubre de 2007. Además, también en 2005 el presidente de Chad, Idriss Deby, realizó un referéndum con el objetivo de cambiar los límites de gobierno marcados en la constitución, lo que le permitió volver a ganar las elecciones en 2006. Esto suscitó otra oleada de rebeliones amenazando al gobierno que no dieron resultado, ya que el presidente fue reelegido otra vez en 2011.

Estos disturbios incluyeron efectos directos en la actividad educativa, pudiendo destacar algunos eventos como una huelga de profesores celebrada en 2007 que duró cinco meses, un ataque rebelde (2004 – 2005) que retrasó las actividades basadas en la comunidad y la construcción y otros dos ataques rebeldes en 2006 y 2008 que afectaron seriamente al proyecto.

Por otro lado, en el año 2009, el Ministro de Educación, junto con otros ministros, fueron encarcelados por ser acusados de pujas ficticias para la compra de material escolar con el presupuesto nacional. Esto ocasionó que el Gobierno se quedara sin Ministro de Educación durante unos meses, lo que complicó aun más la implantación de medidas. A pesar de esto, la financiación recibida para el proyecto no sufrió modificaciones.

v. *Análisis de evolución de libertad en Chad durante los años del proyecto*

Chad sigue siendo uno de los países con menor grado de libertades, la tabla 7 no solo muestra un nivel muy bajo de libertades, sino también un empeoramiento de las mismas con el paso del tiempo.

TABLA 7: EVOLUCIÓN DE LAS LIBERTADES EN CHAD SEGÚN EL INFORME “FREEDOM IN THE WORLD”

Año de Análisis Freedom in the World²⁵	Puntuación²⁶ en Derechos Políticos	Puntuación en Libertades Civiles	Clasificación
2003	6	5	No libre
2004	6	5	No libre
2005	6	5	No libre
2006	6	5	No libre
2007	6	6	No libre
2008	7	6	No libre
2009	7	6	No libre
2010	7	6	No libre
2011	7	6	No libre
2012	7	6	No libre
2013	7	6	No libre

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos en (Freedom House, 2002), (Freedom House, 2003), (Freedom House, 2005), (Freedom House, 2005), (Freedom House, 2007), (Freedom House, 2008), (Freedom House, 2009), (Freedom House, 2010), (Freedom House, 2011), (Freedom House, 2012), (Freedom House, 2013).

vi. *Conclusiones*

Chad es considerado un Estado “no libre”. En cuanto a la clasificación de los resultados por parte del BM, estos fueron considerados como moderadamente insatisfactorios, al

²⁵ Los datos obtenidos para cada año son calculados a mitad del año indicado. Es decir, los datos para el año 2004 son una recopilación de la información proveniente de la primera mitad del año 2004 y la segunda mitad del año 2003.

²⁶ Los resultados obtenidos, tanto para la puntuación de derechos políticos como de libertades civiles, se ofrecen en una escala del 1 al 7; siendo el 1 la mayor representación de la libertad y el 7 la peor.

igual que el rendimiento del prestatario, del gobierno y del banco. Sin embargo, el organismo de ejecución es el que se lleva el mérito en este caso por presentar una actuación moderadamente satisfactoria.

En cuanto a los objetivos establecidos y la obtención de mejoras en los mismos, se puede afirmar que, de los 10 indicadores, 4 se alcanzaron al completo, mientras que otros 5 mejoraron sus valores, solo empeorando uno de ellos. Estos hechos se pueden clasificar con una obtención media de los objetivos, ya que algunas de las principales razones de ser del programa de financiación si fueron alcanzadas.

c. FINANCIACIÓN AL GOBIERNO DE GHANA²⁷ (2004 – 2011)

i. Contexto

Ghana fue de los primeros países en obtener su independencia en 1957, a partir de cuando experimentó etapas de crecimiento y de recesión constantes. Desde la década de 1980, gracias a la liberalización del comercio, ha sido un país que ha podido prosperar disminuyendo sus tasas de inflación y con pocos desequilibrios macroeconómicos.

A comienzos del nuevo siglo Ghana se enfrentaba a algunos problemas que necesitan solución para garantizar la estabilidad y éxito del sistema educativo en el largo plazo. En cuanto a la capacidad institucional del Ministerio de Educación, no había un plan determinado sobre las funciones desempeñadas lo que llevaba a conflictos y retrasos constantes. La educación básica sufría una gestión ineficiente y el profesorado no tenía la suficiente formación, creando altas tasas de absentismo y de rotación. Además, existían desigualdades significantes en cuanto al acceso a la educación primaria en términos de género, localidad, renta y pobreza. Finalmente, no se le daba importancia a la educación terciaria y no se le destinaban fondos suficientes para poder desarrollarla en condiciones.

ii. Programa de financiación

En el año 2003, el Ministerio de Educación de Ghana desarrolló el Plan Estratégico de Educación (ESP 2003 – 2005) basado en el acceso equitativo a la educación, la calidad

²⁷ Toda la información es proveniente de (The World Bank, 2012).

de la educación, la gestión de la educación y la educación vocacional en relación con la ciencia y tecnología. Fue creado consultando a los distintos stakeholders. Se realizó un plan con el objetivo de crear capacidad en el sector (SCB – Sector Capacity Building), a partir del cual plan se desarrolló el EdSeP²⁸, cuya duración inicial se estableció en cinco años. Estaba alineado estrechamente con el Plan Estratégico de Educación y sus objetivos eran proporcionar un acceso equitativo y eficiente a la educación básica en los distritos desfavorecidos y mejorar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y gestionar la eficiencia y la relevancia de la educación posterior. El BM colabora a través del AIF en este proyecto liderando la gestión del mismo, además de aportando un crédito de \$78 millones.

Se llevó a cabo una reestructuración en 2009 debido a la aprobación de un nuevo Fondo para el Desarrollo de Habilidades (SDF – Skills Development Fund) con el objetivo de apoyar al Gobierno de Ghana en su función de formar a los profesionales de una manera más alineada con las necesidades del mercado laboral educativo. Además, se amplió la duración del programa de 2009 a 2011 para garantizar la reconstrucción de los colegios del norte de Ghana que habían sido destrozados por inundaciones, para apoyar la iniciativa del SDF y para poder analizar correctamente los resultados obtenidos.

iii. Resultados finales

Hasta dos años más tarde el rendimiento del banco se había calificado como moderadamente satisfactorio, pero en 2009 cambió debido a que se consideró que los datos no reflejaban el progreso real de la implementación.

²⁸ En inglés: Ghana Education Sector Plan.

TABLA 8: RESULTADOS COMPARATIVOS DE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN EN GHANA

Indicador	Valor en 2004	Objetivo	Resultado obtenido en 2011	Comentarios
Tasa de Inscripción Bruta en primaria en los distritos desfavorecidos	76%	101,60%	92,90%	
Índice de Igualdad de Género en primaria en los distritos desfavorecidos	0,92	0,96	0,95	
Tasa de Finalización de primaria en los distritos desfavorecidos	52,70%	89%	86,90%	
Consecución de objetivos en los programas de apoyo establecidos	-	Consecución de los objetivos del 60% de los planes	Consecución de los objetivos en el 64,4% de los planes	
Resultados satisfactorios en los nuevos programas politécnicos y de postgrado	-	Consecución en al menos el 75% de los programas	Consecución en el 82% de los programas	
Creación y puesta en funcionamiento del Fondo de Desarrollo de Habilidades (SDF)	-	Si	No	Fue adoptado en la reestructuración de 2009
Tasa Bruta de Inscripción primaria en el país	80%	98%	94,90%	
Tasas Brutas de Inscripción en las zonas Norte, Alto Este y Alto Oeste	Norte: 65% Alto Este: 70% Alto Oeste: 63%	Norte: 92% Alto Este: 93% Alto Oeste: 92%	Norte: 76,2% Alto Este: 84,4% Alto Oeste: 81,5%	
Tasa Bruta de Inscripción en primaria en mujeres	76%	98%	88,80%	
Tasa de supervivencia al sexto grado	66%	84%	75,60%	
Tasa de aprobados de la Prueba de Referencia de Criterio (CRT)	Matemáticas: 9% Inglés: 15%	Matemáticas: 36% Inglés: 40%	-	Este índice se dejó de considerar en 2009 cuando el indicador CRT ya no era usado en Ghana
Ratio alumno: profesor en educación primaria	31,9:1	35:01:00	32:01:00	

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos en (The World Bank, 2012).

El BM calificó en 2011 este programa como:

Resultados:	Moderadamente insatisfactorios
Rendimiento del banco:	Moderadamente insatisfactorio
El desempeño del prestatario:	Moderadamente insatisfactorio
Desempeño del gobierno:	Moderadamente insatisfactorio
Organismo de ejecución:	Moderadamente satisfactorio

iv. Impedimentos por causas externas al proyecto

El proceso de diseño e implementación del proyecto fue muy lento debido a la importancia de resolver los problemas anteriormente mencionados para garantizar la eficiencia del programa. Una vez implementado, se observó que era demasiado ambicioso para una duración de solo cinco años. Por otro lado, el Ministerio de Educación sufrió cuatro cambios en estos años, lo que conllevaba cambios en las políticas y en el personal asociado al proyecto. Además, el personal del propio proyecto sufría altas tasas de rotación. Estos factores supusieron un elevado grado de centralización en las políticas educativas cuando el objetivo implementado dentro del SCB era el contrario; se descubrió que según la Ley de Gobierno Local no se permitía la descentralización de la educación, por lo que el SCB no pudo desarrollarse.

A mediados de 2007 el BM observó que los indicadores del proyecto no estaban alineados con las intervenciones de este y que tampoco eran medibles.

Finalmente, a pesar de la financiación recibida en forma de crédito por el AIF, el Gobierno de Ghana se comprometió a financiar una parte del programa que finalmente no pudo entregar. Esto no tuvo efecto directo en los componentes de los resultados de las actividades planeadas.

v. Análisis de evolución de libertad en Ghana durante los años del proyecto

Ghana es uno de los pocos países en AS cuya clasificación de libertades muestra resultados favorecedores y mejoran con el paso del tiempo.

TABLA 9: EVOLUCIÓN DE LAS LIBERTADES EN GHANA SEGÚN EL INFORME “FREEDOM IN THE WORLD”

Año de Análisis <i>Freedom in the World</i>²⁹	Puntuación³⁰ en Derechos Políticos	Puntuación en Libertades Civiles	Clasificación
2004	2	2	Libre
2005	2	2	Libre
2006	1	2	Libre
2007	1	2	Libre
2008	1	2	Libre
2009	1	2	Libre
2010	1	2	Libre
2011	1	2	Libre

Fuente: elaboración propia a través de datos obtenidos en (Freedom House, 2003), (Freedom House, 2004), (Freedom House, 2005), (Freedom House, 2007), (Freedom House, 2008), (Freedom House, 2009), (Freedom House, 2010), (Freedom House, 2011).

vi. Conclusiones

Ghana es considerado un Estado “libre”. Solo el organismo de ejecución obtuvo la clasificación como moderadamente satisfactoria mientras que los resultados y las actuaciones del banco y del prestatario fueron moderadamente insatisfactorias. Podría decirse pues que los resultados obtenidos fueron gracias a la actuación del organismo de ejecución.

Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos establecidos a través del análisis de los indicadores, solamente 2 de los 12 estudiados fueron alcanzados. Todos los demás, a excepción de uno que dejó de considerarse, obtuvieron mejoras sustanciales de los valores.

²⁹ Los datos de cada año corresponden a un estudio de la totalidad del año anterior, así los datos obtenidos de 2004 se obtienen tras el análisis de 2003, y así sucesivamente.

³⁰ Los resultados obtenidos, tanto para la puntuación de derechos políticos como de libertades civiles, se ofrecen en una escala del 1 al 7; siendo el 1 la mayor representación de la libertad y el 7 la peor.

IX. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Hemos podido ver de la importancia de la educación en los países en AS para alcanzar un mayor grado de desarrollo. Aunque las iniciativas para mejorar este sector en este continente son numerosas, no muestran ser suficientes, pues muy pocos progresos se están consiguiendo en un periodo de tiempo muy amplio. Se trata de un conflicto entre la cantidad y la calidad de los mismos.

A través del presente trabajo se ha pretendido analizar la posible existencia entre el nivel de libertad en un país y el éxito o fracaso de los proyectos educativos en los que el BM se ha involucrado. Podemos observar a través de los casos explicados que la totalidad de ellos no logran cumplir sus objetivos principales establecidos y que la calificación del BM con respecto a las métricas de actuación de los actores muestra resultados insatisfactorios. A partir de esto podemos confirmar que la mayoría de los proyectos desarrollados no cumplen las expectativas esperadas a partir de la financiación aportada. El caso de estudio para el país de libertades bajas (Chad) mostró los resultados más positivos con una proporción de obtención de objetivos de 4/10. El país de libertad media (Kenia) no consiguió obtener ninguno de los resultados establecidos. Finalmente, el país con libertades altas (Ghana) obtuvo una proporción en la obtención de objetivos de 2/12. Basándonos en estos hechos, se concluiría que el grado de libertad de los países no tienen un efecto directo en los resultados de los programas educativos en los que el BM se involucra en AS.

Por otro lado, teniendo en cuenta la clasificación del propio BM en cuanto a la actuación de los organismos involucrados, observamos que tanto el país clasificado como sin libertades (Chad) como el clasificado con libertades (Ghana) obtuvieron una clasificación idéntica. Sin embargo, el país con un grado de libertad media (Kenia) fue el que peores resultados obtuvo en cuanto a los expertos analistas del BM. De esta manera, y siguiendo este criterio, tampoco podría establecerse una relación entre el grado de libertad con el nivel de éxito esperado en el programa educativo.

Lo que si podemos puntualizar es que en aquel país cuyos impedimentos fueron más numerosos en relación con factores externos a la educación, se obtuvieron los peores resultados (Kenia). Los impedimentos descritos en este país tenían una estrecha relación

con una inestabilidad en la política y en la libertad de los ciudadanos, por lo que podría ofrecernos una primera aproximación a la obtención de las principales razones por las que el BM no logra los objetivos en los planes de educación en AS.

Otro dato importante a tener en cuenta es que en los dos casos en los que se alcanzaron algunos de los objetivos (Chad y Ghana), el único organismo que obtuvo una puntuación satisfactoria fue el organismo de ejecución. Esto indica que solamente gracias a este organismo dichos resultados pudieron ser alcanzados. Podría afirmarse entonces que un mayor control en la calidad del organismo de ejecución o una consideración más exhaustiva sobre la preparación de este organismo podría ser un factor clave y determinante para poder acercar la realidad de estos países a los objetivos perseguidos; si el BM se asegurase que el organismo de ejecución está perfectamente cualificado para la tarea, podrían aumentar las posibilidades de éxito en la implantación de estos proyectos.

Debemos puntualizar además que, aunque ya hemos mencionado antes que la descentralización de los sistemas educativos es más eficiente que la centralización, las políticas establecidas que buscan este objetivo y lo mencionan de manera específica son las que parece que están siguiendo los caminos adecuados. En los casos analizados sería el ejemplo de Ghana, cuya economía es la que más se asemeja a la liberalización del comercio y, por ende, parece que la descentralización de cualquier sector podría encajar mejor dentro de sus políticas. Es el caso en el que, aunque solo se lograsen 2 objetivos de 12, los otros 10 obtuvieron mejoras sustanciales, por lo que la totalidad de la financiación tuvo sus resultados, aunque no fueran tan buenos como los esperados.

Finalmente, en el caso de Kenia la elevada inestabilidad política fue uno de los principales factores que impidieron la consecución de los objetivos; cuando hay inestabilidad política suele haber inestabilidad civil, por lo que el grado en las libertades se verá afectado. Por lo tanto, aunque no se haya aprobado la hipótesis analizada, podemos mencionar que muchos otros posibles indicadores a estudiar que expliquen la causa del éxito o fracaso de los programas educativos en los que se involucra el BM en el continente africano, están relacionados directamente con el grado de libertad que existe en un país u otro.

El presente trabajo se basa en el estudio de solamente tres casos debido a la limitación de espacio y tiempo de investigación. Si este mismo objeto de estudio se realizase con una muestra más amplia, podría reflejar con mayor exactitud la realidad del continente africano y su relación con los programas de educación implementados por el BM. Por otro lado, el acceso a la información de muchas fuentes ha sido limitada, teniendo solamente como referencia los estudios de resultados aportados por el BM sin poder contrastar la información con otras fuentes. Por otro lado, la calidad de esta información en algunos casos puede no ser la idónea ya que ha sido resultado de un trabajo de recopilación conjunto entre el BM con los organismos de ejecución de unos países que, por cuestión de falta de medios, no cuentan con unos sistemas de medición y transparencia tan exhaustivos como en otras partes del mundo.

Como futuras líneas de investigación se podría proponer un estudio más amplio de este mismo tema con un análisis de una cantidad mayor de casos. Por otro lado, y tal y como nos indican algunos indicios en este trabajo, podría analizarse no solamente el grado de libertades del país en el momento de desarrollo del proyecto, sino el grado de inestabilidad en dichos territorios durante su implementación, lo que ofrece impedimentos directos a la implementación de dichos programas.

X. BIBLIOGRAFÍA

- Aguadero Miguel, R. (2012). *Una Mirada a la Educación en África Subsahariana: posibilidades y desafíos en clave de equidad social*. Málaga: Foro de Educación.
- AIF. (2020). *Reposición de los recursos de la AIF*. Obtenido de Asociación Internacional de Fomento: <https://aif.bancomundial.org/financing/replenishments/reposicion-de-los-recursos-de-la-aif-0>
- Amnistía Internacional. (2020). *Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Obtenido de Amnistía Internacional: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/menores/>
- Archer, D. (2006). The Impact of the World Bank and IMF on Education Rights. *Convergence*, 39(2/3), 7-18.
- Banco Mundial & Fondo Monetario Internacional. (1989). *Decimoquinto informe anual del Comité para el Desarrollo*.
- Banco Mundial. (2020). *Educación*. Recuperado el Marzo de 2020, de Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#3>
- Banco Mundial. (2020). *El Grupo Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI)*. Obtenido de Quiénes somos: <https://www.bancomundial.org/es/about/history/the-world-bank-group-and-the-imf>
- Banco Mundial. (2020). *Quiénes somos*. Recuperado el Abril de 2020, de Banco Mundial: <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>
- Begué Aguado, A. (2012). *La financiación de la educación en África Subsahariana hoy*. Salamanca: Foro de Educación.
- Bidaurratzaga Aurre, E. (2012). *África ante la Educación*. Salamanca: Foro de Educación.
- Briceño Mosquera, A. (2010). *La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países*. Apuntes, Universidad Externado de Colombia, Colombia.
- Calamitsis, E. A. (Marzo de 1999). Ajuste y crecimiento en África al sur del Sahara: Un programa inconcluso. *Finanzas y Desarrollo*, 6-9.
- CFI. (2004). *Informe Anual 2004: Valor agregado a la inversión privada*. Grupo del Banco Mundial, Corporación Financiera Internacional. The World Bank.

- CIAD. (2020). *Acerda del CIADI*. Obtenido de CIAD: <https://icsid.worldbank.org/sp/Pages/about/default.aspx>
- De Siqueira, A. C. (2012). The 2020 World Bank Education strategy: nothing new, or the same old gospel. En S. J. Klees, J. Samoff, & N. P. Stromquist, *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives* (págs. 69-81). Sense Publishers.
- EFA Forum. (2000). *Statistical Document, World Education Forum (Dakar, 26–28 April, 2000)*. UNESCO, Paris.
- El País. (1 de Enero de 2008). La violencia se apodera de Kenia tras las elecciones de la semana pasada. *El País*.
- FMI. (2016). *El FMI y el Banco Mundial*. Departamento de Comunicaciones. Washington D.C.: The World Bank.
- Foro Mundial sobre la Educación Dakar. (26-28 de Abril de 2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado el Abril de 2020, de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educa%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>
- Freedom House. (19 de Diciembre de 2002). *Freedom in the World 2003 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c541bc.html>
- Freedom House. (18 de Diciembre de 2003). *Freedom in the world 2004 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c548023.html>
- Freedom House. (18 de Diciembre de 2003). *Freedom in the world 2004 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c549023.html>
- Freedom House. (20 de Diciembre de 2004). *Freedom in the world 2005 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c54f623.html>
- Freedom House. (2005). *Freedom in the World 2005*. Recuperado el Abril de 2020, de Reliefweb: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/75CE2198B0E92B49C1256FC800491066-Freedom_World_Civic_Power_Elect_Pol_Mar_2005.pdf

Freedom House. (19 de Diciembre de 2005). *Freedom in the world 2006 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c554a38.html>

Freedom House. (19 de Diciembre de 2005). *Freedom in the world 2006 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c555b52.html>

Freedom House. (19 de Diciembre de 2005). *Freedom in the World 2006 - Kenya*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c556952.html>

Freedom House. (2005). *Freedom in the World 2005*. Freedom House.

Freedom House. (16 de Abril de 2007). *Freedom in the world 2007 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c55b81f.html>

Freedom House. (16 de Abril de 2007). *Freedom in the world 2007 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c55c859.html>

Freedom House. (16 de Abril de 2007). *Freedom in the World 2007 - Kenya*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/473c55d47e.html>

Freedom House. (2 de Julio de 2008). *Freedom in the house 2008 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/487ca20d5f.html>

Freedom House. (2 de Julio de 2008). *Freedom in the world 2008 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/487ca1fc78.html>

Freedom House. (2 de Julio de 2008). *Freedom in the World 2008 - Kenya*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/487ca21b78.html>

Freedom House. (16 de Julio de 2009). *Freedom in the world 2009 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4a6452c6c.html>

Freedom House. (16 de Julio de 2009). *Freedom in the world 2009 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4a6452b6c.html>

Freedom House. (16 de Julio de 2009). *Freedom in the World 2009 - Kenya*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/topic,50ffbce526e,50ffbce5274,4a6452a9c,0,FREEHOU,,.html>

Freedom House. (3 de Mayo de 2010). *Freedom in the world 2010 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4c0ceafcc.html>

- Freedom House. (2010 de Junio de 2010). *Freedom in the world 2010 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4c231244c.html>
- Freedom House. (3 de Mayo de 2010). *Freedom in the World 2010 - Kenya*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/country,COI,FREEHOU,,KEN,,4c0ceae9c,0.html>
- Freedom House. (16 de Mayo de 2011). *Freedom in the world 2011 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4dd21a4bc.html>
- Freedom House. (23 de Junio de 2011). *Freedom in the world 2011 - Ghana*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4e03440b1a.html>
- Freedom House. (5 de Julio de 2011). *Freedom in the World 2011 - Kenya*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4e12dd941a.html>
- Freedom House. (4 de Junio de 2012). *Freedom in the world 2012 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/4fcc9538c.html>
- Freedom House. (10 de Abril de 2013). *Freedom in the world 2013 - Chad*. Recuperado el Abril de 2020, de Refworld: <https://www.refworld.org/docid/517104a0f.html>
- Freedom House. (2020). *Freedom in the World 2020 Methodology*. Obtenido de Freedom in the World Research Methodology: <https://freedomhouse.org/reports/freedom-world/freedom-world-research-methodology>
- Gonzales, M. C. (1999). The World Bank and African Primary Education: Policies, Practices, and Recommendations. *46*(1), 119-133.
- Independent Evaluation Group. (2006). *From Schooling Access to Learning Outcomes, An Unfinished Agenda : An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*. Washington D.C: The World Bank.
- Joshi, D., & O'Dell, R. (2013). Global governance and development ideology: the United Nations and the World Bank on the left-right spectrum. *Global Governance, 19*(2), 249-275.
- King, E. (2013). Aprendizaje para todos: la Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial. *Revista EAD*(80/2013).
- Klees, S. J., Samoff, J., & Stromquist, N. P. (2012). *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives* (Vol. 14). Sense Publishers.
- Müller, J. (2000). De Jomtien a Dakar. Satisfacción de las necesidades básicas... ¿de quién? *Revista Educación de Adultos y Desarrollo (EAD)*, *54*(2000), 123-135.

- Maldonado, Y. (2020). *Banco Internacional de Reconstrucción y fomento (BIRF)*. Obtenido de Economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/banco-internacional-de-reconstruccion-y-fomento.html>
- Marshall, A. (1890). *Principles of Economics (8th ed.)*. Londres: MacMillan & Co.
- Mateos Martín, Ó. (2012). *Menores, Educación y Conflicto Armado: Un Análisis desde la Realidad Africana 15 años después del Informe Machel*. Universitat Ramon Llull. Barcelona: Foro de Educación.
- MIGA. (2015). *Guía sobre la Garantía de Inversiones*. Banco Mundial, Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones. The World Bank.
- Molla, T. (2019). Educational aid, symbolic power and policy reform: The World Bank in Ethiopia. *London Review of Education*, 17(3), 331-346.
- Moreno, R. (22 de Octubre de 1987). Robert Solow, del MIT, premio Nobel de Economía. *El país*.
- Naciones Unidas. (5-9 de Marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para todos*. Recuperado el Abril de 2020, de Humanium: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- Nobel Lectures. (1992). *Economics 1969-1980*. Singapore: Assar Lindbeck, World Scientific Publishing Co.
- Obinna Iroanya, R. (2018). *The Palgrave Handbook of African Politics, Governance and Development*. Nueva York: Samuel Ojo Oloruntoba & Toyin Falola Editors.
- Oya, C., & Begué, A. (2006). *Los retos de la educación básica en África subsahariana* (Vol. 6). Fundación Carolina & Entreculturas.
- Pérez-Fuentes, D. I., & Castillo-Loaiza, J. L. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. *Economía, Sociedad y Territorio*, 16(52), 651-673.
- PNUD. (2015). *Educación de calidad: por qué es importante*. Obtenido de Educación de Calidad: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Antecedentes*. Recuperado el Abril de 2020, de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background/>

- Raynés Ramón, M. (2012). *Familias y Sistemas Educativos en África Negra*. Senegal: Foro de Educación.
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la Real Academia Española. *Diccionario del Español Jurídico*.
- Rengifo, S. (2009). *La Educación en Adam Smith: otra riqueza de las naciones*. Escuela de Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas. Filosofía UIS.
- Revista Índice. (2 de Mayo de 2007). Irving Fisher. *REvista Índice*(22).
- Ricoy, C. J. (2005). La teoría del crecimiento económico de Adam Smith. *Economía y Desarrollo*, 138(1), 11-47.
- Rodríguez Guerra, J. (1993). *A. Smith y la teoría del capital humano. Notas sobre una relación problemática*. *Témpora*.
- Sánchez Galán, J. (2016). *Índice de desarrollo humano (IDH)*. Recuperado el Abril de 2020, de Economipedia: <https://economipedia.com/definiciones/indice-desarrollo-humano.html>
- Sacks, A., & Levi, M. (2010). Measuring Government Effectiveness and Its Consequences for Social Welfare in Sub-Saharan African Countries. *Social Forces*, 2325-2351.
- Schultz, T. P. (2001). *Why governments should invest more to educate girls*. New Haven: Yale University.
- Shankar, V. (14 de Septiembre de 2014). El Imperativo Educativo en África. *El País*.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Londres.
- Solow, R. (Febrero de 1956). A contribution to the Theory of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, págs. 65-94.
- Tang, Q. (2011). *La UNESCO y la Educación*. París: Unesco.
- Tesoro Público. (2020). *Grupo Banco Mundial*. Obtenido de Gobierno de España: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital: <https://www.tesoro.es/asuntos-internacionales/grupo-banco-mundial>
- The World Bank. (2010). *The World Bank Annual Report 2010*. The World Bank.
- The World Bank. (27 de Abril de 2012). Implementation Completion and Results Report on a Credit to the Republic of Ghana for an Education Sector Project. (*Report No: ICR1362*).

- The World Bank. (3 de Diciembre de 2012). Implementation Completion and Results Report on a Credit and a Development Grant to the Republic of Chad for an Education Sector Reform Project. (*Report No: ICR2414*), 77. Republic of Chad.
- Torres, R. M. (2001). ¿Qué paso en el Foro Mundial de la Educación? *Revista EAD*(56/2001). Obtenido de DDV International: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-562001/alfabetizacion-y-educacion-basica/que-paso-en-el-foro-mundial-de-la-educacion/>
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación*. París: Unesco.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: Ediciones UNESCO.
- UNICEF & UNESCO. (2008). *Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los derechos humanos: Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Recuperado el Abril de 2020, de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Verger, A., & Bonal, X. (2012). "All things being equal?" Policy Options, Shortfalls, and Absences in the World Bank Education Strategy 2020. En S. J. Klees, J. Samoff, & N. P. Stromquist, *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives* (págs. 125-142). Sense Publishers.
- WCEFA (Intre-Agency Commission World Conference on Education for All). (1990). *Final Report, World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990)*. UNICEF, Nueva York.
- World Bank. (1990). *Why Educational Policies Can Fail: An Overview of Selected African Experiences*. Washington: The World Bank.
- World Bank. (16 de May de 2005). Education Sector Support Project. *Project Information Document (PID) Appraisal Stage(Report No.: AB1578)*. Republic of Kenya.
- World Bank. (2011). *Aprendizaje para todos Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Resúmen Ejecutivo, Banco Mundial, Washigton D.C.
- World Bank. (28 de Septiembre de 2011). Implementation Completion and Results Report on a Credit to the Republic of Kenya for an Education Sector Support Project. (*Report No: ICR00001839*). Republic of Kenya.

- World Bank. (9 de Noviembre de 2018). *Education Data & Management*. Obtenido de Understanding Poverty: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/education-data-measurement>
- World Bank. (2020). *Africa Higher Education Centers of Excellence Project Add. Fin.* Obtenido de What we do: <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P126974?lang=en>
- World Bank. (2020). *World Bank Country and Lending Groups*. Obtenido de Data: <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>
- Zaratiegui, J. M. (2002). *Alfred Marshall y la teoría económica del empresario*. Valladolid: Universidad de Valladolid.