



COMILLAS

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Grado en Relaciones Internacionales

Trabajo Fin de Grado

Impacto de la educación de la mujer en el desarrollo

El caso de África Subsahariana

Estudiante: María Paniagua Martínez - Verdú

Director: Prof. Mónica Goded Salto

Madrid, Mayo 2020

“You cannot hope to build a better world without improving the individuals.”

Marie Curie

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	6
Palabras Clave	6
Abstract	7
Key words	7
1.- Introducción	8
1.1. Propósito del trabajo	8
1.2. Justificación del tema	9
1.3. Objetivos	10
1.4. Metodología	10
1.5. Estructura del trabajo	11
2.- Estado de la cuestión	13
2.1. El estado de la educación	13
2.1.1. Educación y desarrollo	14
2.1.2. El retorno de la educación	18
2.1.3. Educación y principales indicadores	22
2.2. El acceso de la mujer a la educación	25
2.2.1. La educación en la mujer y su contribución al desarrollo	26
2.2.2. El retorno de la educación en la mujer	28
2.2.3. Retos en la educación de la mujer	32
2.3. Programas y medidas en materia de educación	38
2.3.1. De la Educación Para Todos a los Objetivos de Desarrollo del Milenio	38
2.3.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible	41
2.3.3. El Proyecto Capital Humano	43
3.- Caso de estudio: estado del capital humano femenino en África Subsahariana	46
3.1. Elección de la región	46
3.2. África Subsahariana en materia educativa	48

3.3. Estado del capital humano femenino en África Subsahariana	49
4.- Conclusiones y recomendaciones	59
5.- Bibliografía	63
6.- Anexos	67
Anexo 1. Coeficiente de Gini en Educación por regiones para grupos de edad seleccionados, 1960-2010	67
Anexo 2. Índice de Capital Humano, 2018	69
Anexo 3. Índice de Capital Humano Femenino: Indicadores Educación, 2018	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tasa de Retorno Privada por Región.....	20
Tabla 2. Tasa de Retorno Privada por Grupos de Ingresos	21
Tabla 3. Tasa de Retorno de Educación en Hombres y Mujeres, %	29
Tabla 4. Costes y beneficios asociados a la educación de la Mujer	31
Tabla 5. Brecha de género en años de educación alcanzados, 1960-2010.....	33
Tabla 6. Coeficiente Gini en Educación por regiones del mundo, 1980-2010.....	34
Tabla 7. Impacto en la vida de una mujer en base al nivel educativo alcanzado	37
Tabla 8. Objetivos de Desarrollo del Milenio	39
Tabla 9. Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria, 2000-2015 (%).....	40
Tabla 10. Proyección del crecimiento de la población en edad de recibir educación.....	47
Tabla 11. Economías con mayor y menor retorno de inversión en educación	47

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Número de niños sin escolarizar por nivel educativo y sexo, 1998-2018.....	42
Ilustración 2. Mapa del Índice de Capital Humano en función a escolaridad, 2018	45
Ilustración 3. Años de escolaridad femenina por países África Subsahariana, 2018	51
Ilustración 4. Calificación femenina en pruebas normalizadas por países África Subsahariana, 2018	52
Ilustración 5. Factores del componente años de educación ajustados al nivel de calidad	53
Ilustración 6. Coeficiente Gini en Educación para África Subsahariana, 1960-2010.....	54
Ilustración 7. Evolución Coeficiente Gini en Educación África Subsahariana, 1860-2010 ...	55
Ilustración 8. Evolución Coeficiente Gini en Educación Global, 1860-2010	55

Resumen

La educación representa uno de los mayores motores de desarrollo para un país. Extensa evidencia defiende cómo este factor tiene un impacto positivo sobre no sólo el individuo, sino además sobre la sociedad en su conjunto. En las últimas décadas se ha visto nacer una infinidad de ambiciosas iniciativas para incrementar los recursos destinados a este derecho universal que es la educación, situándola como prioridad en la agenda mundial. No obstante, la realidad es que este proceso no se ha vivido ni con la misma intensidad en las diferentes regiones del mundo, ni con el mismo entusiasmo en relación con educar a niños o niñas. Debido a la disparidad de oportunidades con la que los países parten, todavía hoy quedan muchas regiones en las que las grandes olvidadas son las niñas y ello se hace notar principalmente en el ámbito de la educación. Por todo ello, el objetivo de esta investigación es analizar la importancia de incluir a la mujer en la educación como requisito esencial para lograr el desarrollo. Para ello, se expondrá el caso de África Subsahariana como principal fuente de preocupación y a su vez ejemplo esperanzador, para el mundo entero.

Palabras Clave

Educación, Capital humano, Desarrollo Crecimiento Económico, Indicadores, Educación de la mujer, Igualdad de Género, África Subsahariana

Abstract

Education stands out as one of the greatest sources of development for a country. Extensive evidence defends how this factor has a positive impact on, not only the individual, but also on society as a whole. In the last decades, several ambitious initiatives have been designed to address the resources allocated to the universal right that education represents, placing it as a priority on the world's agenda. However, the reality is that this process has not been experienced with the same intensity in the different regions of the world, nor with the same enthusiasm in relation to educating boys or girls. Due to the disparity of opportunities with which the countries live, there are still many regions today where the great forgotten ones are girls, and this is especially noticeable in the field of education. For all these reasons, the purpose of this research is to analyze the importance of including women in education as an essential requirement for achieving development. For this matter, the case of Sub-Saharan Africa will be exposed as the main source of concern and, in turn, a hopeful example, for the entire world.

Key words

Education, Human Capital, Development, Economic Growth, Indicators, Women's Education, Gender Equality, Sub-Saharan Africa

1.- Introducción

1.1. Propósito del trabajo

La educación es una de las herramientas fundamentales con las que puede contar una región para lograr crecimiento, desarrollo y prosperidad para las actuales y futuras generaciones. En este contexto la Teoría del Capital Humano ha jugado un papel esencial en demostrar y fomentar la importancia que las inversiones en el individuo, entre ellas en forma de educación, tienen en el mismo y para la sociedad en su conjunto en forma de externalidades. Además, poniendo el foco en el caso de la mujer, estos beneficios han demostrado ser incluso mayores reduciendo grandes obstáculos del desarrollo como la mortalidad infantil, los matrimonios en edad temprana o la propagación de enfermedades sexuales. Sin embargo, a pesar de todo ello, hoy en día el mundo dista de reconocer el logro de una educación primaria universal, y queda aún más lejos de que esta sea igual para niños y niñas.

Grandes esfuerzos se han hecho en este campo, y es por ello por lo que actualmente la cuestión de la educación es un tema prioritario dentro de las agendas mundiales más importantes: los Objetivos de Desarrollo del Milenio y su continuación en los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Por dicho motivo, ahora más que nunca los esfuerzos destinados a lograr facilitar el acceso a la educación a la mujer deben ser definitivos.

Debido a la importancia de la educación y del papel tan esencial que puede jugar en el camino hacia un mundo más igualitario, el objetivo de esta investigación es analizar cómo promover el acceso a la educación a las mujeres contribuye a mejorar el desarrollo. Para ello, se analiza el caso de estudio de África Subsahariana. Una región donde las recientes políticas en materia educativa se han materializado en un rápido incremento de las tasas de escolarización en todo el continente, asentando las bases para lograr la prosperidad en el continente.

“La igualdad para mujeres y niñas no es sólo un derecho humano básico,
es un imperativo social y económico” Ban Ki-moon, 2 julio 2010

1.2. Justificación del tema

A pesar de la condición y la importancia que representa la educación, desigualdades en relación con su acceso, calidad y duración son causa y a su vez síntoma del nivel de desarrollo tan heterogéneo que vemos en las diversas regiones del planeta. En las zonas más desarrolladas, donde las necesidades básicas están generalmente cubiertas, la educación recibe una atención y condiciones muy favorables para promover mejoras en la calidad de vida y oportunidades de crecimiento para la población. Sin embargo, en países en vías de desarrollo o las zonas más vulnerables del planeta, gran cantidad de veces la cuestión educativa queda tristemente relegada a un segundo plano.

Comprendiendo que el acceso a la educación primaria y secundaria varían de manera preocupante por regiones, hay un factor adicional que afecta de manera más alarmante a las zonas más vulnerables: el género. “*Estamos en 2011 y 1 de cada 4 mujeres no es capaz de leer esta frase*” (Save the Children, 2011). Nueve años más tarde y a pesar de los grandes esfuerzos realizados en las últimas décadas, esa frase sigue sin poder leerse por miles de niñas en regiones de todo el mundo.

Debido a diversos obstáculos como la financiación de la educación, la condición social de la mujer o el contexto socioeconómico de la región, el acceso de las niñas a la educación se ha visto generalmente interrumpido o incluso prohibido (King & Winthrop, 2015). Todo ello, consiguientemente sienta las bases para las situaciones de desigualdad en que estas mujeres se encontrarán en las etapas posteriores, sobre todo en relación con su incorporación al mercado laboral. Hoy en día, si bien la gran mayoría de países desarrollados están camino de superar satisfactoriamente la barrera impuesta durante tantas décadas, este cambio está por llegar en muchas otras regiones del mundo. Además, son precisamente las mejoras notables que dicha inclusión está teniendo en las sociedades más avanzadas, lo que se convierte en un motivo más para dar el paso en aquellas con la materia pendiente.

Como numerosa evidencia demuestra, no solo es beneficioso invertir en educación, sino que permitiendo que tanto hombres como mujeres accedan a ella, se puede alcanzar un efecto aún mayor en el desarrollo. Por todo ello, es hora de prestar atención a esta cuestión e invertir en la siguiente generación de mujeres de todo el mundo.

1.3. Objetivos

El propósito de esta investigación se centra en la idea de estudiar el beneficioso impacto que la educación tiene en el desarrollo, poniendo como foco la educación de las niñas concretamente. Para ello, se establecerán los principales objetivos:

- (i) Estudiar la relación entre educación y desarrollo
 - i. Comprender la Teoría del Capital Humano
 - ii. Analizar la rentabilidad de la inversión en educación
 - iii. Establecer los principales indicadores en materia de educación

- (ii) Introducir la situación de la mujer en materia de educación, comprendiendo los principales beneficios y mayores obstáculos para alcanzarla

- (iii) Examinar los principales programas en materia de educación, especialmente con el objetivo de incorporar a la mujer en la materia

- (iv) Analizar la relación entre educación de la mujer y desarrollo a través del caso concreto de África Subsahariana

1.4. Metodología

Una vez se han aclarado el propósito y justificación de esta investigación, y se han establecido los objetivos clave a analizar en la misma, en esta sección se detalla la metodología seguida en el trabajo.

Inicialmente, para explorar el concepto de educación y las principales contribuciones a la Teoría del Capital humano, se ha realizado una revisión de la literatura haciendo hincapié en referentes del ámbito como Shultz, Becker o Mincer. Para ello, se ha realizado la búsqueda apoyada principalmente en los recursos y materiales que ofrece la biblioteca de la Universidad Pontificia Comillas. Además, para complementar la información encontrada y contrastarla con estudios y análisis de mayor actualidad, se han realizad búsquedas en bases como *Academia* y *Research Gate*.

Debido a que esta parte también se apoya en los programas, iniciativas y recomendaciones realizadas por los organismos referentes en materia de desarrollo o educación, se ha hecho extenso uso de los documentos facilitados en los portales del Banco Mundial, de UNESCO y de UNICEF, además de otros organismos de ámbito más acotado, expertos en regiones u otras temáticas.

Una vez planteado el contexto en materia de educación y la situación de la mujer frente a la misma a través de la revisión de la literatura y las grandes contribuciones en el ámbito, se ha procedido a realizar un estudio, de carácter cuantitativo, apoyado en datos sobre diferentes indicadores del ámbito de la educación. Para ello se han empleado tres recursos:

- En primer lugar, la base de datos del Proyecto Capital Humano del Banco Mundial (en el Anexo 2 se adjunta un resumen del Índice) para realizar el estudio del estado del capital humano femenino en materia de educación.
- En segundo lugar, la base de datos que recoge el Coeficiente de Gini para la educación de 1860-2010 para analizar la evolución de la desigualdad en el acceso a la educación
- Finalmente, se ha empleado el *Global Education Monitoring Report* ofrecido por la UNESCO para analizar otros indicadores que resultan de interés.

Una vez se han extraído los principales resultados y evolución de estos, se han podido ilustrar casos de éxito gracias al estudio realizado por el Banco Mundial sobre el capital humano en África Subsahariana.

Con todo ello, se han elaborado las conclusiones de la investigación.

1.5. Estructura del trabajo

Para dar por cerrado este marco introductorio, a continuación, se detalla la estructura de esta investigación y los aspectos analizados en cada una de las partes.

En primer lugar, la investigación aborda el tema de la educación haciendo una revisión completa desde su concepción como motor de desarrollo. Para ello se han examinado las principales contribuciones a la Teoría del Capital Humano, y una actualización de estas.

Además, en esta sección se analiza la cuestión del retorno de la educación, y de los principales indicadores para medir avances en este campo.

En segundo lugar, la investigación se orienta a analizar de cerca la relación de la mujer con la educación siguiendo un enfoque histórico de los principales avances en la materia. En esta sección se abordan dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, se presenta evidencia del retorno de invertir en la educación de las niñas y, en segundo lugar, se discuten los principales obstáculos con los que éstas se enfrentan. Esta segunda mitad continúa planteando los principales avances a nivel global en materia de educación y desarrollo como son: Educación Para Todos, Los Objetivos del Milenio, Los Objetivos del Desarrollo Sostenible o El Proyecto Capital Humano. Estos programas dejan ver los avances realizados por las diferentes regiones del planeta y dan paso a estudiar la más interesante en esta materia, África Subsahariana.

En la tercera parte se encuentra el caso de estudio que analiza la situación del capital humano femenino en términos de educación en África Subsahariana, una de las regiones que mayor interés ha suscitado a nivel global en las últimas décadas. Para ello, en primer lugar, se realiza una presentación y contextualización de la región y de la situación de las niñas en esta materia. Seguidamente se entra a analizar tres indicadores comentados a lo largo de la investigación: el Índice Capital Humano, el Coeficiente de Gini para la Educación, y otros indicadores de interés. Con ello se ofrece una visión general del estado de las niñas en materia de educación en esta región, con los principales avances y los mayores desafíos.

La parte final del trabajo son las conclusiones, donde se retoman los objetivos inicialmente planteados para la investigación y se aportan las principales reflexiones sobre cada uno de ellos. Además, se proporciona una reflexión final y se deja abierta esta cuestión para futuras investigaciones.

2.- Estado de la cuestión

2.1. El estado de la educación

La educación constituye una de las herramientas esenciales para el funcionamiento de una sociedad. Es palanca de cambio, promotora del desarrollo, y un espacio para el diálogo y el entendimiento entre culturas. La educación no solo es un elemento imprescindible, sino que constituye un derecho universal. De acuerdo con la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, toda persona tiene derecho a la educación y ésta tiene como objeto el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Comprendiendo la importancia y necesidad de establecer la educación como objetivo esencial para el desarrollo, en 1959, Naciones Unidas elaboró la primera *Declaración de los Derechos del Niño*. Este documento establecería 10 principios destinados concretamente a proteger la infancia, determinando entre ellos el derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Más adelante, se actualizó dicha versión, elaborando la *Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada finalmente en 1989 (UNICEF, 2020). Una vez sentadas las bases para progresar en el camino de una educación universal, dichos compromisos comenzaron a materializarse en metas concretas. Así, en primer lugar, se dio la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* en Jomtien, Tailandia en 1990 (UNESCO, 2000). En dicho encuentro, se plantearon objetivos concretos para promover el respeto de la educación como derecho universal y se asumió el pacto colectivo de lograr la educación básica para “para todos los ciudadanos y todas las sociedades”. El comienzo de siglo trajo una atención renovada en la materia. Así, en el año 2000 tuvo lugar el Foro Mundial de la Educación celebrado en la ciudad de Dakar, donde los 164 gobiernos reunidos acordaron un nuevo marco de actuación: *La Educación para Todos* (EPT) (UNESCO, 2000).

Ahora bien, si la educación ha alcanzado el estatus que tiene hoy en día, es gracias a los notables esfuerzos por demostrar que dicha herramienta representa un verdadero camino hacia la prosperidad. Comprender la incidencia de la educación como promotora del desarrollo implica considerar que la inversión en la misma es una inversión necesaria y una inversión rentable para alcanzar el crecimiento y avance de una región. Es por ello por lo que resulta necesario explorar en profundidad la relación virtuosa que existe entre la educación y el desarrollo.

2.1.1. Educación y desarrollo

En la *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo* (1986) se definió desarrollo como

“un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende a la mejora constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan”

A partir de la explicación de dicha idea, todas aquellas actividades destinadas a contribuir a la búsqueda de ese bienestar global estarían, en definitiva, potenciando el desarrollo. Es así como dentro de los múltiples factores a estudiar, la educación juega uno de los papeles más importantes en la contribución al progreso. Ello se apoya en la extensa evidencia que defiende que la educación constituye un aspecto esencial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza a nivel mundial (Montenegro & Patrinos, 2014). Además, también se defiende que ésta contribuye a dimensiones adicionales del desarrollo, como son la reducción de la desigualdad y la mejora de la sociedad en su conjunto (Tilak, 2018).

Debido a la relevancia que este factor posee, durante las últimas décadas gran parte de la literatura se ha enfocado en estudiar esta beneficiosa relación. Así, gracias a haber convertido a la educación como promotora del desarrollo en objeto de estudio, con múltiples aportaciones en las últimas décadas, se ha ido demostrando de manera paulatina la relación causal entre las habilidades de una nación - en relación con la educación - y su tasa de crecimiento a largo plazo (Hanushek & Woessmann, 2015). Es por ello por lo que, debido a las premisas sobre el efecto beneficioso que la inversión en educación tiene sobre el desarrollo, hoy en día pocos son los líderes que no incluyan políticas en materia de educación al definir la estrategia de crecimiento del país.

La concepción sobre los múltiples beneficios de la educación es un aspecto que, en mayor o menor medida, siempre ha estado presente. El factor fundamental es la importancia que se le ha ido otorgando con el paso del tiempo. La mayoría de los economistas anteriores a la Segunda Guerra Mundial generalmente consideraban que los beneficios de la educación se concentraban a nivel político y moral más que a nivel económico, y tendían a ignorar el papel de la educación en sus agendas. A pesar de algunas menciones a la importancia de la educación para el

individuo y la sociedad en su conjunto, la realidad era que la educación se quedaba en un segundo plano cuando se realizaba un análisis de los factores económicos, especialmente en términos del mercado laboral (Teixeira, 2014).

Previamente, economistas como Alfred Marshall ya comenzaban a hacer hincapié en la importancia de la educación, concretamente para mejorar la condición de los pobres. En su clásico *Principles of Economics* (1890), Marshall se refiere a la educación como una inversión nacional, que podría resultar rentable como cualquier otra inversión al “ofrecer a las masas oportunidades mayores de las que podrían alcanzar por si mismos” (Marshall, 1890). Además, en los años posteriores a la guerra se empieza a hacer alguna mención al valor económico de la educación por parte de los economistas del momento. En particular, Allan Fisher (1946) se encuentra entre los primeros en resaltar el aspecto económico de las políticas en materia de educación, y con ello la necesidad de comenzar a considerar la educación como instrumento dentro de la política económica. Con su argumento, ponía de manifiesto que el progreso humano hasta entonces se había visto perjudicado por los sistemas educativos deficientes, lo que se reflejaba en la falta de mano de obra cualificada. Con ello, Fisher defendía que la educación podría jugar un papel importante en el periodo de posguerra, si se comenzaba a invertir mayores recursos en la formación y desarrollo del capital humano (Fisher, 1946).

A pesar de las contribuciones iniciales, no sería hasta 1950, con el desarrollo de la Teoría del Capital Humano, cuando economistas, líderes e instituciones comienzan a profundizar en el análisis de esta virtuosa relación.

Hasta mediados del siglo veinte, se consideraba que las principales dimensiones que influían en los ingresos de un individuo en un país desarrollado se resumían en la actividad económica, la industria, la ocupación y el carácter formal o informal del sector en el que éste operaba. No es hasta la década de los sesenta cuando realmente se empieza a considerar el nivel de educación alcanzado como variable adicional para medir los ingresos de un individuo en un país desarrollado (Patrinos & Psacharopoulos, 2020). Desde ese momento, se empieza a asimilar la correlación existente entre la inversión en la educación y los beneficios e impacto positivo que dicha inversión devuelve a los individuos, y como resultado, a la sociedad. Así, se comienza a justificar que, de manera similar a otras inversiones como la que se destina a salud o a la seguridad en una sociedad, la inversión en educación beneficia al individuo en

cuanto al nivel de ingresos y oportunidades de desarrollo laboral y con ello, a la sociedad en su conjunto (Santibañez, 2009).

“The most valuable of all capital is that invested in human beings”

Alfred Marshall

Tomando a Marshall como punto de referencia, numerosos autores comenzaron entonces a realizar valiosas contribuciones en este ámbito, sentando las bases para la elaboración de posteriores políticas nacionales y regionales. De este modo, dentro de los precursores de este campo destaca Theodore Schultz, que en 1960 y siguiendo, como apuntábamos, como referente a Marshall, comenzó a situar la idea de la inversión en capacidades humanas como factor central del desarrollo económico. Así puso de manifiesto el concepto de capital humano, basado en cinco categorías principales: salud, capacitación en el trabajo, escolarización, educación de adultos y migración. Dentro de dichas capacidades, la educación es una de las que más atención recibió, tras su planteamiento de la educación como una inversión en el hombre, obteniendo como resultado una forma de capital. Desde su enfoque, invertir en la educación de un individuo tiene como resultado que esos conocimientos pasen a formar parte de él, y por ello ese resultado se podría definir como capital humano (Schultz, 1960).

En línea con estas primeras contribuciones, Burton Weisbrod (1962) planteó la idea de la educación como el aumento progresivo de valor acumulado en el hombre. Desde su punto de vista, sugirió que cada año de escolarización completado, traía consigo opciones de educación y formación adicionales y oportunidades para aprender sobre habilidades personales y futuras oportunidades en la vida (Weisbrod, 1962). Con ello, los primeros enfoques iban encaminados a comprender la educación como un conjunto de herramientas que va adquiriendo el individuo y le preparan mejor para su desempeño en el futuro.

Es en este contexto y de acuerdo con dichos planteamientos, que posteriormente Gary Becker desarrolla la Teoría del Capital Humano en su obra *Human Capital (1964)*, la cual pasa a convertirse en un referente en materia económica. En la misma, Becker realiza un estudio de la inversión en la educación y formación de los individuos. Mediante un análisis del comportamiento humano desde una perspectiva económica, plantea la teoría de que aquellas personas que reciben más educación o invierten más en sí mismas, recibirán mayores ingresos a lo largo de su vida (Becker, 1964). Con gran curiosidad por los temas de discriminación en

el mercado laboral americano, destinó su tesis doctoral a comprender las diferencias en la calidad de la educación recibida por diferentes grupos étnicos. Tras ello llegó a la conclusión de que los grupos de población “*no blancos*”, a pesar de haber tenido los mismos años de escolaridad, habrían recibido menor capital invertido en ellos a través de la educación - haciendo referencia a una educación de menor calidad - y, por lo tanto, una vez en el mercado laboral poseían menor capacidad económica (Becker, 1971).

En línea con las contribuciones previas, Jacob Mincer (1974) profundizó en este campo con un enfoque más cuantitativo, estimando la educación como una inversión en recursos actuales a cambio de un retorno futuro. Con ello, Mincer refuerza las teorías de Schultz y Becker, demostrando que la acumulación de capital humano produce un crecimiento económico, con un aumento tanto de los de ingresos a título individual, como de los ingresos para el conjunto de la sociedad. Tomando como base de su análisis la perspectiva del estado, entiende el capital humano como un factor directamente relacionado con el nivel de producción y el capital físico. Así, Mincer sostiene que la contribución del capital humano al crecimiento es mayor cuanto mayor sea el volumen de capital físico, y esta relación también se cumple a la inversa. Para explicar dicha asunción, Mincer logra demostrar a través de una función agregada – conocida como la ecuación de ingresos de Mintzberg o Función Minceriana – que el aumento del capital humano es tanto una condición como una consecuencia del crecimiento económico (Mincer, 1981). Ello le convirtió en el primero en estudiar la tasa de rentabilidad de la educación, una contribución clave que es utilizada desde entonces para diversos estudios dentro de este campo.

A estas contribuciones se unieron más tarde otras perspectivas desde el ámbito económico, planteando que la educación, aumentando el capital humano, tiene un efecto positivo en el incremento en la fuerza laboral y en las posibilidades a su vez de que esta fuerza pueda optar a mayores ingresos (Weil, Romer, & Mankiw, 1992).

Como inicialmente planteaba Schultz, el capital humano se puede entender como la contribución de diversas variables – desde la formación en el puesto de trabajo o la experiencia, hasta la educación a las destrezas y habilidades que acumula un individuo. Tomando de base esta teoría, el aumento y acumulación de capital humano en la sociedad, analizado en términos del nivel de educación, además de contribuir a un crecimiento económico, puede ayudar a mejorar la distribución de ingresos y generar mejores oportunidades a futuro en una sociedad

(De Hoyos, Rogers, & Székely, 2016). Se demuestra así la relación entre educación y desarrollo, tema central de estudio en esta investigación.

En definitiva, el planteamiento de la Teoría del Capital Humano supuso una contribución fundamental en el ámbito de la teoría económica, y sentó las bases para futuras investigaciones orientadas a determinar el papel de la educación como motor del desarrollo.

2.1.2. El retorno de la educación

En línea con los planteamientos de Schultz y Becker, los estudios posteriores se centraron en complementar la Teoría del Capital Humano buscando evidencia empírica en torno a la contribución de la educación al desarrollo. Con los planteamientos de Mincer y su ecuación para estimar el retorno de la inversión en educación, comenzó un nuevo campo de estudio centrado en estimar los efectos causales y el retorno de la educación para justificar la inversión en la misma. Desde entonces, se han utilizado múltiples enfoques con distintas metodologías, cada uno con sus beneficios y limitaciones.

El concepto de tasa de retorno de la inversión en educación es muy similar al retorno que se espera de cualquier otra inversión en un ámbito distinto. Al final se resume en la valoración de los costes y beneficios que produce una inversión en diferentes momentos del tiempo, y se expresa como una estimación anual en forma de porcentaje (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). La creciente popularidad derivada de estimar el retorno en la educación se debe a las implicaciones que tiene a la hora de promover aquellas políticas que destinen recursos a la misma. De este modo, clasificar por orden el rendimiento en los distintos niveles educativos o la comparación con el rendimiento de inversiones alternativas, es una herramienta valiosa para tomar decisiones que refuercen los beneficios de destinar las inversiones al ámbito de la educación.

En este sentido – y para el ámbito de estudio que nos concierne – se diferencian dos tipos de retorno: en primer lugar, la tasa de retorno privada o para el individuo, que compara los costes y beneficios de la educación que este ha financiado de manera privada; y, en segundo lugar, la tasa de retorno social que considera los costes y beneficios para el país o sociedad en su totalidad.

Así, cuando se busca obtener la tasa de retorno para el individuo, ésta se deduce al igualar el valor actual de los ingresos generados durante toda la vida del individuo, con el valor actual neto de los costes asociados a su educación. Los costes hacen referencia a todas aquellas ganancias a las que el individuo renuncia mientras sigue estudiando, a las que se suman las tarifas de escolarización y gastos añadidos como material escolar, uniformes o actividades extraescolares. De este modo, la estimación de los beneficios de la escolarización en el ámbito privado busca medir en qué medida un individuo que ha recibido educación posee mayores ingresos a lo largo de su vida que aquel individuo que no la ha recibido. En este sentido, una inversión económica en educación resultaría rentable siempre que la tasa de rendimiento resulte positiva, y además sea superior a la tasa de rendimiento que pueda ofrecer otra alternativa, como comenzar a trabajar directamente sin estudios (Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

La estimación de la tasa de retorno social, por su parte, tiene en cuenta los gastos y beneficios invertidos y recibidos por la sociedad en conjunto. Los costes en este caso recogerían los recursos invertido en edificios, profesores y materiales, además de los ingresos no percibidos por los estudiantes durante el periodo de escolarización. En relación con los beneficios, en este segundo aspecto el cálculo del retorno muchas veces incluye factores adicionales o lo que se denominaría externalidades que van más allá del beneficio que recibe el propio individuo (Patrinos & Psacharopoulos, 2020). Dichas externalidades son beneficios adicionales a la sociedad como puede ser, en el caso de la educación de la mujer, la disminución de las tasas de natalidad o de las enfermedades de transmisión sexual.

No obstante, debido a la reducida evidencia empírica sobre los beneficios sociales de la educación, por la complejidad de su cálculo, las estimaciones de la tasa de rendimiento social generalmente se basan en los costes monetarios y beneficios de la educación directamente observables. Por dicha razón, al resultar más altos los costes desde la perspectiva social que la privada, la tasa de retorno para la sociedad se suele presentar con porcentajes inferiores a los que arroja la tasa privada (Psacharopoulos & Patrinos, 2018). Dicha percepción tiene como consecuencia la prioridad que posteriormente se pone en invertir en cada uno de los dos ámbitos. Independiente de la forma que tome, por iniciativa privada o social, la importancia de este nuevo enfoque es que poder demostrar de forma empírica el retorno de la educación se ha convertido en una herramienta muy valiosa para favorecer políticas que justifiquen destinar los recursos necesarios a ella.

En esta línea, como se ha comentado previamente, tradicionalmente se ha puesto el foco en medir el retorno a nivel individuo o privado, ya que el método para su cuantificación es más acotado que la estimación de las externalidades para el conjunto de la sociedad. Así, desde su planteamiento, la metodología más comúnmente utilizada ha sido la ecuación de Mincer, que ha ido evolucionando hacia el “modelo Minceriano”. Psacharopoulos y Patrinos, dos investigadores del Banco Mundial llevan años realizando estimaciones sobre el retorno privado de la educación en diferentes regiones del mundo. Apoyándose en el modelo Minceriano y recogiendo las más de 700 estimaciones realizadas entre los años 1950 y 2014, determinaron que la tasa privada de retorno a un año adicional de educación se sitúa en un 8,8%. Es decir, que, la inversión en un año adicional de educación para un individuo se podría traducir en un aumento de ingresos en esa proporción en los siguientes años de vida. Dicha cifra tan relevadora se comenzó a emplear como criterio en términos generales para justificar este retorno positivo para todas las regiones del mundo.

Por supuesto, es importante matizar que existen diferencias y especificidades de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado por cada país, y por consiguiente invertir en este recurso tiene implicaciones distintas en cada una de las regiones del mundo. Analizando la Tabla 1, se aprecia que precisamente las regiones en las que la mayoría de los países se encuentran en vías de desarrollo, son aquellas en las que las tasas de retorno de educación resultan notablemente superiores. Es decir, destacan como regiones en las que invertir en un año adicional en educación tiene el mayor impacto sobre los ingresos de los individuos.

Tabla 1. Tasa de Retorno Privada por Región

Región	Tasa de retorno total (%)	Media de años escolarización
América Latina y El Caribe	11,0	7,3
África Subsahariana	10,5	5,2
Este de Asia y Pacífico	8,7	6,9
Sur de Asia	8,1	4,9
Economías avanzadas	8,0	9,5
Europa y Asia Central	7,3	9,1
Oriente Medio y Norte de África	5,7	7,5
Media mundial	8,8	8,0

Fuente: Elaboración propia a partir de (Psacharopoulos & Patrinos, 2018)

Desde otra perspectiva, en la Tabla 2, a continuación, se presentan las tasas privadas de retorno en función del nivel de ingresos de los países agrupados en ingresos bajos, ingresos medios e ingresos altos. Nuevamente, las cifras muestran que las tasas de retorno privado resultan superiores en los países de bajo ingreso, con un 9,3% de retorno, respecto de aquellos de altos ingresos, que presentan un 8,2% (Patrinos & Psacharopoulos, 2020).

Tabla 2. Tasa de Retorno Privada por Grupos de Ingresos

Nivel de ingresos del país	Tasa de retorno total (%)	Media de años escolarización
Ingresos bajos	9,3	5,0
Ingresos medios	9,2	7,0
Ingresos altos	8,2	9,2
Media mundial	8,8	8,0

Notas: Niveles de ingresos per cápita basados en clasificación del Banco Mundial (2016) en dólares:

bajos = \$1045 o menos; medios = \$1046-\$12,735; altos = \$12,736 o más

Fuente: Elaboración propia a partir de (Psacharopoulos & Patrinos, 2018)

Tanto si se analiza desde la perspectiva regional como si se estudia por la variable de ingresos, resulta realmente curioso el potencial que muestran las regiones que tradicionalmente carecen de mayores recursos. Todo ello invita a reflexionar sobre el potencial de desarrollo a alcanzar en las mismas al aumentar los esfuerzos en materia de educación.

Con ello, en términos generales, dichas evidencias, representan un indicador muy útil acerca de la productividad de la educación, y se convierten en un incentivo para seguir confiando en el potencial de la inversión en la misma para desarrollar el capital humano. Es importante recalcar que independientemente de la perspectiva desde que se mida el factor educación, en términos de retorno privado o retorno social, la inversión en la misma tiene como resultado un incremento del capital humano en su conjunto. Al final de todo, el desarrollo de todos los elementos que lo componen – salud, capacitación en el trabajo, escolarización, educación de adultos y migración – tiene un impacto positivo sobre otros factores y además se transmite a futuras generaciones (Flabbi & Gatti, 2018). Este último matiz es clave ya que, en definitiva, el capital humano acumulado es un reflejo de las perspectivas de desarrollo para un país en el largo plazo, y con ello también explica las desigualdades dadas actualmente en el mundo a causa de ello. El hecho de que entre al 10 y 30 por ciento de las diferencias que se dan entre PIB de los países se puede atribuir a las diferencias dadas entre sus niveles de capital humano, resulta muy significativo (Hsieh & J. Klenow, 2010).

Finalmente, es así como gracias a las bases propuestas en torno a teoría del capital humano se comenzó a explorar el campo de la educación, entre los otros factores que lo constituyen, para potenciar nuevos aspectos del desarrollo.

2.1.3. Educación y principales indicadores

La labor que muchos autores han realizado contribuyendo a difundir la relación existente entre educación y crecimiento económico es esencial. Sin embargo, a medida que se ha ido profundizando en materia, también se han ido acotando los términos que justifican dicha relación, como los indicadores utilizados hasta el momento para medir el aumento de los esfuerzos destinados a la educación y los que deberían tenerse en cuenta de manera adicional para que esta relación resulte verdaderamente beneficiosa.

De este modo, el indicador que tradicionalmente se ha empleado para realizar un análisis de los avances en materia educativa se limitaba a medir las tasas de matriculación alcanzadas por un país. Bajo dicha premisa, era común pensar que, a mayor número de alumnos matriculados por curso, más avances se estarían realizando en este ámbito, y con ello mayor progreso en vías de contribuir al desarrollo. Durante los comienzos del análisis de la educación, la atención que recibían de tasas de matriculación para diferentes niveles de escolaridad era tal que incluso se empleaba como indicador del desarrollo humano (Barro, 1991). En esta línea, las medidas más comúnmente empleadas eran las tasas de matriculación en educación primaria y secundaria; que constituyen los niveles básicos de cualquier sistema educativo.

Sin embargo, pronto se comenzó a reflexionar de manera crítica acerca de la limitación que suponía basar las decisiones únicamente sobre este indicador. La principal manifestación al respecto argumentaba que las tasas de matriculación solamente miden el flujo de la educación hacia la población, es decir, el acceso a la educación. Por lo contrario, dichos indicadores no muestran el logro o resultado educativo acumulado en los alumnos. Como consecuencia, se comenzó a abogar por incluir diferentes conceptos de capital humano en los modelos de crecimiento, más allá de centrar el análisis únicamente en las tasas de matriculación escolar (Weil, Romer, & Mankiw, 1992). Ello puso de manifiesto que, para progresar en materia educativa, otras esferas deberían ser analizadas y monitorizadas. Es así como se comienzan a emplear indicadores adicionales entre los que destacarían el nivel educativo alcanzado, la

calidad de la educación por recursos aportados y la calidad de la educación de acuerdo con puntuación obtenida en pruebas cognitivas (Thomas, Wang, & Fan, 2000).

Sin embargo, hasta que dicha reflexión comenzó a hacerse un hueco entre instituciones y líderes, muchas de las decisiones se tomaron en función del incremento a toda costa de las tasas de matriculación para promover un progreso en aquellas regiones más desfavorecidas. Esta situación se dio especialmente en aquellos países receptores de programas y fondos para ponerse al día en esta materia, los países en vías de desarrollo, y se vio especialmente potenciada por los Objetivos del Desarrollo del Milenio entre los que figuraba el acceso universal a la educación (Naciones Unidas, 2000). Es por ello por lo que, si bien es cierto que a día de hoy muchos de los países en vías desarrollo asistidos han aumentado rápidamente el acceso a la escuela primaria – lo que se demuestra con las tasas de escolarización en los distintos niveles – la calidad de la educación, o el resultado educativo acumulado, se ha mantenido por debajo de lo esperado. Como argumentan expertos en el área, es motivo de celebración el hecho de que más niños que nunca estén ahora en la escuela, pero no se ha considerado el factor de que apenas están aprendiendo (Duflo, 2009). En esta línea, son diversos autores los que han comenzado a argumentar que el éxito de la educación no debe analizarse únicamente a partir de la cantidad de recursos destinados y su traducción automática en objetivos simples y medibles. Es a partir de ese momento que comienza una redefinición de los indicadores en el ámbito de la educación.

Más allá de lograr tasas de escolarización significativas e incluso finalización exitosa de los estudios, es realmente el grado en que la escolarización fomente las habilidades cognitivas y facilite la adquisición de habilidades profesionales lo que juega un papel diferencial en el desarrollo. En este aspecto, el nivel de calidad de la educación es determinante, y es por ello por lo que a pesar de que un país decida invertir un gran porcentaje del PIB en este ámbito, no se asegura el crecimiento económico correspondiente si no se destinan esfuerzos necesarios para ello (Hanushek, 2007). Matizando el concepto de educación en torno a las habilidades reales que puede ofrecer a la población, numerosos autores han reorientado la atención a demostrar, mediante evidencia empírica, que el crecimiento tiene una relación directa y significativa con las habilidades y capacidades adquiridas efectivamente por la población.

Es por ello por lo que hoy en día, la evidencia de los beneficios de una educación de calidad en diversos aspectos del desarrollo se emplea como herramienta para potenciar políticas a favor

de esta. A pesar del camino que queda por lograr hacia una educación universal, las perspectivas de la prosperidad que dichos esfuerzos pueden traer consigo resultan en un motivo de peso para seguir formando y desarrollando personas. Según el informe de la OCDE, *Universal Basic Skills*, proporcionar a todos los niños acceso a la educación y las habilidades necesarias para participar plenamente en la sociedad, aumentaría la tasa de crecimiento del PIB en un promedio de 28% por año en países de bajos ingresos y 16% por año en países de altos ingresos durante los próximos 80 años. En dicho informe, se pone de manifiesto la relevancia de la formación de calidad en herramientas básicas que van a permitir suplir los trabajos demandados en los próximos años, dando un paso más allá al simple hecho de elevar el nivel de escolarización (Hanushek & Woessmann, 2015).

Es por ello por lo que los líderes de la actualidad están comenzando a hacer un llamamiento a poner el foco en la relevancia de una educación para el futuro, y además en una educación de calidad. Mauricio Macri plasmó esta idea en el pasado Foro Económico Mundial, llamando a las economías del G20 a asumir el deber de asegurar que la transformación tecnológica no incremente la exclusión o la desintegración sociales. Para ello “la educación debe estar en el centro de este debate: el futuro va a requerir de una inversión sustancial en entrenar y actualizar las nuevas capacidades para los estudiantes” (G20 , 2018).

Esta redefinición de los indicadores de la educación es nuevamente muestra del creciente interés por la materia. Si bien entre las primeras prioridades de un país se encuentra el hecho de garantizar el acceso a la educación, diferencias entre regiones más o menos desarrolladas se perciben en relación con el desigual nivel de calidad y la diferente atención que se le presta a la misma. Es decir, aquellos países que exitosamente han ido superando la primera barrera de lograr una escolarización universal en su población, centran después su atención en lograr que la misma sea de calidad. No obstante, aquellos países que suelen ser generalmente los menos desarrollados muchas veces se quedan estancados en lograr cumplir con los primeros indicadores o aquellos más cuantificables. Así, con todo ello, vemos cómo la diferencia en el progreso que alcanzan unos y otros continúa perpetuándose a causa de la dispar calidad de la educación adquirida.

Como se ha planteado, los indicadores detrás de la medición de la evolución de la educación han ido redefiniéndose y actualizándose. Es por ello, que además de todos los indicadores mencionados, uno en particular juega un rol vital en asegurar el crecimiento y desarrollo: el

Índice de Paridad de Género (IPG). Es decir, asegurar que tanto niños como niñas disfrutaran del mismo acceso a la educación. Este factor representa una de las cuestiones más priorizadas en las últimas décadas, y como objeto de esta investigación, será analizado en profundidad en el siguiente epígrafe.

2.2. El acceso de la mujer a la educación

Son numerosos los esfuerzos que se llevan haciendo en las últimas décadas para incluir el papel de la mujer en la agenda sobre educación. Desde el Foro Económico Mundial se identifica la igualdad de género en el trabajo como uno de los objetivos más importantes de nuestro tiempo (World Economic Forum, 2018). Por otra parte, el Fondo Monetario Internacional cita el aumento de la participación femenina en la fuerza laboral como un elemento de cambio económico global (Lagarde, 2016). Además, en 2017, el G20 declaró que el crecimiento sostenible e inclusivo depende de la igualdad de acceso de las mujeres al mercado laboral, la propiedad, el empleo de calidad y los servicios financieros (G20, 2017). Sin embargo, a pesar de los numerosos progresos orientados a erradicar la brecha de género en el acceso a la escolarización, las niñas continúan teniendo menos posibilidades que los niños de acceder a una clase a lo largo de su vida (Entreculturas, 2011). Actualmente hay cinco millones más de niñas fuera del colegio que niños en el nivel de educación primaria y en total, más de 130 millones de niñas carecen de acceso a la educación en los niveles primario, medio y superior (UNESCO & UNICEF, 2015).

El *Marco de Dakar* (2000), en el plan de acción para lograr la *Educación Para Todos* (EPT), recalcó la importancia de establecer metas y objetivos concretos para mejorar en el ámbito de la educación. En dicho encuentro, además de elaborar propuestas, se enunciaron los principales retos detectados para lograr dichos objetivos, y la discriminación basada en género se enunció como uno de los grandes obstáculos para garantizar un acceso libre al derecho de la educación. El mensaje planteado era contundente: si no se superaban las desigualdades dadas, jamás se podría lograr la *Educación para Todos* (Marco de Acción de Dakar, 2000). En consecuencia, en el periodo de 2000 a 2015 se destinaron grandes esfuerzos a reducir ese desequilibrio, logrando duplicar, de 32 a 62, el número de países con índices de paridad en enseñanza primaria y secundaria. Esfuerzos que sin embargo quedaron lejos del ambicioso proyecto de *Educación para Todos* que perseguía que todos los países lograsen paridad en ambos niveles educativos en 2015 (UNICEF, 2015).

Ahora bien, al situar como uno de los grandes obstáculos al desarrollo las importantes desigualdades en el ámbito educativo, se abre una cuestión mucho más amplia que hace referencia a la igualdad, o desigualdad, de género todavía persistente en muchas sociedades. Es por ello por lo que nuevamente – como se ha comentado previamente con los indicadores de la educación – muchos argumentan que el aumento de la paridad en matrículas escolares no implica automáticamente impactos positivos para el desarrollo (UNICEF, 2015). Es únicamente cuando dichos esfuerzos vienen dados por sociedades donde se fomenta y apoyan las mejoras en la posición económica y social de la mujer, donde dichos esfuerzos realmente causan un impacto positivo.

2.2.1. La educación en la mujer y su contribución al desarrollo

Tanto para países como para individuos, hay una relación directa entre el acceso a una educación de calidad, y el desarrollo económico y social. Sin embargo, hoy en día, muchas regiones distan de disfrutar de ese progreso. Como lleva demostrándose durante las últimas décadas, la educación mejora la productividad del mercado laboral y acelera el crecimiento de la economía. No obstante, hay un factor adicional al que no se le ha prestado atención hasta hace relativamente poco tiempo: educar especialmente a las mujeres tiene efectos beneficiosos sobre el bienestar social (King & Hill, 1995). Con ello, nuevamente acudiendo a la educación como motor del desarrollo, se empieza a hacer un llamamiento a focalizar esfuerzos en que tanto niños como niñas disfruten de esa educación de calidad. Así, todas las iniciativas encaminadas en evitar que las niñas se queden en casa cuando alcanzan la pubertad, o en evitar que las niñas nunca logren salir de casa desde el principio, comienzan a ganar audiencia entre aquellos que elaboran las políticas de educación.

Es entonces, desde finales desde los 90, cuando la cuestión de los beneficios que conlleva el destinar esfuerzos en la educación de las niñas, comienza a convertirse en importante objeto de investigación. Como lo expresó Lawrence Summers en 1992, economista jefe del Banco Mundial en ese momento, se puede considerar que la inversión en la educación de las niñas es la inversión con el mayor rendimiento posible en los países en desarrollo (Murphy, 2009). De acuerdo con este postulado, numerosos autores comenzaron a defender que educar a las niñas, es una manera segura de aumentar la productividad económica, de reducir la mortalidad infantil y materna, de mejorar el estado nutricional y la salud, de reducir la pobreza y de eliminar el VIH/SIDA y otras enfermedades (Ascencios, 2020). Dichas premisas, supondrían un punto de partida interesante para justificar la inversión destinada a educar a las niñas en aquellas regiones

que buscaban, o aún continúan persiguiendo, el desarrollo. Sin embargo, nuevamente – como hemos visto con la incorporación de la inversión en materia educativa dentro del ámbito económico – era importante encontrar evidencia con la que demostrarlo.

Gracias a décadas de investigación, se comenzaría a proporcionar evidencia para probar que en aquellas regiones donde se lograba alcanzar la paridad de género en la educación, ello se traducía en beneficios sustanciales relacionados con la salud, la igualdad y la creación de empleo (Solberg, 2015). Además, ello se reforzaría con amplia evidencia empírica que probaría que cuando las mujeres son capaces de desarrollar todo su potencial y con ello incorporarse al mercado laboral, hay significantes ganancias en términos macroeconómicos (Loko & Diouf, 2009).

Las primeras contribuciones en este ámbito ponían el foco en los beneficios que se experimentaban en el mercado laboral en forma de una mejora de las oportunidades de empleo y una mayor generación de riqueza, ya que eran los primeros factores que podían medirse (Shultz, 1993). Con el tiempo, la inversión en la educación de las niñas se fue revalorizando a medida que se descubrían ámbitos adicionales a la economía en los que educar a las niñas traía resultados positivos (Murphy, 2009). De la misma manera en que los países más desarrollados que gozaban de sistemas educativos ejemplares experimentaban rápido crecimiento, aquellos en vías de desarrollo comenzaban a tomarles como ejemplo para promoverlo ellos mismos.

De esta manera se observa como paulatinamente la educación de las niñas ha logrado situarse como prioridad de las agendas políticas de los países e instituciones gracias a la evidencia de grandes beneficios en otras áreas importantes, incluida la mejora de las tasas de supervivencia y salud de los niños y las mujeres, la reducción del crecimiento de la población, la protección de los derechos de los niños y la reducción del matrimonio infantil y el empoderamiento de las mujeres en el hogar y en el lugar de trabajo (Sperling & Winthrop, 2015). Del mismo modo que en los países más desarrollados, la educación de las niñas en países en desarrollo tiene como resultado la mejora positiva de indicadores beneficiosos para el crecimiento económico, lo que ha convertido esta causa en un argumento crucial.

Una vez estos indicios comienzan a apoyarse de evidencia empírica, muchos se preguntaban qué aspectos de la sociedad promovían u obstaculizaban el alcanzar la paridad en el ámbito de la educación. Es decir, cuales eran las principales ventajas o retos para educar a las niñas, y con ello alcanzar el desarrollo. Es en este punto cuando se manifiestan las condiciones sociales

previamente existentes, las cuales son responsables de favorecer la promoción de la educación de la mujer, o en lugar de ello se convierten en los impedimentos que se la arrebatan. Como se había comentado previamente, el éxito de la inclusión de la mujer en la educación comienza por una sociedad donde se abogue activamente por asegurar niveles de igualdad entre hombres y mujeres, y son precisamente aquellas sociedades más igualitarias las que disfrutan de los beneficios previamente enunciados.

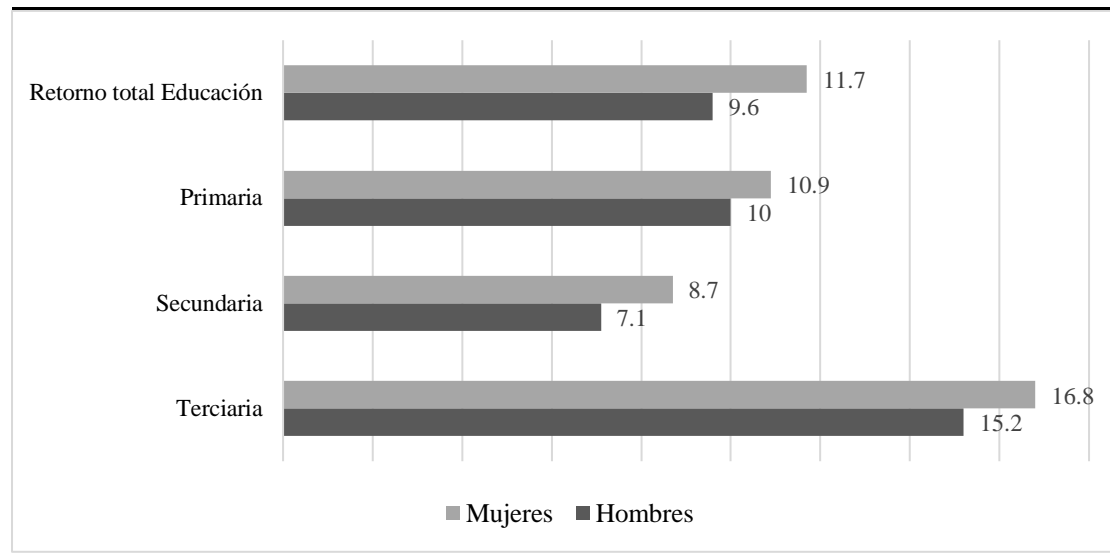
2.2.2. El retorno de la educación en la mujer

Tomando de referencia el planteamiento anterior, numerosas aportaciones contribuyen a reforzar el argumento de que en aquellas sociedades donde la mujer se encuentra integrada en el sistema educativo y posteriormente en el mercado laboral, disfrutan de niveles superiores de desarrollo. Ello lo demuestran los estudios que empíricamente observan que hay una relación positiva entre igualdad de género y el PIB per cápita, nivel de competitividad e indicadores de desarrollo humano (Duflo, 2012). Dichas premisas se apoyan en que las mujeres tienen una mayor tendencia a invertir una cantidad importante de los ingresos del hogar en educación para sus hijos. De este modo, una mayor participación de la mujer en la economía se traduce en un mayor gasto en escolarización para los niños, lo que a su vez continúa el círculo virtuoso iniciado (Rubalcava, Teruel, & Thomas, 2004). Por otra parte, un estudio de 100 países estima que el aumento del 1% en el número de mujeres que cuentan con educación secundaria finalizada, aumentaría el crecimiento económico anual per cápita en un 0,3%. Con ello, se hace un énfasis en que la inversión resulta realmente beneficiosa cuando las niñas logran finalizar la educación secundaria (Sperling & Winthrop, 2015).

En este sentido, académicos e investigadores han contribuido a la literatura con descubrimientos notables en este campo. Una de las cuestiones más reveladoras en este ámbito, que no se habían abordado antes, es que el retorno de la educación de la mujer curiosamente resulta superior que el retorno obtenido de la educación en el hombre. Como se ha analizado previamente en el epígrafe del retorno de la educación, Psacharopoulos y Patrinos afirmaban que, de media, la tasa de retorno de la educación de un individuo se sitúa en un 8,8%. Dicha cifra hacía referencia a los ingresos adicionales esperados por un individuo al incrementar en un año adicional su educación. Si bien en dicho análisis desagregaban en función a regiones del mundo o grupos por nivel de ingresos, el tomar de perspectiva una dimensión adicional como es la tasa de rendimiento en función del género ofrece un punto de vista realmente interesante. En este caso, el estudio realizado por Montenegro y Patrinos pone énfasis en que,

mientras que el retorno de la educación de media en los hombres resulta en un 9,6%, la inversión en la mujer alcanza una tasa del 11,7% (Montenegro & Patrinos, 2014). Esta proporción, además se muestra similar en los tres niveles educativos, como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3. Tasa de Retorno de Educación en Hombres y Mujeres, %



Fuente: Elaboración propia a partir de (Montenegro & Patrinos, 2014)

Habiendo planteado el retorno de la inversión en la educación de la mujer, se establece un argumento muy valioso para atraer atención a este ámbito. Ello hace además reflexionar acerca del potencial que tiene el hecho de educar a todas aquellas mujeres que hoy en día siguen sin tener el acceso a la escuela que deberían. Sin embargo, lo sorprendente es que – como se ha comentado en puntos anteriores – los beneficios de educar a la mujer tienen un efecto aún más allá e impactan beneficiosamente a toda la sociedad.

En primer lugar, además de la función básica de preparar a la mujer para incorporarse al mercado laboral, la educación de las niñas contribuye a cerrar una de las mayores diferencias entre hombres y mujeres: la brecha salarial. A pesar de que en términos generales las mujeres continúen ganando menos que los hombres tras cualquiera de los niveles de educación, esta brecha se reduce al mínimo en el caso de las mujeres que alcanzan la educación secundaria o superior (OCDE, 2016). Además, en el ámbito laboral, gracias a la educación, las mujeres no solo perciben un mayor nivel de ingresos, sino que logran avances en la naturaleza del trabajo al que tienen la oportunidad de optar. Ello se explica porque la educación secundaria mejora las perspectivas de una mujer de lograr un trabajo formalizado en un contrato. La relevancia

de ello implica que, al resultar dichos trabajos más estables y con visión a largo plazo, pueden adquirir beneficios adicionales como permisos de maternidad (Malhotra, Grown, & Pande, 2003).

En segundo lugar, cuando la mujer tiene la oportunidad de acceder al mercado laboral también se mejora el poder de negociación que la misma tiene dentro del hogar (ActionAid, 2017). El hecho de que las mujeres ganen y controlen los ingresos puede a su vez contribuir a un desarrollo económico más amplio en las economías en desarrollo, al ser estas más proclives a emprender actuaciones para elevar los niveles de inscripción escolar para las niñas. Esta idea se basa en que las mujeres son más propensas que los hombres a invertir una mayor proporción de los ingresos en la educación de sus hijos, tal y como señalábamos antes. Así, el lograr que las mujeres tengan acceso al mercado laboral, independientemente del nivel de remuneración que obtengan, puede ser considerado como uno de los factores más importantes para reducir la pobreza en las economías en desarrollo (Heintz, 2006).

Estos factores en su conjunto contribuyen a una mayor igualdad de género en la sociedad y consiguientemente a un mayor crecimiento (Kabeer & Natali, 2013). Sin embargo, analizando el mismo aspecto en sentido contrario, es decir, desde la perspectiva de la prohibición o limitación del acceso y continuidad de la educación a las mujeres, conlleva graves costes sociales y económicos, perpetuando la situación de vulnerabilidad y retraso en numerosas regiones del mundo.

Plan International estimó que, al año, en 65 países de ingresos medios y bajos se perdían aproximadamente 92 mil millones de dólares en beneficios anuales, que habrían podido resultar de ofrecer una educación a las niñas en los mismos niveles que reciben los niños. Por otro lado, el Banco Mundial estima que las limitaciones que afrontan las niñas en el acceso a la educación, y las barreras para completar por lo menos 12 años de formación, implican un coste entre 15 y 30 billones de dólares en pérdidas de productividad e ingresos potenciales que podrían generar durante sus años de vida (Wodon, Montenegro, Nguyen, & Onagoruwa, 2018).

Con todo ello, a continuación, en la Tabla 4, se pueden encontrar a modo de resumen los beneficios y costes asociados a la educación de la mujer, donde se ponen de manifiesto las ventajas que van más allá del retorno a nivel individual. Educar a las mujeres supone efectivamente la promoción de efectos beneficiosos sobre el bienestar social, y es por ello por lo que merece recibir una atención prioritaria.

Tabla 4. Costes y beneficios asociados a la educación de la Mujer

	Impacto en factores económicos	Impacto en otros factores
A. Costes actuales		
<i>A nivel privado</i>		
Para los padres	Uniformes	Coste de oportunidad de tener a la hija escolarizada
	Libros	Tiempo destinado al transporte
	Materiales	Horas destinadas a realizar deberes
	Matrícula de admisión	Coste emocional o psicológico
	Pensión y alojamiento si se vive lejos del hogar	
	Matrículas	
	Costes de transporte	
Para el estudiante	¹	Coste emocional o psicológico
<i>A nivel sociedad</i>		
	Gasto público en salarios de profesores, materiales y edificios	Producción perdida por alumno escolarizado ²
B. Beneficios futuros		
<i>A nivel privado</i>		
Para los padres	Aumento de ingresos en el hogar	Mejora de salud y nutrición
Para el estudiante	Opción de mayores ingresos	Mayor esperanza de vida
	Mayor movilidad ocupacional	Menor mortalidad infantil
		Mayor control de la fertilidad
		Mejora de la calidad de vida
<i>A nivel sociedad</i>		
	Mayor PIB y PIB per cápita	Disminución del crecimiento de la población
	Mayor crecimiento del PIB	Población con mejor salud (menor mortalidad infantil, mayor esperanza de vida)
	Mayor capacidad productiva	Mejora del funcionamiento de los procesos políticos
	Mayores impuestos recibidos de ingresos salariales	

1) La asunción de que el estudiante no asume ningún coste actual en "factores económicos" es realista sólo en el nivel de educación primaria o secundaria. Más allá del nivel secundario, es probable que la propia estudiante asuma el coste de la matrícula y el transporte y que incurra en el coste de oportunidad del tiempo pasado en la escuela.

2) Este coste supondría un impacto mayor para las niñas mayores que para las jóvenes.

Fuente: Elaboración propia a partir de (King & Hill, 1995)

A modo de recapitulación de lo expuesto en este apartado, podemos afirmar que la educación es pues una herramienta vital para el desarrollo y por ello se ha probado como una inversión rentable, tanto en términos individuales como para el conjunto de la sociedad. Y la educación de las niñas, en particular, demuestra ser la inversión más beneficiosa que se puede realizar para mejorar las condiciones económicas, de salud y prosperidad en un país (Save the Children, 2005). Como planteaba Irina Bokova, anterior directora general de la UNESCO "educar a una niña es educar a una nación, ya que desata un efecto dominó que cambia el mundo sin lugar a duda para mejor". Por ello, esta investigación tiene el objetivo de contribuir a dar voz a este factor tan relevante como es la paridad de género en materia de educación, la cual, como comentábamos antes, no ha recibido la atención que se merece hasta apenas hace unos años.

2.2.3. Retos en la educación de la mujer

Una vez descritos los beneficios comprobados de ofrecer una educación a la mujer, es importante resaltar cómo la actual brecha de género hace evidente que los costes y esfuerzos asociados a educar a las mismas también son altos. Tradicionalmente, aspectos en relación con la cultura, las instituciones establecidas y el nivel de desarrollo económico en conjunto, han representado las principales barreras para la educación de las mujeres en países de todo el mundo (King & Hill, 1995). Por diversas prácticas generalmente aceptadas durante décadas en regiones de todo el mundo, a lo largo de historia la mujer ha sufrido una privación de un derecho tan esencial y universal como es la educación. No obstante, con el transcurso del tiempo también se han realizado esfuerzos por reivindicar el papel que juega la mujer en la sociedad, y con ello, se ha comenzado a demandar más igualdad en el ámbito de la educación. La triste realidad es que muchos de los esfuerzos se ven con frecuencia frenados por obstáculos fuertemente arraigados como la desigualdad de género, la falta de financiación o los factores socioculturales, que en su conjunto impiden que una niña logre finalizar un ciclo completo de educación, o incluso logre acceder a ella en toda su vida.

Desigualdad de género

Uno de los problemas fundamentales perpetuados a lo largo de la historia, y todavía hoy latente en numerosas regiones del mundo, es la desigualdad entre hombre y mujer en la sociedad, y las consecuentes notables brechas de género en materia de educación. En esta línea, varios estudios relacionan los efectos entre un acceso desigual a la educación en los niveles más básicos, y la brecha en indicadores como el salario en los siguientes años de vida (Duflo, 2012). Además, la brecha de género en materia de educación, que se mide como la diferencia entre los años de escolarización de hombres y mujeres, está altamente correlacionada con la desigualdad general en el nivel educativo alcanzado por el país, que entre otros factores adicionales, se mide por el coeficiente de Gini de educación (Gonzales, Jain-Chandra, Kocchar, Newiak, & Zeinullayev, 2015).

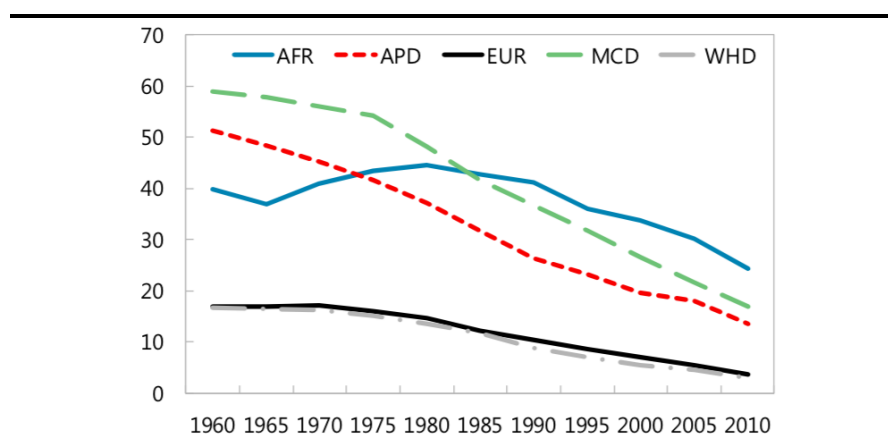
Este último coeficiente, como variante del clásico coeficiente de Gini que se emplea para medir la desigualdad en distribución de ingresos, riqueza y tierra, se calcula de acuerdo con dos variables para medir la desigualdad en educación. Para su estimación, que varía de 0, representando la igualdad perfecta, a 1, que representa la desigualdad perfecta, se comparan la proporción acumulada en el grupo estudiado (población, país o región), representada por X, con la proporción acumulada de las variables educativas que sean seleccionadas, representada

en Y (Rodríguez-Montano, 2014). Estas últimas variables generalmente suelen ser tasas de matriculación, financiación invertida y cifras sobre puntuaciones alcanzadas en las pruebas cognitivas que se emplean en un contexto nacional o regional para medir el nivel alcanzado en diferentes etapas del ciclo educativo (Thomas, Wang, & Fan, 2000).

Debido a su relevancia, el coeficiente de Gini para la educación resulta realmente útil para estudiar los avances en dicha materia, y relacionándolo con aspectos como la brecha de género en esta materia, se obtienen conclusiones interesantes. Como demuestra un análisis del Fondo Monetario Internacional, existe una fuerte correlación entre el Coeficiente de Gini en educación y la brecha de género en este mismo campo. Es por ello, que muestran el caso de países como Finlandia, Canadá u Holanda, donde tanto el Coeficiente de Gini – situado entre el 0.1-0.2 –, como la brecha de género en acceso a la educación – próxima al 0% – tienen como resultado una situación de relativa igualdad en materia educativa y acceso a la misma. Por el contrario, presentan el caso de países como Nigeria, Yemen o Afganistán con un Coeficiente de Gini cercano al 0.8 y unos niveles de desigualdad en matriculación cercanos al 80%, como casos realmente alarmantes en esta cuestión (Gonzales, Jain-Chandra, Kocchar, Newiak, & Zeinullayev, 2015).

En la gráfica 5 a continuación, se representa la posición de las regiones del mundo en relación con la brecha de género en educación, definida previamente como la diferencia de años de escolarización entre hombres y mujeres.

Tabla 5. Brecha de género en años de educación alcanzados, 1960-2010

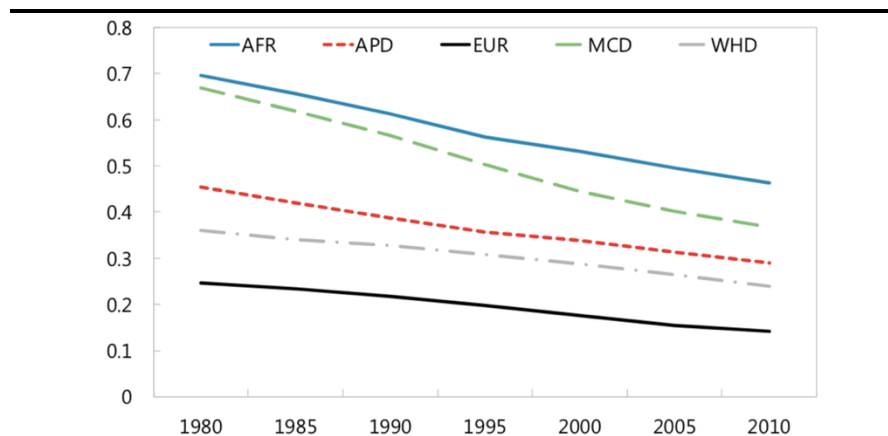


Notas: Promedio de 5 años. Obtenido en base a los años de educación masculinos menos femeninos sobre los años de educación masculinos
 AFR = África; APD = Asia y el Pacífico; EUR = Europa; MCD = Oriente Medio y Asia Central; WHD = Hemisferio Occidental

Fuente: (Gonzales, Jain-Chandra, Kocchar, Newiak, & Zeinullayev, 2015)

Además, en la tabla 6 se puede apreciar la posición relativa de las regiones del mundo con relación a la desigualdad en educación medida por el Coeficiente Gini. En el Anexo 1 se incluye un desglose completo del Coeficiente Gini de educación por regiones y desagregado en grupos de edad. Ambas tablas muestran una tendencia esperanzadora en relación con la desaparición de una desigualdad tan marcada; no obstante, estas brechas son especialmente notables en los grupos de edad superiores.

Tabla 6. Coeficiente Gini en Educación por regiones del mundo, 1980-2010



Notas: (0 = Igualdad; 1 = Desigualdad) AFR = África; APD = Asia y el Pacífico; EUR = Europa; MCD = Oriente Medio y Asia Central; WHD = Hemisferio occidental

Fuente: (Gonzales, Jain-Chandra, Kocchar, Newiak, & Zeinullayev, 2015)

Con todo ello, resulta evidente que hay un efecto inherente de la desigualdad de género sobre la desigualdad en el acceso y continuidad de la educación. Es decir, aquellas regiones que parten de un contexto social donde la desigualdad de género es un aspecto todavía presente, padecen de un punto de partida realmente complicado para que se normalice el acceso a la educación a las niñas.

Financiación de los estudios

Otro de los retos principales en el acceso a la educación es la financiación de esta, cuestión que se vuelve más crítica en los países en vías de desarrollo. El hecho de escolarizar a los hijos implica asumir una cantidad considerable de costes, con la esperanza de lograr cierto retorno en el futuro. Estas decisiones, por lo menos durante los primeros años de educación básica, son generalmente tomadas por los padres, y en gran cantidad asumidas con los ahorros familiares. Estos costes, como los gastos de bolsillo, las tasas escolares, los libros de texto y los uniformes, así como el coste de oportunidad del tiempo que el niño pasa en el colegio – reflejados para el caso de las niñas previamente en la Tabla 4 – pueden resultar bastante

elevados para las familias, especialmente en países en desarrollo. Como resultado, los padres meditan mucho sobre la decisión de invertir en la educación de sus hijos, y es aquí cuando surge el dilema entre invertir en un niño o una niña, en relación con el retorno que se espera, previamente comentado.

Las prácticas culturales, tales como esperar que los hijos adultos sean financieramente responsables de los padres de edad avanzada, pueden dar como resultado que los padres perciban mayores beneficios de la educación de un hijo que la de una hija. Cuando las niñas contraen matrimonio y con ello abandonan el hogar, los padres recuperan una cantidad notablemente inferior o inexistente de la inversión económica en su educación (King & Hill, 1995). Es en estos casos cuando resulta realmente complejo justificar, en términos de rentabilidad, la necesidad la importancia de escolarizar a una niña. Tomando como ejemplo una familia que decide hacer el esfuerzo de invertir en la educación de una hija, si al contraer matrimonio ésta debe renunciar a acceder al mercado laboral, probablemente nunca logre recibir los beneficios a nivel individual que habíamos comentado previamente en la Tabla 4, ni de devolver en forma de externalidades dichas ventajas a la sociedad. Como resultado de todo ello, culturalmente hoy en día, en muchas regiones los padres siguen tendiendo a más a educar a los hijos antes que a las hijas.

En esta línea, se han llevado a cabo diversas iniciativas para atraer la atención a la necesidad de cambiar esta tendencia. Hoy en día, el debate se sitúa en torno a la distribución desigual de recursos, y no a la falta de ellos. De hecho, como aclamaba la joven activista Malala Yousafzi en la cumbre de Oslo sobre la Educación para el Desarrollo en 2015, el problema no es que no haya recursos suficientes, el problema es la falta de compromiso de los líderes mundiales para invertir en educación.

Un análisis posterior realizado por *UN Girls' Education Initiative* (UNGEI), estableció los principales obstáculos en términos de financiación, desde la perspectiva de la inversión, y desde la perspectiva de los costes. Con ello, se destacaron tanto la falta de voluntad política como la cuestión del sesgo de género o *gender-bias*, como los dos grandes obstáculos para la inversión y acción para avanzar en la educación de las niñas. En relación con esta segunda cuestión, se puso especial énfasis en los prejuicios de género y en las normas sociales que infravaloran a las niñas y las mujeres, como los mayores impedimentos para progresar en este ámbito. Por el lado de los costes, los obstáculos principales en relación con la educación de las niñas se atribuyen fundamentalmente al trabajo doméstico. Más allá de las inversiones necesarias

previamente comentadas en relación con facilitar la asistencia y participación en la escuela, la cuestión de tener que atender las necesidades familiares representan un gran impedimento para avanzar (The Education Commission & UNGEI, 2016).

En definitiva, cuando no se considera que las niñas pueden representar un factor valioso para el bienestar de la sociedad, la financiación destinada para sus estudios queda reducida o limitada a aquellas inversiones consideradas acorde con su rol en la sociedad.

Aspectos socioculturales como impedimentos para la continuidad de la educación

Un tercer obstáculo para avanzar en la inclusión de las niñas en la educación es un resultado directamente relacionado con los dos factores previamente comentados: la importancia que el rol de la mujer recibe en la sociedad y la financiación que se destina a invertir en su educación como consecuencia de ello. En este sentido, los esfuerzos en materia de educación deben ir más allá de lograr que acudan a la escuela, siendo el gran reto lograr que las niñas continúen en ella hasta terminar los ciclos educativos completos. El Banco Mundial es un gran defensor de este tercer aspecto, remarcando que los esfuerzos también deben ir encaminados a asegurar que las niñas aprendan y se sientan seguras mientras están en la escuela. Además, defiende la importancia de asegurar que logren completar todos los niveles de educación adquiriendo así las habilidades necesarias para poder incorporarse al mercado laboral. Por último, considera esencial acompañarlas durante todo el proceso educativo, y finalmente dotar a las niñas de las herramientas necesarias para tomar sus propias decisiones en la vida y lograr contribuir al desarrollo de sus comunidades.

El principal problema es que aún cuando las niñas logran acudir a la escuela, en numerosas ocasiones no logran terminar los estudios. Entre los factores que explican esta situación se encuentran los matrimonios en edades tempranas, un hecho conocido como el matrimonio infantil. En el análisis global *The economic impacts of child marriage* realizado en 2017 por el Banco Mundial, se demuestra cómo el matrimonio infantil tiene un efecto negativo en el nivel educativo de las niñas y en las perspectivas educativas de los hijos de estas. Este informe denuncia el matrimonio infantil como la mayor causa por la que las niñas abandonan la escuela, al encontrar incompatible el contraer matrimonio y seguir con sus estudios. No obstante, también se hace una llamada a la educación como una herramienta para detener esta práctica, mostrando evidencia de que cada año de educación secundaria completado, reduce el riesgo de contraer matrimonio infantil de media en 6 puntos porcentuales. En la Tabla 7, quedan

recogidos a modo resumen los impactos que cada uno de los escenarios pueden tener para el futuro de una niña, desde abandonar la escuela, hasta contraer matrimonio.

Tabla 7. Impacto en la vida de una mujer en base al nivel educativo alcanzado

Indicadores	Impactos estimados
(1) Abandono escolar de las niñas	Encuestas nacionales realizadas a los padres, muestran que el matrimonio es una de las razones principales por las que sus hijas deben abandonar la escuela
(2) Nivel educativo alcanzado por las niñas	Contraer matrimonio a edad temprana reduce sustancialmente las probabilidades de matricularse y graduarse de la educación secundaria
(3) Matrimonio vs Escolarización	Una vez una niña adolescente está casada, es muy poco probable que continúe en la escuela
(4) Efectos intergeneracionales	El matrimonio infantil afecta la educación que los hijos de las niñas casadas tendrán en el futuro
(5) Impacto de la educación en el matrimonio	Cada año de educación secundaria adicional puede reducir el riesgo de contraer matrimonio infantil en 6 puntos porcentuales

Fuente: Elaboración propia a partir de (King & Hill, 1995)

Es por ello por lo que, si bien el matrimonio infantil no afecta directamente a la participación de la mujer en la fuerza laboral, tiene el efecto de disminuir la educación de las mujeres y, por lo tanto, los ingresos esperados en el futuro y el bienestar del hogar. La importancia al final de todo, en línea con los aspectos comentados sobre la relevancia de una educación de calidad, es que los beneficios de proporcionar una educación a las niñas no vienen solo de lograr que accedan a la escuela sino de lo que realmente aprenden durante su estancia ahí (King & Winthrop, 2015). Para ello, es fundamental que consigan terminar los ciclos completos de educación que las puedan preparar para ser autónomas en el futuro.

Con los argumentos previos se han puesto de manifiesto los diferentes obstáculos que hoy en día siguen limitando o impidiendo el acceso universal de las niñas a la escuela. Dichos obstáculos además representan la consecuente ralentización de aquellos países todavía en vías de desarrollo en aras de lograr el crecimiento deseado. Con el objetivo de combatir cada uno de ellos, han ido surgiendo diferentes iniciativas y programas apoyadas nuevamente por los argumentos discutidos en el epígrafe anterior: la educación de la población, y especialmente de la mujer, es un requisito esencial para el desarrollo. En el siguiente apartado se procederá a explorar aquellos movimientos que mayor impacto están teniendo en reducir los obstáculos planteados.

2.3. Programas y medidas en materia de educación

Ante la virtuosa relación demostrada entre educación y desarrollo, desde organismos, agencias y actores internacionales se ha trabajado para situar esta materia como prioridad dentro de las principales agendas. En las últimas décadas, se ha comenzado a contemplar con una perspectiva esperanzadora el avance en aspectos básicos en el camino de lograr mejoras concretas en materia de educación. Es así como se debe hacer mención a las dos agendas de referencia para lograr el desarrollo universal: los Objetivos del Milenio y la Objetivos de Desarrollo Sostenible, además de proyectos complementarios como el Proyecto de Capital Humano del Banco Mundial, que continúan dando voz a la relevancia de este campo.

2.3.1. De la Educación Para Todos a los Objetivos de Desarrollo del Milenio

En este sentido, el primer año del comienzo de siglo marcaría una nueva dirección para poner esta cuestión como materia de prioridad en todas las regiones del mundo. Así, en el año 2000 se establecerían dos hitos fundamentales para dar visibilidad a la cuestión de la educación, y comenzar a actuar sobre ella: el Programa de Educación para Todos y la declaración de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El primero sería el diseño del programa Educación Para Todos (EPT) en abril del 2000, como resultado del acuerdo de los 164 países reunidos en el Foro Mundial de la Educación celebrado en la ciudad de Dakar (UNESCO, 2000). Con el objetivo de revisar el cumplimiento de las metas establecidas en Jomtien, se declaró el reto de alcanzar una Educación Para todos, y con ello una lista de objetivos concretos a lograr. Entre estas metas se estableció como reto esencial el alcanzar educación primaria universal, objetivo 2, o el alcanzar paridad e igualdad de género en este ámbito, objetivo 6. Habiendo sentado las bases y los compromisos concretos necesarios, en apenas unos meses se daría un paso que situaría la educación como materia primordial para los países de todo el mundo.

En este segundo hito, los líderes mundiales se reunieron en septiembre del 2000 Nueva York para celebrar el periodo de sesiones de la Asamblea General, en el cual formularon la declaración del milenio con el fin de lograr un mundo “*más pacífico, más próspero y más justo*” (Naciones Unidas, 2000). Tras dicho periodo de sesiones, lograron definir la visión que traería esperanza y prosperidad para el planeta en ocho objetivos concretos que debían alcanzarse, a más tardar en 2015: los Objetivos de Desarrollo del Milenio (PNUD, 2015). El

diseño de dichos objetivos se basó en las cuestiones más prioritarias de los diversos ámbitos en relación con el desarrollo. Uno de ellos indudablemente debería ser la educación, y por ello, como apoyo al marco establecido con la EPT, el acceso a la educación básica o primaria se fijó como uno de los retos indispensables para garantizar el progreso de la humanidad.

Todo ello cobró forma de objetivos concretos, conocidos como los ODM, que se pueden apreciar en la Tabla 8. Como se puede observar, tanto la cuestión de la educación, como la cuestión de igualdad de género, recibieron notable consideración a través los ODM 2 y 3. Para concretar estos objetivos, se fijaron metas apoyadas en ciertos indicadores. De este modo, en relación con el segundo objetivo, ODM 2, se fijó como meta 2A el asegurar que los niños y las niñas de todo el mundo pudieran terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. En cuanto tercer objetivo, ODM 3, el reto fundamental se centró en eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el año 2015 (PNUD, 2015).

Tabla 8. Objetivos de Desarrollo del Milenio

Objetivo
<i>ODM 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre</i>
<i>ODM 2. Lograr la enseñanza primaria universal</i>
<i>ODM 3. Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer</i>
<i>ODM 4. Reducir la mortalidad de los niños</i>
<i>ODM 5. Mejorar la salud materna</i>
<i>ODM 6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades</i>
<i>ODM 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente</i>
<i>ODM 8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo</i>

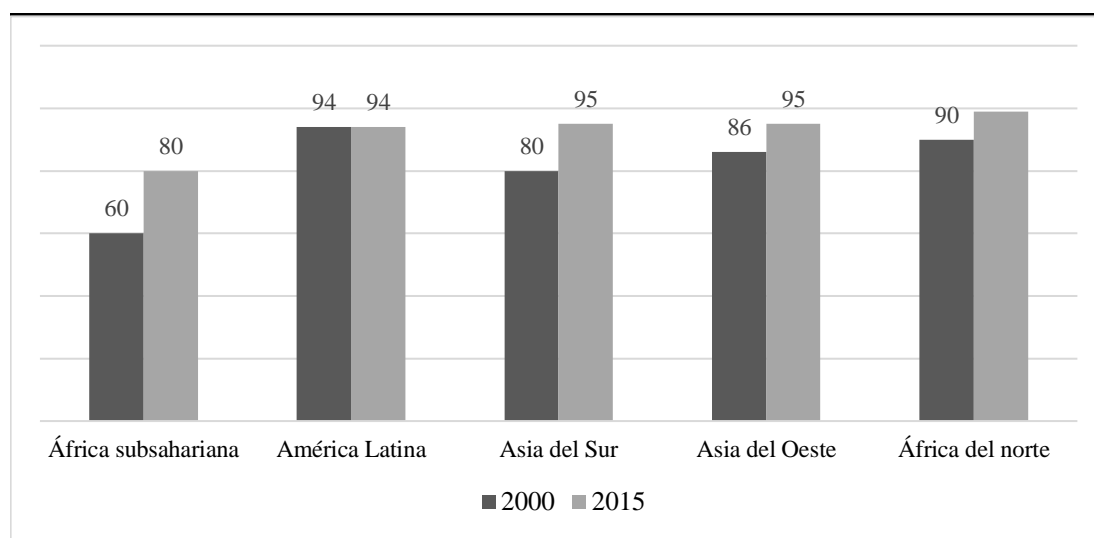
Fuente: Elaboración propia a partir de (Naciones Unidas, 2000)

Grado de consecución de los objetivos

El grado de implicación en los Objetivos del Milenio fue elevado, aunque desigual en función de las regiones del planeta y la prioridad que se otorgaba a cada uno de los mismos. En materia de educación, en términos generales se puede afirmar que se alcanzaron progresos considerables en las tasas de matriculación de educación primaria, desde 1990 y con mayor intensidad desde el comienzo del programa de los ODM (PNUD, 2015). No obstante, analizando la situación a la que se llegó en 2015, y analizando los niveles que todavía existen hoy en día, quedó mucho trabajo por hacer.

El estudio realizado por el PNUD sobre los ODM y sus avances en materia de educación por regiones muestra los avances en aquellas áreas donde se dio un peso prioritario a facilitar el acceso a la educación, como son las regiones de Asia o África. Como se puede apreciar en la Tabla 9, la región que muestra incrementos más sustanciales en enseñanza primaria en el periodo de estudio, de 2000 a 2015, es África Subsahariana. Como muestran los resultados del estudio, esta región experimentó un incremento en 20 puntos porcentuales en la tasa neta de matriculación durante el periodo analizado

Tabla 9. Tasa neta ajustada de escolarización en enseñanza primaria, 2000-2015 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de (PNUD, 2015).

En comparación con esfuerzos anteriores, jamás se había logrado un aumento semejante. Tomando como base el periodo inmediatamente anterior, de 1990 a 2000, dichos esfuerzos apenas lograron materializarse en un incremento de 8 puntos porcentuales. Con todo ello, la inversión en educación en el periodo comprendido entre 1990 y 2012, logró que la cantidad de niños matriculados en educación primaria en África Subsahariana se duplicara de 62 a 149 millones (PNUD, 2015).

No obstante, el realizado análisis desde otros enfoques también dejó cifras desoladoras: a pesar de las mejoras en el acceso a la educación, el abandono escolar persistiría como el gran obstáculo a finalizar la educación. Según las estimaciones del informe de ETP analizando el progreso 2000-2015, en 32 países del mundo al menos el 20% de los niños que se matricularon abandonarían la escuela antes de llegar a cumplir el último ciclo, la mayoría localizados precisamente en África Subsahariana (EPT, 2015).

Por otro lado, si bien los objetivos de desarrollo del milenio en materia de educación tuvieron un impacto positivo al lograr facilitar el acceso a la educación en regiones principalmente de países en desarrollo, tuvieron menos éxito en lograr que ese aumento fuese proporcional en términos de conocimiento o “capital humano”. Es por esta razón que muchos de los resultados esperados, particularmente los que conciernen el desarrollo económico, no se materializaron (Hanushek & Woessmann, 2015). Con ello, se comprobó la gran crítica hacia las estrategias para el desarrollo basadas únicamente en garantizar el acceso a ésta, viendo que cumplir con las tasas no implica por sí solo una mejora de las condiciones económicas de la región (Easterly, 2001). Por este motivo, tras la revisión de los ODM, se planteó un nuevo enfoque para el diseño de su continuación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el nuevo periodo, sí se menciona explícitamente el concepto de calidad en referencia a las mejoras en educación (Hanushek & Woessmann, 2020).

2.3.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible

La finalización del periodo que abarcaban los Objetivos de Desarrollo del Milenio representó un momento oportuno para reflexionar sobre los avances realizados, y aquellas mejoras que todavía quedaban pendientes de materializarse. A pesar de ciertos aspectos no llegaron a ver su cumplimiento una vez llegada la fecha estimada, dicho objetivo vio su continuación manteniendo de nuevo un peso importante en la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), redefinidos en 2015. Como se pudo comprobar, tras grandes esfuerzos por los más de 115 millones de niños que no accedían a la escuela a comienzos de siglo, tras los ODM se logró disminuir dicha cifra en un porcentaje considerable, reduciéndolo a la mitad. Por tanto, al formular los ODS en relación con la educación, se tenía claro el punto de partida para los retos a los que debería hacer frente: los 57 millones de niños restantes, de los cuales 33 millones se encuentran en África Subsahariana, y más de la mitad son niñas (PNUD, 2015).

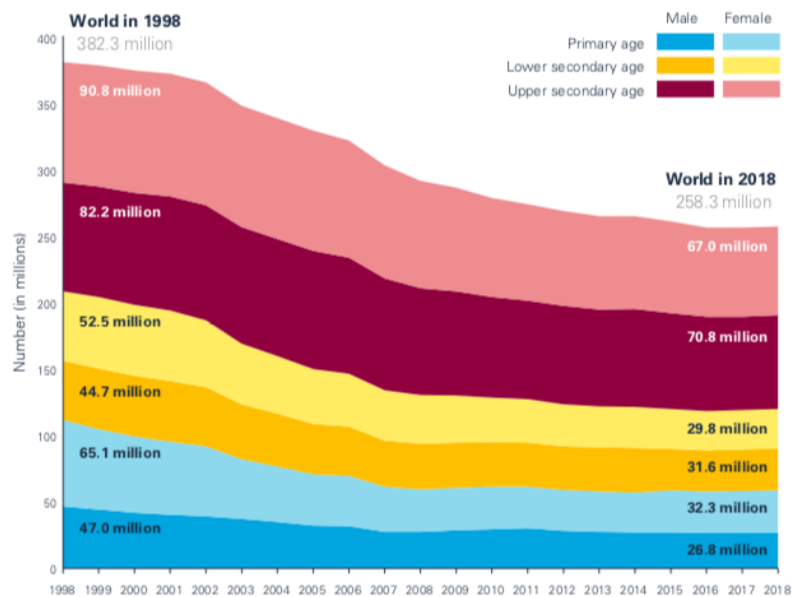
Es así como se desarrollaron los Objetivos del Desarrollo Sostenible, profundizando sobre los previos objetivos establecidos en materia de educación y género, pero además incluyendo perspectivas para potenciar aún más la relación a ambos indicadores con el desarrollo.

Así, dentro del nuevo marco se encuentran definidos 17 objetivos, entre los que cabe analizar el ODS 4: “*Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos*”, acompañado del ODS 5: “*Alcanzar la*

igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas”. Llama la atención en este caso que el cuarto objetivo adopta un enfoque de continuidad de la educación a lo largo de la vida e introduce la educación vocacional y terciaria en la agenda global (mientras que en los ODM se hacía referencia únicamente a alcanzar la secundaria). Además, es notable la relación entre el cuarto y el octavo objetivo, que hace referencia al trabajo decente y crecimiento económico, ya que los dos objetivos incluyen indicadores suficientes para seguir a los jóvenes a lo largo de su viaje desde la educación hasta el empleo (OECD, 2019).

Con estas incorporaciones, se hace más presente el valor otorgado a la educación como motor del desarrollo, y a la importancia de incluir a las niñas en ella. Tras los resultados de la agenda de los ODM, y el relevo que significarían los ODS, hoy en día se pueden analizar progresos en el ámbito de educación, aunque todavía persisten las diferencias entre niveles educativos y sexo. En la Ilustración 1 se aprecia una evolución desde 1998 de los *out-of-school children* o niños que están en edad de atender diferentes niveles educativos pero que no están escolarizados. El logro, en el caso de las niñas, ha sido reducir la cifra total de niñas fuera del sistema educativo en 79 millones (UNICEF, UN Women, Plan International, 2020).

Ilustración 1. Número de niños sin escolarizar por nivel educativo y sexo, 1998-2018



Fuente: (UNICEF, UN Women, Plan International, 2020)

Ello refleja los avances tras dos décadas de grandes esfuerzos, pero a su vez presenta el alto número de tanto niños como niñas que todavía quedan pendiente por escolarizar. Sin embargo, estas cifras también han planteado una visión esperanzadora de que las metas están cada vez más cerca.

2.3.3. El Proyecto Capital Humano

Tanto los ODM como los ODS han servido como marco de referencia para promover acción en diversas áreas que contribuyen al desarrollo. Como se ha planteado en el marco teórico, los diferentes aspectos que contribuyen a incrementar el capital humano resultan a su vez beneficiosos para potenciar el desarrollo en una región dada. Gracias a los expertos que constantemente contribuyen a reforzar este aspecto aportando evidencia, la inversión en capital humano se ha convertido en una herramienta esencial para la consecución de los ODM primero y de los ODS después.

En esta línea, resulta esencial mencionar el Proyecto de Capital Humano del Banco Mundial como la última gran iniciativa que mayor impacto está teniendo en el ámbito de la educación. Este programa nace en 2018 como un esfuerzo global para acelerar la acumulación de capital humano a través de fomentar políticas e inversiones más efectivas en las diversas áreas que lo constituyen. Con ello, su objetivo primordial es asistir a los países en fortalecer su capital humano y enseñar diversas formas de medir los progresos. Ello lo llevan a cabo a través de su gran contribución: el diseño del Índice de Capital Humano o *Human Capital Index* (HCI), que mide el capital humano que será acumulado en la siguiente generación. Es decir, mide la cantidad de capital humano que un niño nacido hoy puede esperar a obtener a los 18 años teniendo en cuenta los posibles riesgos de salud o escasez de educación que actualmente se da en el país donde vive dicho niño (The World Bank Group, 2018). Este índice se apoya en tres indicadores:

- Supervivencia: este factor refleja el hecho de que los niños nacidos hoy necesitan una supervivencia mínima hasta que realmente estén en condiciones de comenzar el proceso de acumulación de capital humano a través de la educación formal. Para ello, la supervivencia se mide empleando la tasa de mortalidad de menores de 5 años.
- Años estimados de escolarización ajustados con el nivel de aprendizaje: esta segunda medida estudia la cantidad de educación que un niño puede esperar recibir antes de los 18 años. Además, como reflejo de los progresos en este ámbito, incluye una

combinación con una medida del nivel de calidad, y por ello también se estima cuánto aprenden los niños en la escuela en base al rendimiento relativo de los países en las pruebas internacionales. Este último ajuste es realmente novedoso y práctico ya que permite comprender realidades como que en ciertos países los niños alcanzan un aprendizaje menor a pesar de recibir los mismos años de educación.

- Salud: este último elemento se apoya en la tasa de retraso en el crecimiento de los niños menores de 5 años y en la tasa de supervivencia de adultos, para reflejar el entorno de salud que se da en un país, y con ello las perspectivas para un niño que nazca hoy.

Los dos primeros indicadores planteados, salud y educación, se emplean para reflejar la contribución esperada a la productividad de un trabajador en sus años de actividad. Con ello vemos cómo este índice se elabora apoyándose en las evidencias planteadas por los clásicos Schultz o Becker y Mincer que se han analizado inicialmente. Ahora bien, en este caso el índice se rige entre el 0 y el 1, mostrando el 0 las peores expectativas para un niño y el 1 las mejores posibles a alcanzar. Ello lo explican con el caso de un país en el que un niño nacido hoy pueda esperar alcanzar tanto la salud completa, sin retrasos en el crecimiento y donde exista una supervivencia del 100% de los adultos, como el potencial educativo completo, 14 años de escuela de alta calidad completada a los 18 años; en este caso, el mencionado país alcanzaría un valor de 1 en el índice (The World Bank Group, 2018).

Lo interesante de este indicador es que toma como premisa la base que justifica esta investigación: qué factores contribuyen al desarrollo y en qué grado están estos optimizados. Con ello, apoyándose en la evidencia de este ámbito – detallada a lo largo de la investigación – este índice estudia las diferencias reales en la cantidad de ingresos que un país puede ser capaz de obtener en el largo plazo. Nuevamente para explicarlo emplean la hipótesis de que si un país obtiene una puntuación de un 0.50, se entiende que el PIB nacional podría llegar a ser el doble si dicho país invirtiese en las medidas necesarias para obtener educación completa y de calidad y una salud en los mismos términos, es decir, logrando puntuar 1 (The World Bank Group, 2018).

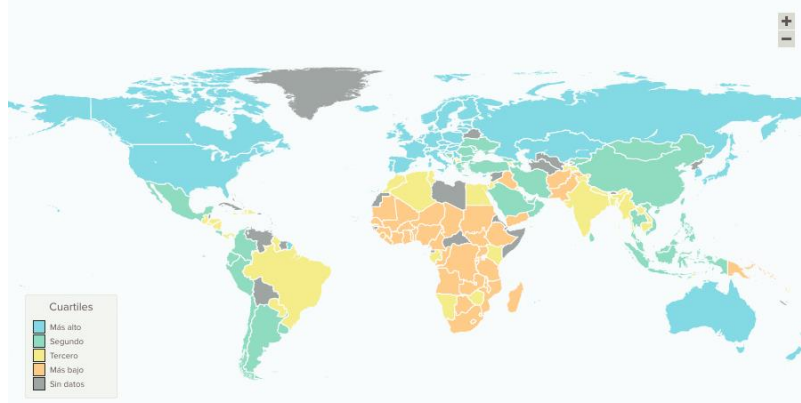
Los primeros resultados de las medidas de este índice se publicaron en 2018. En el Anexo 2 se encuentra una primera evaluación de 157 países clasificados por nivel de supervivencia, escolaridad y salud para ofrecer una posición en el Índice de Capital Humano. Como se puede apreciar, las primeras posiciones las ocupan países asiáticos como Singapur, Corea del Sur,

Japón y Hong Kong con resultados entre el 0,88 y 0,82. Para explicar la predominancia de esta región entre las mejores posiciones, el Banco Mundial destaca precisamente los grandes esfuerzos destinados a la educación como factor impulsor de su rápido desarrollo durante el siglo XX (Lu, 2018). Por otro lado, los países que ocupan las últimas posiciones en el ranking son concretamente países africanos de bajos ingresos. Entre ellos destacan Chad, Sudán del Sur, Níger, Malí o Liberia, con puntuaciones entre 0.29 y 0.31. Ante tales perspectivas, Jim Yong Kim, presidente del Banco Mundial en ese momento, planteó un mensaje esperanzador argumentando que la pobreza no debería impedir que la educación y la salud sean una prioridad ahora.

"Para las personas más pobres, el capital humano es a menudo el único capital que tienen. El capital humano es un impulsor clave del crecimiento económico sostenible e inclusivo, pero invertir en salud y educación no ha recibido la atención que merece"

Centrando el análisis en el componente de la educación, objeto de estudio de esta investigación, los resultados presentan una perspectiva clara sobre las áreas que mayores esfuerzos necesitan. Como se aprecia en la Ilustración 2, el mapa interactivo que ofrece el Banco Mundial en la página web del Proyecto de Capital Humano muestra cómo los países ubicados concretamente en África, como comentábamos anteriormente, son los que quedan por detrás en este campo ubicándose en los cuadriles más bajos del índice.

Ilustración 2. Mapa del Índice de Capital Humano en función a escolaridad, 2018



Fuente: (The World Bank, 2020)

Tras visualizar estas proyecciones, se considera relevante estudiar más en profundidad la región, y con ello se da paso a estudiar el estado del capital femenino en África Subsahariana.

3.- Caso de estudio: estado del capital humano femenino en África Subsahariana

Entre de todas las regiones en vías de desarrollo, una región concreta, África Subsahariana, resulta de gran interés como caso de estudio para esta investigación. Estableciendo los 49 países que conforman esta área como objeto de análisis, se pretende investigar el estado actual del capital humano femenino, en relación con el factor de la educación. Para ello, se tomará de base el Índice de Capital Humano publicado en 2018 y la base de datos del Banco Mundial que recoge diversos indicadores en materia de educación para todos los países analizados. Con dichos datos, se podrá realizar un recorrido de las últimas décadas y analizar así la progresión en la educación de las niñas en África Subsahariana hasta llegar al estado actual.

3.1. Elección de la región

Antes de comenzar, es importante comprender el porque de la elección de esta región, que a priori muestra la situación de partida menos favorable como se observaba anteriormente en el mapa del Banco Mundial. Ello se resume fundamentalmente en dos razones: el peso global que su población representa sobre el mundo, y, en segundo lugar, y consecuentemente, en el potencial de la rentabilidad que las inversiones en educación pueden tener en esta región.

En primer lugar, el ritmo de crecimiento de la población en África representa una de las cuestiones por las que se debe prestar gran atención a la región. Se estima que para el año 2050, una de cada tres personas menores de 18 años procederá de este continente (Bridge, 2018). Como se puede apreciar en la Tabla 10, este crecimiento de población se traducirá a su vez en un aumento de la demanda de educación del 24%.

Además, se espera que 11 millones de africanos en edad joven se incorporen al mercado laboral cada año durante la próxima década (The World Bank , 2018). Es por ello por lo que en las próximas décadas veremos cómo África realiza una contribución importante a la economía mundial proveyendo el mercado laboral de trabajadores. Debido a la relevancia que esta región presenta, no es de extrañar que desde el Banco Mundial se estableciese África como prioridad en el plan de desarrollo de Capital Humano con el fin de garantizar la prosperidad futura del continente y su plena participación en los mercados mundiales (The World Bank , 2018).

Tabla 10. Proyección del crecimiento de la población en edad de recibir educación

Región	Población en edad escolar (en millones)		Crecimiento
	2010	2020	%
Europa Central y del Este	137,5	117,9	-14,2
Este de Asia y El Pacífico	848,1	795,2	-6,2
Asia Central	37,7	36,8	-2,5
América Latina y El Caribe	264,1	260,2	-1,5
Norte América y Oeste Europa	238,7	240,4	0,7
Sur y Oeste de Asia	843,9	880,9	4,4
Estados Árabes	176,3	192,1	8,9
África Subsahariana	444,4	552,1	24,2
Mundo	2.990,7	3.075,6	2,8

Fuente: Elaboración propia a partir de (UNESCO, 2012)

En segundo lugar, y en relación con todo lo comentado anteriormente, invertir en el desarrollo de África presenta un gran potencial. Ejemplo de ello es que destaca como la región entre aquellas que se encuentran en vías de desarrollo que ha experimentado los mayores progresos en materia de educación bajo el marco de los ODM y ODS, concretamente en matriculación de niños en escuela primaria (PNUD, 2015). Además, de acuerdo con las investigaciones de Montenegro y Patrinos sobre la rentabilidad de la inversión en educación, las cinco economías con el mayor retorno en este ámbito resultan: Ruanda, Sudáfrica, Etiopía, Namibia y Burundi. Con ello, llama la atención que precisamente las cinco economías con el mayor retorno se encuentran todas en África (Montenegro & Patrinos, 2014). Incorporando a esta premisa la cuestión de género, se puede observar en la tabla 11 – tal y como se planteaba en el epígrafe del retorno de la educación en las niñas – que estos porcentajes resultan incluso más elevados para las mujeres.

Tabla 11. Economías con mayor y menor retorno de inversión en educación

	General		Masculino		Femenino	
	Economía	Retorno	Economía	Retorno	Economía	Retorno
Menor retorno	Afganistán	1,6	Armenia	0,8	Afganistán	3,0
	Armenia	2,2	Afganistán	1,3	Nueva Guinea	3,7
	Rusia	2,6	Burkina Faso	2,8	Armenia	4,2
	Guyana	3,3	Sierra Leona	3,1	Bielorrusia	4,3
	Iraq	3,4	Iraq	3,1	Camboya	4,7
Mayor retorno	Ruanda	22,4	Ruanda	20,8	Ruanda	24,4
	Sudáfrica	21,1	Sudáfrica	20,3	Sudáfrica	23,3
	Etiopía	18,5	Namibia	19,3	Etiopía	19,3
	Namibia	18,3	China	17,7	Kenia	19,3
	Burundi	17,3	Burundi	17,2	Tanzania	19,2

Fuente: Elaboración propia a partir de (Montenegro & Patrinos, 2014)

Todo ello plantea un punto de partida claro para centrar el caso de estudio en esta región y analizar los avances hechos en materia. De nuevo, a pesar del gran potencial que presenta la región, el desempeño actual en muchos de los indicadores de desarrollo genera incertidumbre sobre el futuro del continente. Tomando de ejemplo su desempeño en el Índice del Capital Humano, los países de África en su conjunto tienen una puntuación de 0,4 sobre 1, lo que significa que hoy en día la región sólo está alcanzando el 40% de su potencial (The World Bank , 2018). Con ello, una de las causas que realmente frena la transformación social y económica de África es la calidad, composición y tasa de acumulación del *knowledge capital* o capital intelectual en la región (Ninan Dulvy , Bashir, Lockheed, & Tan, 2018).

Finalmente, antes de analizar los avances realizados en la inversión y desarrollo del capital humano, concretamente para las niñas en el sector de la educación, resulta conveniente realizar una contextualización de la mujer en esta región

3.2. África Subsahariana en materia educativa

A pesar de que inicialmente el continente ha sido elogiado por ciertos avances en escolarización, la región de África Subsahariana a día de hoy continúa haciendo frente a diversos desafíos como el rápido crecimiento de la población, la pobreza, los altos niveles de población con edad de recibir una educación primaria – que ha aumentado un 86% entre 1990 y 2015 – los conflictos armados u otras crisis (PNUD, 2015). Estos retos, como el aumento de la población, tienen impactos negativos como por ejemplo haciendo de África la única región del mundo donde el número de niños no escolarizados ha aumentado en los últimos años. Esto se debe en parte a que este rápido crecimiento se ha dado entre la población más pobre, que a su vez tiene un menor acceso a la educación (The World Bank , 2018). Por ejemplo, actualmente alrededor de un 40% de los niños que no acuden a la escuela se encuentran en los tres países más poblados de la región: Etiopía, Nigeria o la República Democrática del Congo (Ninan Dulvy , Bashir, Lockheed, & Tan, 2018). Pero cuando se pone el foco solamente en las niñas, los problemas resultan realmente preocupantes.

Al reto de garantizar la educación primaria en la región, se suman obstáculos mayores para el caso de las niñas como el matrimonio y embarazo en edades tempranas. De acuerdo con Human Rights Watch, en África Subsahariana el 40% de las niñas contrae matrimonio antes de los 18 años, y los países africanos representan 15 de los 20 países con las tasas más altas de matrimonio infantil a nivel global. A ello se suma que la región también cuenta con la mayor

tendencia a embarazos adolescentes en el mundo. Como evidencia, argumentan que, en 14 regiones concretas de África Subsahariana, alrededor del 30-50% de las niñas, dan a luz antes de siquiera cumplir los 18 años (Human Rights Watch, 2017). El resultado de todo ello es que estas niñas quedan estigmatizadas, y se ven obligadas a contraer matrimonio tempranamente, lo cual se convierte en el principal obstáculo para retomar su educación – como se planteaba previamente en el epígrafe de los retos de la educación de la mujer –.

Todo ello indudablemente supone, no solo el fracaso en la finalización de los ciclos básicos de educación, sino que tiene un impacto negativo en las consiguientes oportunidades a las que podrán optar en los siguientes años de vida. A pesar de que todos los gobiernos África están comprometidos con garantizar la educación primaria y secundaria a todos los niños y además garantizar la igualdad de género, en línea con los ODM y siguientes ODS, los sistemas actuales numerosas veces excluyen a aquellas que quedan embarazadas y se hacen madres en edades tempranas (Human Rights Watch, 2017). Con ello se percibe que el reto al que se enfrentan con el objetivo de la educación es doble: incrementar las tasas de escolarización a la vez que regular la edad del matrimonio y el consiguiente embarazo en edades tempranas.

En esta línea, si bien la Unión Africana ha reconocido la importancia de erradicar el matrimonio infantil, argumentando que es un impedimento importante para el desarrollo y la prosperidad de la región, y de eliminar todas las formas de violencia y discriminación de género, todavía hay trabajo por hacer (Human Rights Watch, 2017).

Con todo ello, se plantea la complicada situación general de las niñas en África Subsahariana en relación con la educación y los principales obstáculos que muchas de ellas afrontan para lograr acceder y disfrutar de este derecho universal.

3.3. Estado del capital humano femenino en África Subsahariana

En la contextualización de este caso se ha descrito un marco sobre la situación de la que parten las niñas en los 49 países de esta región. Si bien es un agregado de países notablemente grande, debido a ciertas características comunes resulta accesible y representativo examinarlos de forma conjunta. Con el objetivo nuevamente de estudiar el estado del capital femenino en materia de educación en la región, a continuación, se presenta el análisis de tres indicadores comentados: el Índice de Capital Humano, el Coeficiente Gini para educación, y otras medidas de interés en relación con la desigualdad existente en el acceso y permanencia en las aulas.

En general, en los últimos 25 años, los esfuerzos en la región han ido destinados a matricular a los alumnos en educación primaria, el primer paso para desarrollar el capital humano (Ninan Dulvy , Bashir, Lockheed, & Tan, 2018). Ahora bien, ya sabemos que escolarizar a estos niños por sí solo no promueve el capital humano, concretamente en educación. Es por ello por lo que mediante el estudio de estos tres indicadores se pretende elaborar una imagen de la situación actual del capital femenino en la región de África Subsahariana, demostrando los avances y a su vez mostrando evidencia del ámbito de mejora existente.

Índice de Capital Humano (HCI) femenino

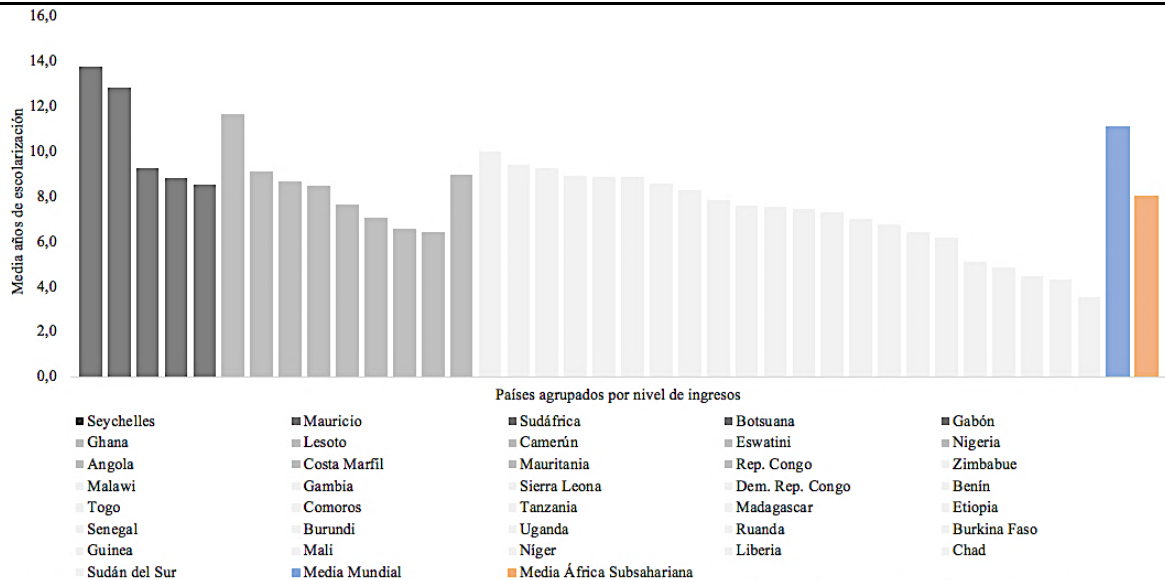
El primer indicador que conviene comentar es el Índice de Capital Humano, desarrollado, como explicábamos antes, por el Banco Mundial. De manera desagregada, el Índice recoge la situación en la que se encuentran las niñas de los 47 países que componen la región de acuerdo con los niveles de supervivencia, educación y salud. Centrando este índice en el aspecto de la educación, el Índice recoge tres cifras de gran interés para ofrecer una visión global sobre el estado de las niñas en este ámbito: los años estimados de educación, las calificaciones obtenidas en exámenes estandarizados y finalmente los años de educación ajustados a la calidad del aprendizaje. Para poder ampliar este análisis, en el Anexo 3 se ha incorporado el índice de capital humano para las niñas en la región.

En relación con los años estimados de educación que un niño recibe en la región, la media de los países de África Subsahariana se sitúa en 8,1 años de educación frente a los 11,2 que se reciben de media a nivel global. Teniendo en cuenta los datos sobre las niñas únicamente, estas cifras disminuyen ligeramente tanto para la media de África Subsahariana, quedándose en 8,0 años, como a nivel mundial, en 11,1.

Dentro de la región, destacan países con años de escolarización muy por encima de la media como Seychelles (13,8 años) o Islas Mauricio (12,8 años), lo que se puede justificar por ser países de altos y medios ingresos, según la clasificación del Banco Mundial. Sin embargo, también resultan interesantes los resultados de países de ingresos medios y bajos como son Ghana (11,7 años) y Zimbabue (10,0 años), respectivamente. Además, en los cuatro países comentados, la media de los años que alcanzan las niñas es relativamente similar a la que alcanzan los niños, siendo un reflejo de paridad de género en este ámbito.

No obstante, mirando con una perspectiva menos esperanzadora, también se encuentran casos realmente desoladores, como son Sudán del Sur (3,6 años), el Chad (4,3 años) o Liberia (4,4 años), todos clasificados como países de ingresos bajos¹. A pesar de que se deben tener en cuenta otros factores adicionales como conflictos, crisis económicas o inestabilidad política, en la Ilustración 3 se puede apreciar relación directa entre el nivel de ingresos y los años que alcanzan las niñas en el sistema educativo de los países en África Subsahariana.

Ilustración 3. Años de escolaridad femenina por países África Subsahariana, 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de (The World Bank, 2020)

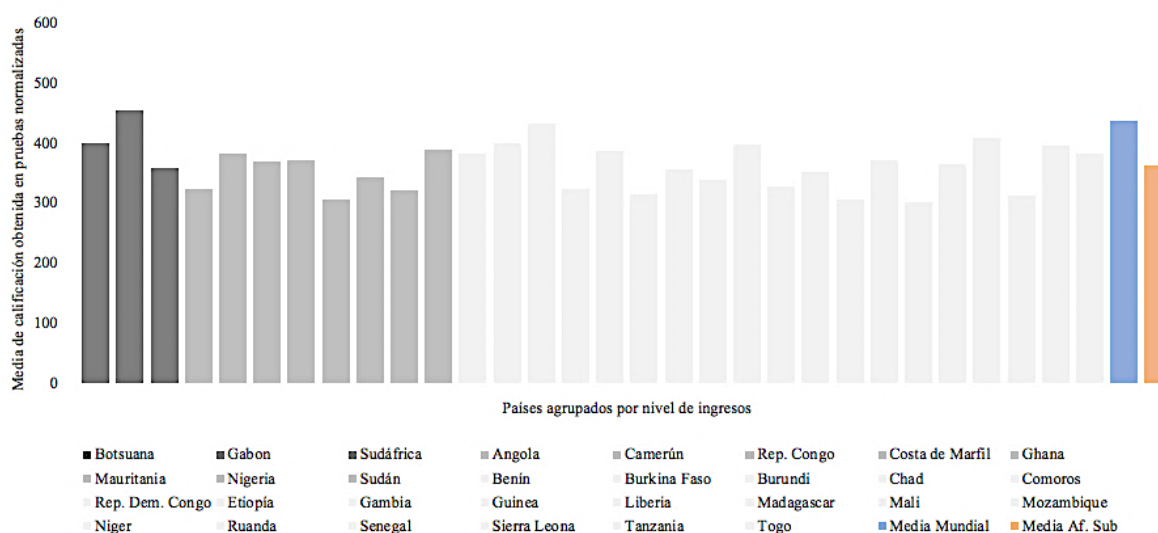
En relación con el segundo indicador que emplean en el Proyecto para medir el indicador educación, los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, las diferencias no distan de manera preocupante respecto a la media global. Las puntuaciones en estas pruebas, valoradas en una escala de 0 a 625 puntos, miden diferentes capacidades de los alumnos a escala mundial. En el caso de África Subsahariana, la media se encuentra en 374 puntos, cercana a la media global ubicada en 431.

Ahora bien, teniendo en cuenta de nuevo únicamente a las niñas, dichas cifras disminuyen para el caso de África Subsahariana, con 363 puntos, pero curiosamente aumentan a nivel mundial, 437 puntos. Prestando atención de cerca de los países de la región, destacan en estos países que se encuentran en el grupo de ingresos medios o altos, pero es interesante que resaltan también

¹ El índice no muestra información sobre los años de escolaridad alcanzada de Kenia, Mozambique, Namibia, Sudán y Zambia por causa de falta de información suficiente para su cálculo. Por ello, se pone de ejemplo los casos más preocupantes en base a los que sí ofrecen una cifra comparable.

algunos de ingresos medios y bajos². En este sentido aquellos con mejores puntuaciones son: Gabón (454 pts.), de ingresos medio altos, Senegal (408 pts.), de ingresos bajos, Botsuana (401pts.) de medio altos, y Burkina Faso (400 pts.) de ingresos bajos. Estos resultados, que no muestran grandes correlaciones entre nivel de ingresos y conocimientos, muestran un enfoque realmente esperanzador. Previamente se ha empleado el argumento del antiguo director del Banco Mundial en relación con que la pobreza no debe ser un impedimento para poner la educación como prioridad. En la Ilustración 4 se presenta un gran ejemplo de ello, ya que como se puede apreciar la calidad de la educación, entendida por las calificaciones que obtienen los alumnos, no se ve notablemente interrumpida por el nivel de ingresos de un país.

Ilustración 4. Calificación femenina en pruebas normalizadas por países África Subsahariana, 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de (The World Bank, 2020)

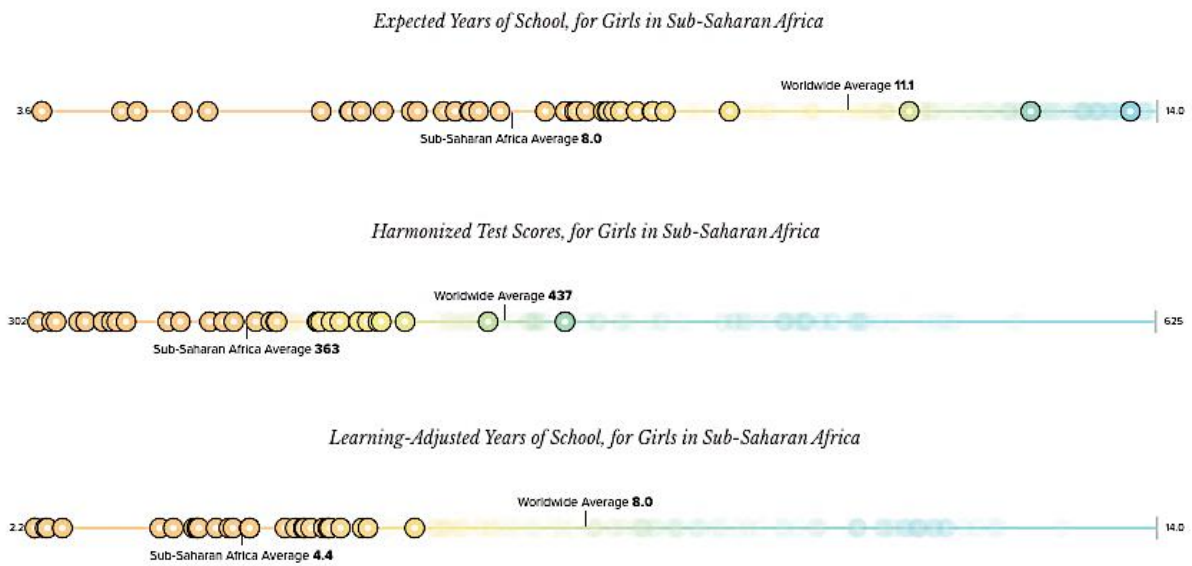
De acuerdo con los dos indicadores previos, el Banco Mundial obtiene la calificación de “años de educación ajustados a la calidad”, que refleja de manera más fiel si durante los años que se emplean estudiando, se está realmente aprendiendo. Tras este ajuste, concretamente en la región se aprecia una disminución drástica, y la cifra total media de años de educación de calidad que recibe un niño disminuye de los 8,1 años comentados previamente a 4,9 años, y de 8,0 años a una media de 4,4 en el caso de las niñas.

Estas cifras ponen de manifiesto los argumentos planteados a lo largo de esta investigación sobre la relevancia de una educación de calidad: los esfuerzos no deben quedar únicamente en

² El índice no muestra información sobre los resultados en las pruebas estandarizadas de Seychelles o las Islas Mauricio entre otros, por ello no es posible realizar una comparación directa con el indicador anterior.

escolarizar a los menores, sino que deben dar un paso más allá. Esto, además, debe ser una prioridad especialmente en el caso de las niñas, ya que son las que relativamente menos aprenden en la escuela, aún cuando pueden acudir a ella. En la Ilustración 5 a continuación, se representan las cifras medias de los tres factores comentados para las niñas a nivel mundial y África Subsahariana: los años medios de educación, las pruebas en test normalizados, y el factor educación ajustada a la calidad.

Ilustración 5. Factores del componente años de educación ajustados al nivel de calidad



Fuente: (The World Bank, 2020)

Con ello, se aprecia de manera visual la realidad del estado actual de la educación de las niñas en África. Teniendo en cuenta el aprendizaje efectivo más allá de las tasas de escolarización, se demuestra que las niñas en la región acceden y reciben una educación, hasta un 50% menos efectiva que la de otras regiones del mundo.

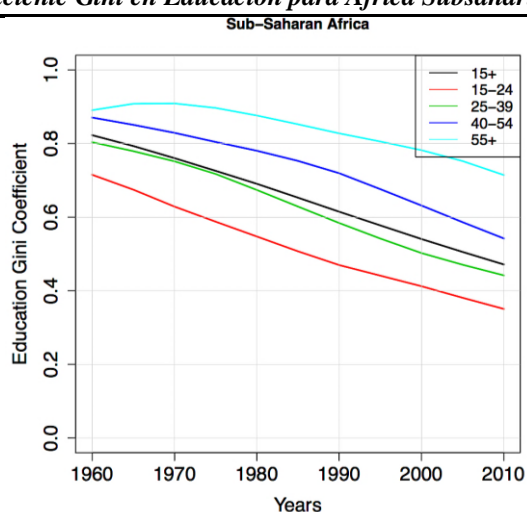
Coefficiente Gini en Educación

Una vez se ha analizado el factor de los años de escolarización ajustados a la calidad que realmente esos años representan, es interesante considerar el enfoque que ofrece el coeficiente de Gini para la educación. Como se ha descrito en el marco de esta investigación, este coeficiente que oscila entre 0 y 1 mide las desigualdades en educación en función de ciertas variables estudiadas como los años de educación, la financiación o la calidad del aprendizaje. En relación con la región de África Subsahariana, este coeficiente ha variado notablemente en

las últimas décadas, pero como se observa en el Anexo 2 – previamente comentado – se mantiene como uno de los más preocupantes a nivel global.

A continuación, en la Ilustración 6, se recoge el detalle únicamente de la región en función a los años de educación completados por grupos de edad y se observan grandes diferencias entre generaciones. El grupo de más 55 años presenta un coeficiente de Gini de educación cercano al 0,8 lo que implica unos niveles de desigualdad desmesurados, en comparación con las generaciones más recientes, cuyo coeficiente se sitúa en torno al 0,4, es decir, la mitad. Este enfoque del coeficiente desglosado por edades aporta una visión interesante sobre el futuro de la región, es decir, si la desigualdad es menor entre las generaciones más jóvenes de hoy, cabe esperar que la disminución de la desigualdad continúe en el futuro (Roser & Ortiz-Ospina, 2020).

Ilustración 6. Coeficiente Gini en Educación para África Subsahariana, 1960-2010

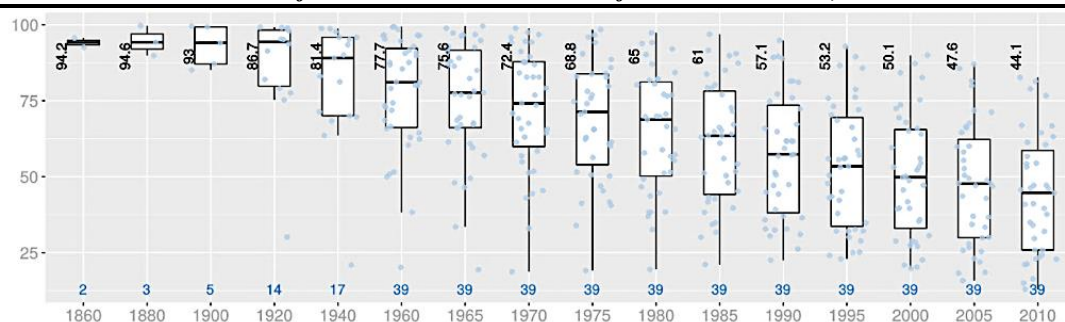


Fuente: (Roser & Ortiz-Ospina, 2020)

De manera adicional, la base de datos elaborada por Bas van Leeuwen y Jieli van Leeuwen-Li, recoge evolución del coeficiente de Gini en relación con los años de educación alcanzados por la población de más de 15 años desde 1860 hasta 2010. Como se puede apreciar en la siguiente ilustración 7 – en conjunto con la anterior – si bien la región de África Subsahariana ha experimentado notables avances, el coeficiente medio todavía denota un grado importante de desigualdad en el área de educación. En este sentido, el coeficiente de Gini se sitúa en torno al 0,44, es decir, que, se deben duplicar los esfuerzos para ofrecer las mismas posibilidades educación a toda la población. Poniendo además una perspectiva global, donde el coeficiente

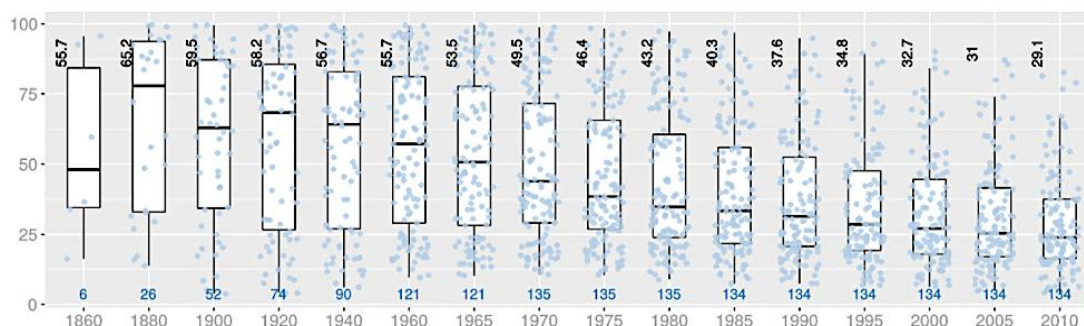
de Gini para la educación se sitúa en torno al 0,29, el atraso que vive África Subsahariana en esta cuestión se hace mucho más observable.

Ilustración 7. Evolución Coeficiente Gini en Educación África Subsahariana, 1860-2010



Fuente: (Van Leeuwen-Li, Foldvari, & Van Leeuwen, 2015)

Ilustración 8. Evolución Coeficiente Gini en Educación Global, 1860-2010



Fuente: (Van Leeuwen-Li, Foldvari, & Van Leeuwen, 2015)

Además, en ambas ilustraciones se puede identificar el grado de distanciamiento entre los agregados, en este caso países, con mayor y menor desigualdad. Ello nuevamente muestra el reflejo de las grandes diferencias que se dan en la región ya que se identifica una diferencia de hasta un 25% entre ambos extremos estudiados, mientras que a nivel global las diferencias en los límites no superan el 10%.

Con este segundo enfoque, se aprecia que la educación en África Subsahariana se caracteriza por una desmesurada desigualdad y con ello, como se ha comprendido en la contextualización de la región, las que más perjudicadas terminan siendo son las niñas.

Brecha de género en educación y otros indicadores

Finalmente se encuentran otros indicadores generalmente empleados para analizar los avances en materia educativa, y que en el caso de África Subsahariana resultan de gran utilidad para ofrecer una imagen conjunta de los avances – y retrasos – en la materia. Como muestra el análisis de la UNESCO, entre 1999 y 2011, la región experimentó mejoras en varios indicadores educativos como son

- La tasa neta de matriculación en escuela primaria: aumentando de un 58% a un 77%.
- La paridad de Género: incrementando de 0,85 a 0,93.

No obstante, cuando los indicadores se miran con otra perspectiva, la realidad se muestra todavía compleja. Si bien se ha comentado un ejemplar aumento de las tasas de matriculación, la cifra de niños que todavía queda por escolarizar es abrumadora. Como se ha presentado previamente en la Ilustración 1 sobre los niños en edad de atender a la escuela que todavía no reciben educación, en 2018 existía un total de 60 millones de niños sin acceso al nivel básico de educación primaria. Centrándonos concretamente en África Subsahariana, en 2016 eran 16,6 millones de niñas y 13 millones de niños los que componían esa cifra (Adesina, 2016). El paso del tiempo ha dejado como resultado una región en la que dos de cada tres adultos analfabetos son mujeres (Adesina, 2016).

Otro factor para considerar es que la medida de los indicadores dentro de un mismo país varía ampliamente, además de por el género, por la ubicación geográfica en zonas urbanas o rurales, y por el nivel de ingresos de la zona. Esto deja realidades tan inesperadas como el caso de Nigeria, donde solo el 4% de las mujeres, el 1% de los adolescentes rurales y el 1% de los del quintil más pobre completan la escuela secundaria. Por lo contrario, estas diferencias dentro de un propio país también ofrecen argumentos optimistas para la situación de las niñas en otros casos como los de Namibia, Lesoto, Sudáfrica y Zimbabue, donde más niñas que niños completan la educación secundaria (UNESCO, 2015).

Con todo ello, se observa que los diferentes indicadores proponen perspectivas desde las que analizar la región, y lo que se puede extraer de todos los resultados es que, si bien África Subsahariana ha disfrutado de unos avances dignos de reconocimiento, todavía queda largo camino por recorrer.

Conclusiones del análisis

Como se ha demostrado, las diferencias de género en el acceso, calidad y permanencia en la educación son unas constantes que durante décadas han obstaculizado el desarrollo de la región. Los tres enfoques o indicadores comentados en este análisis ofrecen una perspectiva distinta para comprender la realidad de África Subsahariana y los retos a los que se enfrentan las niñas que mañana constituirán parte de la fuerza laboral más potente del mundo.

Por una parte, el Indicador del Capital Humano, ha manifestado dos realidades importantes. En primer lugar, la relación entre nivel de ingresos y acceso a la educación. En este caso se ha cumplido que, a mayor nivel de ingresos en el país, más años de educación logran disfrutar las niñas. En segundo lugar, y convirtiéndose en un argumento realmente poderoso, no hay una relación tan correlacionada entre nivel de ingresos y calidad de la educación que reciben las niñas. De hecho, algunos de los mejores sistemas educativos se encuentran en países clasificados como de ingresos medios bajos. Además, la gran contribución de este indicador ha sido dar voz a una manera de comparar la educación “realista”, es decir, en función de la calidad del aprendizaje y no de los años de permanencia en la escuela. Este último aspecto, tristemente ofrece una realidad mucho más compleja de la esperada, situando en un 50% menos el aprovechamiento que realmente tienen las niñas en los años que destinan en educación.

Por otro lado, el Coeficiente de Gini en educación ha sido de gran utilidad para complementar la realidad que presenta la medida anterior. Aplicado al caso de África Subsahariana, este indicador muestra la realidad que conforma las sociedades de los países que componen esta región. Respecto a las generaciones más adultas, la desigualdad en años alcanzados de educación es causa y efecto de la desigualdad en muchos otros ámbitos que se ven hoy. No obstante, la notable reducción de desigualdad en las generaciones más jóvenes plantea un escenario mucho más optimista para los próximos años.

Finalmente, se ha podido plantear la complejidad de gestionar tanto los avances como los obstáculos de África Subsahariana ya que siempre depende de la perspectiva desde la que sean analizados. Con ello, se ha puesto de manifiesto que las diferencias entre países no son las únicas a las que prestar atención, sino que también es preciso observar aquellas que existen dentro del propio país como consecuencia de la desigualdad de género, de la ubicación geográfica y de los ingresos.

No obstante, reconociendo los principales obstáculos y definiendo estrategias focalizadas a solventarlos, se pueden hacer grandes progresos para cerrar esta brecha y sacar el máximo potencial de los jóvenes que el día de mañana tendrán el mayor peso a nivel global. Así, entre las principales recomendaciones para garantizar el aprovechamiento y continuidad de la educación se las niñas, en el informe *Facing Forward: Schooling for Learning Africa* se plantea:

- Ofrecer oportunidades de educación a las comunidades rurales para que las escuelas sean lugares seguros y se reduzca la dependencia de los internados.
- Equipar las escuelas con mejores instalaciones sanitarias para las niñas, principalmente cuando llegan a la pubertad.
- Mejorar la educación formal y no formal para las niñas con el fin de dotarlas de capacidades y herramientas para su desempeño en la vida.
- En la medida de lo posible, compensar, mediante transferencias de efectivo, los costes directos e indirectos de la escolarización de las niñas, que tanto peso tienen sobre la economía de la unidad familiar.

“Con todo ello, la idea final es que África no tiene otra opción que invertir en su activo máspreciado, la calidad de su capital humano, y asegurar las bases del aprendizaje para todos sus niños”

Makhtar Diop, *Vicepresidente Región Africana*, Banco Mundial

4.- Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones de la investigación

Como se ha planteado a lo largo de esta investigación, la educación es un motor fundamental para alcanzar el desarrollo, y la necesidad de invertir en la misma se ha convertido en un requisito indispensable. Sin embargo, en las diferentes regiones del mundo la cuestión educativa no recibe la misma atención a pesar de los múltiples beneficios que ésta pueda traer, y por ello todavía hoy, vemos altas tasas de abandono escolar, escasez de financiación o un desigual acceso para niños y niñas. Este último aspecto es de especial importancia, pues representa uno de los mayores retos para alcanzar una educación universal como objetivo en el marco de las principales agendas mundiales.

El interés por la importancia de la educación para el desarrollo, y la preocupación por la especial vulnerabilidad de la mujer en esta materia, se han convertido en el objeto de interés que justifica esta investigación. De este modo, este trabajo nació con el fin de analizar la importancia de incluir a la mujer en la educación como requisito esencial para lograr el desarrollo. Para ello, se establecieron cuatro objetivos principales que se han ido abordando a lo largo del desarrollo de este análisis.

En primer lugar, resultaba vital plantear la relación entre educación y desarrollo, en su concepción más amplia, y la introducción del concepto de Capital Humano. Tras una extensa revisión de la literatura en esta área, se ha podido comprender la relevancia de este concepto, y cómo la educación es un componente esencial dentro del mismo. Además, se han abordado conceptos clave como son la rentabilidad de la inversión en la educación, tanto desde una perspectiva privada como una perspectiva social, y los principales indicadores empleados en el ámbito. Así, una de las cuestiones más interesantes reflejadas en esta parte es la evolución del enfoque y la importancia de la educación, en los programas destinados a potenciar el capital humano. Si bien inicialmente los esfuerzos destinados al ámbito de la educación se centraban en aumentar las tasas de escolarización, progresivamente el foco se ha ido poniendo sobre la calidad y el aprendizaje real que experimentan los alumnos al recibirla. Lo cual permite, además, obtener mayor rendimiento de la inversión en educación, y con ello un impacto más beneficioso en el desarrollo.

Una vez establecido este marco, se ha procedido a abordar el segundo objetivo: comprender la situación de la mujer en materia de educación, con los principales beneficios y obstáculos para alcanzarla. En este segundo apartado, se ha optado por tomar como referencia lo expuesto previamente en relación con la rentabilidad de la inversión, pero poniendo el enfoque únicamente en el caso de la mujer. Los hallazgos y la evidencia encontrada han resultado sorprendentemente positivos, mostrando cómo el retorno de invertir en la mujer es incluso mayor que en el hombre. Este argumento, desde entonces, se debe convertir en una herramienta vital para argumentar a favor de las políticas que destinen recursos a la mujer. Sobre todo, tras examinar los complejos obstáculos a los que éstas se enfrentan; entre los que han destacado la desigualdad de género, la falta de financiación o el contexto social en que se encuentran.

Una vez introducido el contexto de la mujer en este ámbito, y los extensos beneficios de facilitar su acceso a la educación, era pues necesario indagar sobre los esfuerzos, políticas y programas llevados a cabo en las últimas décadas. Como cabía esperar, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y su continuación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, destacan como los dos grandes marcos que han logrado situar la educación, y la cuestión de la mujer, como prioridad global. No obstante, se puede decir que son el resultado de décadas de esfuerzos y llamamientos en acontecimientos tan relevantes como los encuentros en Jomtien o en Dakar. Lo realmente esperanzador de todas las propuestas, es que detrás de la gran dedicación puesta en los últimos años, la humanidad está en camino de lograr superar muchos de los grandes retos detectados en la educación, aunque sin olvidar también muchos de los obstáculos pendientes.

Como se comentaba inicialmente, tanto la atención que recibe la educación como la calidad, recursos o diversas tasas para medirla, resultan completamente dispares en las diversas regiones del planeta. Por dicha razón, se ha considerado de gran utilidad estudiar una región en profundidad, y así poder comprender qué elementos tienen un impacto, positivo o negativo, en los logros educativos de una región – y consecuentemente en el desarrollo alcanzado –. Bajo esta premisa se ha seleccionado África Subsahariana como ámbito de estudio, tanto por el peso global que su población va a suponer en las próximas décadas, como por el impacto que la educación puede suponer para el desarrollo de la región.

Tras el análisis de tres elementos esenciales: Índice de Capital Humano, Coeficiente de Gini en educación, y otras tasas relacionadas con la educación, se ha elaborado una visión del estado actual del capital femenino en la región. Los resultados mostrados son esperanzadores a la vez

que tristemente abrumadores. Si bien por una parte se ha podido percibir un progreso real en el acceso de las niñas a la educación y su permanencia en la escuela, los fuertes obstáculos que éstas todavía hoy tienen que enfrentarse deben ser motivo de atención a nivel global.

A pesar de los retos, el estudio de la región ha resultado de gran utilidad para ver la aplicación de los argumentos estudiados con la revisión de la literatura: la educación contribuye al desarrollo, y la educación de las niñas aún más. Con ello, y a la luz de las conclusiones, esta investigación se convierte en una llamada para seguir destinando recursos en esta dirección. Como se citaba al comienzo de este trabajo, no podemos esperar construir un mundo mejor sin mejorar primero a los individuos. La educación, como demuestra esta investigación, se convierte pues en requisito indispensable para lograr este propósito.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Hasta este punto, llegaría el alcance de la investigación, dejando sin embargo espacio a futuras líneas para retomar y profundizar en este tema. Como se ha establecido en los objetivos de este trabajo, con este análisis se pretendía realizar una revisión tanto histórica como conceptual de las principales contribuciones en el ámbito de la educación y el desarrollo.

Al ser la educación una cuestión de carácter global, muchos de los argumentos empleados, especialmente en relación con las tasas de retorno y los beneficios y retos en el acceso a la educación, se han expuesto con carácter genérico. En este aspecto, conviene recordar, tal y como se ha procedido a realizar para el caso de estudio, que las condiciones tanto externas como internas de cada región concreta tienen una influencia a considerar a la hora de tomar como válidas dichas premisas. Por ello, si bien se han planteado ciertos beneficios y tasas positivas al invertir en la educación, también deben estudiarse factores políticos, económicos y sociales, para poder tomarlos como hipótesis, al abordar nuevas políticas en un país concreto.

Además, en relación con esta limitación, se debe clarificar que, al estudiar África Subsahariana en su conjunto, la idea era ofrecer una visión genérica de la región en este ámbito. Es por ello por lo que, teniendo en cuenta la previa justificación, las circunstancias específicas de un país como Etiopía harán que el retorno o los beneficios de un programa específico, sean diferentes de los que disfrute otro como pueda ser Ghana.

De este modo, las limitaciones planteadas a este trabajo se pueden convertir en fuente de nuevas líneas de investigación futuras. Así, puede resultar realmente interesante realizar un estudio en mayor profundidad sobre cada uno de los 49 países que comprenden la región – considerando su situación política, económica y social – para poder extraer un marco de recomendaciones más práctico y completo. Con ello, se puede lograr identificar cuáles son los factores y condicionantes que favorecen el éxito de políticas educativas, y por consiguiente permiten alcanzar el desarrollo. De esta manera, tomando como base los casos de éxito y adaptándolos ad-hoc a las situaciones específicas de cada país, se pueden realizar avances de manera mucho más efectiva.

Finalmente, como se planteaba previamente en las conclusiones, tanto esta investigación como todas las que se realizan en esta línea, logran contribuir de una manera u otra al objetivo principal de dar voz a la cuestión de la educación de las niñas. Por ello, este estudio invita a su vez a profundizar en cualquiera de las áreas comentadas: desde la relación entre educar a la mujer y su futuro desempeño en el mercado laboral hasta cómo incrementar los recursos destinados a la educación o cómo abordar los principales retos para acceder a la misma.

Si bien la cuestión de la educación en relación con las niñas ha recibido atención hace relativamente poco tiempo, sólo el interés y alcance global que este tema tiene hoy en día, son motivos más que suficientes para demostrar su relevancia en el futuro que estamos construyendo.

*“La educación no cambia el mundo,
sólo cambia a las personas que van a transformar el mundo”*

Paulo Freire

5.-. Bibliografía

- ActionAid. (2017). *Double Jeopardy: Violence Against Women and Economic Inequality*.
Obtenido de https://www.actionaid.org.uk/sites/default/files/publications/actionaid_double_jeopardy_decent_work_violence_against_women_6.pdf
- Adesina, J. (2016). Inequality in sub-Saharan Africa: dimensions and drivers. *World Social Science Report*, 96-100.
- Ascencios, M. (2020). Unicef.
- Barro, R. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *Quarterly Journal of Economic*, 407-443.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. (1971). *Economic Theory*. New York : Knopf.
- Bridge. (28 de Noviembre de 2018). *Sub Saharan education issues are complex. The solution is simple*. Obtenido de <https://www.bridgeinternationalacademies.com/education-in-sub-saharan-africa/>
- De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). Ninis en América latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. *Banco Mundial* .
- Duflo, E. (2009). *Re-evaluating learning*. Boston: The National Bureau of Economics Research: Health economics.
- Duflo, E. (2012). Women Empowerment and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 1051-79.
- Easterly, W. (2001). *The elusive quest for growth: An economist's adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge: The MIT Press.
- Entreculturas. (2011). *Las niñas a clase: una cuestión de justicia*. Madrid: Estudios e informes.
- EPT. (2015). *La Educación Para Todos, 2000-2015*07624@alu.comillas.edu: Logros y Desafíos. París: UNESCO.
- Fisher, A. (1946). *Education and Economic Change*. South Australia: W.E.A. Press.
- Flabbi, L., & Gatti, R. (2018). *A Primer on Human Capital*. Washington: World Bank Publications.
- G20 . (2018). Obtenido de Macri: hrough the G20 we are striving to build a future of fair and sustainable development: <https://qa-g20.argentina.gob.ar/en/press/press-room/press-releases/macri-davos-through-g20-we-are-striving-build-shared-future-fair-and>
- G20. (2017). Obtenido de G20 Leader's Declaration 2017: https://www.consilium.europa.eu/media/23955/g20-hamburg-leaders_-communiqu%C3%A9.pdf
- Gonzales, C., Jain-Chandra, S., Kocchar, K., Newiak, M., & Zeinullayev, T. (2015). *Catalyst for Change: Empowering Women and Tackling Income Inequality*. IMF Staff discussion note.

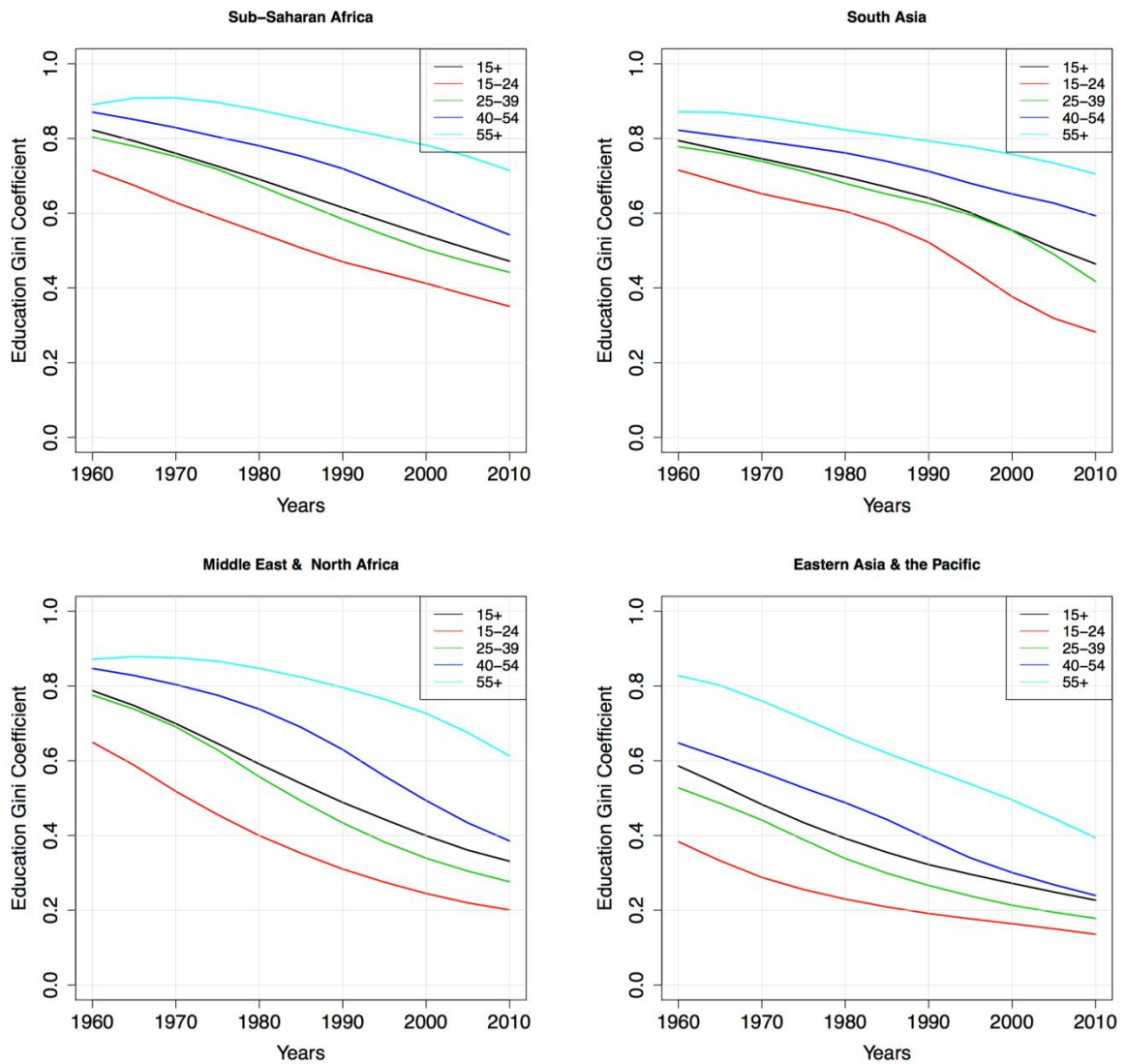
- Hanushek, E. (2007). Education Quality and Economic Growth. *The World Bank* .
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2015). Universal Basic Skills: What countries stand to gain. *OECD Publishing*.
- Hanushek, E., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital and economic growth. *The Economics of Education*, 171-182.
- Heintz, J. (2006). *Globalization, Economic Policy and Employment: Poverty and Gender Implications*. Geneva: International Labour Organization.
- Hsieh, C.-T., & J. Klenow, P. (2010). Development Accounting. *American Economic Journal: Macroeconomics*, 207-223.
- Human Rights Watch. (16 de 06 de 2017). *Africa: Make Girls' Access to Education a Reality End Exclusion from School for Married, Pregnant Students*. Obtenido de Human Rights Watch: <https://www.hrw.org/news/2017/06/16/africa-make-girls-access-education-reality>
- Kabeer, N., & Natali, L. (2013). *Gender Equality and Economic Growth: Is There a Win-win?* Brighton: Institute for Development Studies.
- King, E., & Hill, M. (1995). Women's Education and Economic Well-being. *Feminist Economics*, 21-46.
- King, E., & Winthrop, R. (2015). *Today's Challenges for Girl's Education*. Washington: Brookings Institution.
- Lagarde, C. (14 de Noviembre de 2016). Women's Empowerment: An Economic Game Changer. Speech in Los Angeles.
- Loko, B., & Diouf, A. (2009). *Revisiting the Determinants of Productivity Growth: What's New?* Washington : IMF Working Paper 09/225.
- Lu, J. (16 de 10 de 2018). *Chart of the Day: The World Bank Ranks Each County Based on Its "Human Capital"*. Obtenido de UN Dispatch : <https://www.undispatch.com/chart-of-the-day-the-world-bank-ranks-each-county-based-on-its-human-capital/>
- Malhotra, A., Grown, C., & Pande, R. (2003). *Impact of Investments in Female Education on Gender Inequality* .
- (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Dakar.
- Marshall, A. (1890). *Principles of economics; an introductory volume*. London: Macmillan.
- Mincer, J. (1981). Human Capital and Economic Growth. *National Bureau of Economic Research*.
- Montenegro, C., & Patrinos, H. (2014). *Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World*. World Bank Group.
- Murphy, S. (2009). *Investing in Girl's Education. An Opportunity for Corporate Leadership*. Cambridge: Harvard Kennedy School.
- Naciones Unidas. (2000). *Declaración del Milenio*. Nueva York: Asamblea General.
- Naciones Unidas. (Febrero de 2020). Obtenido de La Declaración Universal de los Derechos Humanos: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Ninan Dulvy , E., Bashir, S., Lockheed, M., & Tan, J.-P. (05 de Marzo de 2018). *World Bank Blogs*. Obtenido de Facing Forward: Schooling for Learning in Africa: <https://blogs.worldbank.org/education/facing-forward-schooling-learning-africa>
- OCDE. (2016). Obtenido de Education at a Glance 2016: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en

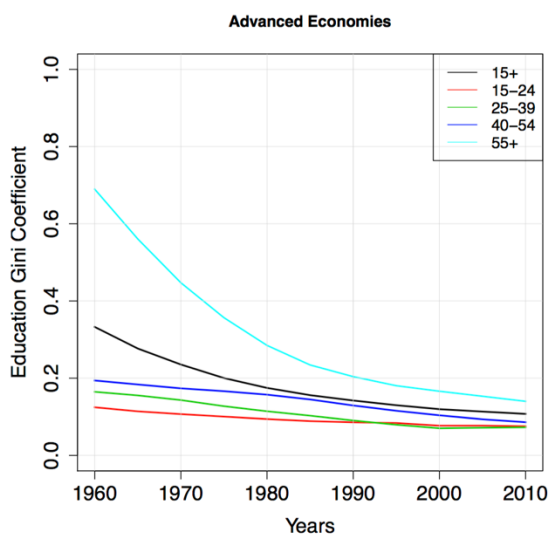
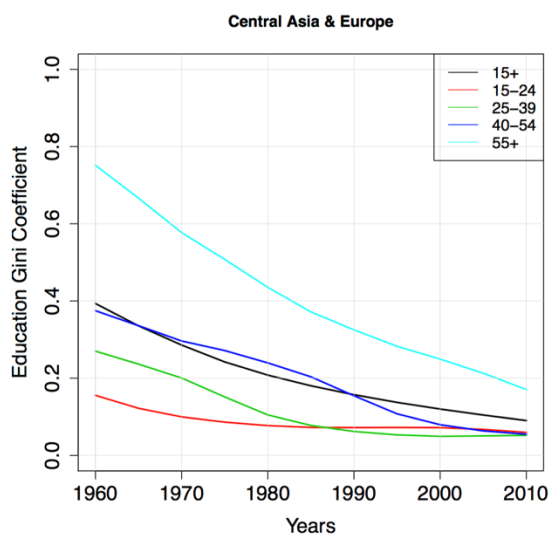
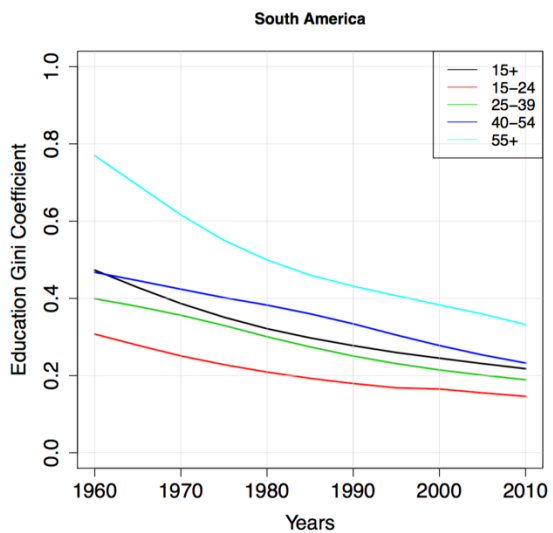
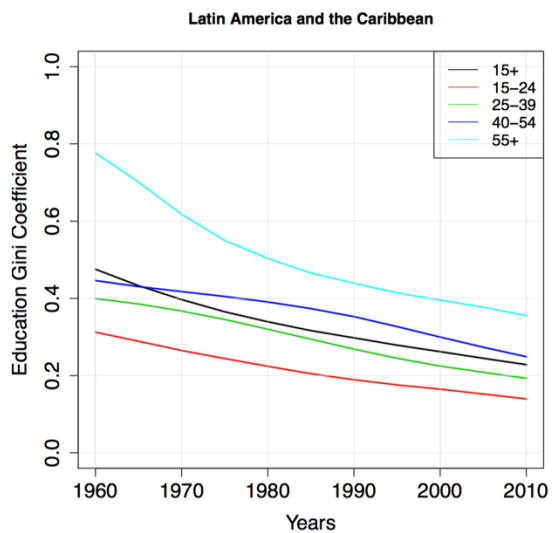
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD INDICATORS*. Paris: OECD Publishing.
- Patrinos, H., & Psacharopoulos, G. (2020). Returns to education in developing countries. *The Economics of Education*, 53-64.
- PNUD. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015*. Obtenido de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/>
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2018). *Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature*. Washington: World Bank Group.
- Rodriguez-Montano, G. (2014). Midiendo las desigualdades en educación. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n.º 5, 159-188.
- Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2020). *OurWorldInData.org*. Obtenido de Educational Mobility and Inequality: <https://ourworldindata.org/educational-mobility-inequality>
- Rubalcava, L., Teruel, G., & Thomas, D. (2004). Spending, Saving and Public Transfers to Women . *California Center of Population Research UCLA*, CCPR-024-04.
- Santibañez, L. (2009). El impacto del gasto sobre la calidad educativa. *Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo* .
- Save the Children. (2005). *El Estado mundial de las madres*. Save the Children.
- Save the Children. (2011). *Hagámoslo bien: acabar con la crisis en la educación de las niñas*. GCE, Global Campaign for Education y RESULTS Educational Fund.
- Schultz, T. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 571-583.
- Shultz, T. (1993). Returns to Women's Education. En E. King, & M. Hill, *Women's Education in Developing Countries (Barriers, Benefits and Policy)*. Baltimore: MD: John Hopkins University Press.
- Solberg, E. (7 de julio de 2015). *World Economic Forum*. Obtenido de Why education is the key to development : <https://www.weforum.org/agenda/2015/07/why-education-is-the-key-to-development/>
- Sperling, G., & Winthrop, R. (2015). Education that Empowers Girls to Lead . En *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Washington DC.: Brookings Institution Press.
- Teixeira, P. (2014). Gary Becker's early work on human capital – collaborations and distinctiveness. *IZA Journal of Labor Economics*.
- The Education Commission & UNGEI. (2016). *Gender Consultation Report: Key Findings for the International Commission on Financing Global Education Opportunity* . New York .
- The World Bank . (2018). *The Human Capital Project in Africa* . Washington : The World Bank Group .
- The World Bank. (2020). *Human Capital Project*. Obtenido de The World Bank: <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital#Viz>
- The World Bank Group. (2018). *The Human Capital Project* . Washington : World Bank Group.
- Thomas, V., Wang, Y., & Fan, X. (2000). Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. *World Bank Institute* , 3-33.
- Tilak, J. B. (2018). *Education and Development*. New Delhi: Academic Foundation.

- UNESCO & UNICEF. (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Obtenido de Fixing the Broken Promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children .
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar* . Francia.
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *World Inequality Database on Education*. Obtenido de www.education-inequalities.org
- UNICEF. (2015). *Género y la EPT 2000-2015*. Francia.
- UNICEF. (Febrero de 2020). Obtenido de La Convención sobre los Derechos del niño : <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- UNICEF, UN Women, Plan International. (2020). *A New Era for Girls Taking stock of 25 years of progress*. New York: UN.
- Van Leeuwen-Li, J., Foldvari, P., & Van Leeuwen, B. (2015). *Educational Inequality Gini Coefficient*. Obtenido de IISH Dataverse: <https://clio-infra.eu/Indicators/EducationalInequalityGiniCoefficient.html>
- Weil, D., Romer, D., & Mankiw, N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 407-437.
- Weisbrod, B. (1962). Education and Investment in Human Capital . *Journal of Political Economy* 70 , 106-123.
- Winthrop, R., & Sperling, G. (2016). *What works in girl's education: Evidence for the World's Best Investment* . Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Wodon, Q., Montenegro, C., Nguyen, H., & Onagoruwa, A. (2018). *Missed Opportunities: The High Cost of Not Educating Girls* . Washington: World Bank .
- World Economic Forum. (2018). *The global gender gap report*. Obtenido de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf

6.- Anexos

Anexo 1. Coeficiente de Gini en Educación por regiones para grupos de edad seleccionados, 1960-2010





Fuente: (Roser & Ortiz-Ospina, 2020)

Anexo 2. Índice de Capital Humano, 2018

Rank	Economy	Lower bound	Value	Upper bound	Rank	Economy	Lower bound	Value	Upper bound	Rank	Economy	Lower bound	Value	Upper bound
157	Chad	0.28	0.29	0.31	103	Honduras	0.47	0.49	0.50	50	Ukraine	0.61	0.65	0.68
156	South Sudan	0.27	0.30	0.33	102	Nepal	0.48	0.49	0.50	49	United Arab Emirates	0.64	0.66	0.67
155	Niger	0.30	0.32	0.33	101	Dominican Republic	0.48	0.49	0.51	48	Vietnam	0.65	0.67	0.68
154	Mali	0.29	0.32	0.34	100	Cambodia	0.47	0.49	0.51	47	Bahrain	0.65	0.67	0.68
153	Liberia	0.31	0.32	0.33	99	Guyana	0.48	0.49	0.51	46	China	0.66	0.67	0.68
152	Nigeria	0.32	0.34	0.36	98	Morocco	0.49	0.50	0.51	45	Chile	0.66	0.67	0.69
151	Sierra Leone	0.33	0.35	0.37	97	El Salvador	0.49	0.50	0.51	44	Bulgaria	0.65	0.68	0.70
150	Mauritania	0.32	0.35	0.38	96	Tunisia	0.50	0.51	0.52	43	Seychelles	0.65	0.68	0.71
149	Côte d'Ivoire	0.33	0.35	0.37	95	Tonga	0.50	0.51	0.53	42	Greece	0.67	0.68	0.69
148	Mozambique	0.34	0.36	0.38	94	Kenya	0.50	0.52	0.53	41	Luxembourg	0.68	0.69	0.70
147	Angola	0.33	0.36	0.39	93	Algeria	0.51	0.52	0.53	40	Slovak Republic	0.68	0.69	0.71
146	Congo, Dem. Rep.	0.35	0.37	0.39	92	Nicaragua	0.51	0.53	0.54	39	Malta	0.69	0.70	0.71
145	Yemen, Rep.	0.35	0.37	0.38	91	Panama	0.52	0.53	0.54	38	Hungary	0.69	0.70	0.72
144	Burkina Faso	0.35	0.37	0.38	90	Paraguay	0.51	0.53	0.55	37	Lithuania	0.70	0.71	0.73
143	Lesotho	0.35	0.37	0.39	89	Tajikistan	0.51	0.53	0.55	36	Croatia	0.71	0.72	0.74
142	Rwanda	0.36	0.37	0.39	88	Macedonia, FYR	0.53	0.53	0.54	35	Latvia	0.71	0.72	0.74
141	Guinea	0.35	0.37	0.39	87	Indonesia	0.52	0.53	0.55	34	Russian Federation	0.68	0.73	0.77
140	Madagascar	0.35	0.37	0.39	86	Lebanon	0.52	0.54	0.55	33	Iceland	0.73	0.74	0.75
139	Sudan	0.37	0.38	0.39	85	Jamaica	0.53	0.54	0.56	32	Spain	0.74	0.74	0.75
138	Burundi	0.36	0.38	0.40	84	Philippines	0.53	0.55	0.56	31	Kazakhstan	0.72	0.75	0.77
137	Uganda	0.37	0.38	0.39	83	Tuvalu	0.53	0.55	0.57	30	Poland	0.73	0.75	0.76
136	Papua New Guinea	0.36	0.38	0.40	82	West Bank and Gaza	0.54	0.55	0.56	29	Estonia	0.73	0.75	0.76
135	Ethiopia	0.37	0.38	0.40	81	Brazil	0.55	0.56	0.57	28	Cyprus	0.74	0.75	0.76
134	Pakistan	0.37	0.39	0.40	80	Kosovo	0.55	0.56	0.57	27	Serbia	0.74	0.76	0.77
133	Afghanistan	0.38	0.39	0.40	79	Jordan	0.54	0.56	0.58	26	Belgium	0.75	0.76	0.77
132	Cameroon	0.37	0.39	0.42	78	Armenia	0.56	0.57	0.58	25	Macao SAR, China	0.75	0.76	0.76
131	Zambia	0.37	0.40	0.42	77	Kuwait	0.56	0.58	0.59	24	United States	0.75	0.76	0.77
130	Gambia, The	0.37	0.40	0.42	76	Kyrgyz Republic	0.57	0.58	0.59	23	Israel	0.75	0.76	0.78
129	Iraq	0.38	0.40	0.41	75	Moldova	0.57	0.58	0.59	22	France	0.76	0.76	0.77
128	Tanzania	0.39	0.40	0.41	74	Sri Lanka	0.57	0.58	0.59	21	New Zealand	0.76	0.77	0.78
127	Benin	0.38	0.41	0.43	73	Saudi Arabia	0.57	0.58	0.60	20	Switzerland	0.75	0.77	0.78
126	South Africa	0.40	0.41	0.42	72	Peru	0.57	0.59	0.60	19	Italy	0.76	0.77	0.78
125	Malawi	0.39	0.41	0.42	71	Iran, Islamic Rep.	0.57	0.59	0.61	18	Norway	0.76	0.77	0.78
124	eSwatini	0.38	0.41	0.43	70	Colombia	0.58	0.59	0.61	17	Denmark	0.76	0.77	0.79
123	Comoros	0.36	0.41	0.44	69	Azerbaijan	0.58	0.60	0.62	16	Portugal	0.77	0.78	0.79
122	Togo	0.39	0.41	0.43	68	Uruguay	0.59	0.60	0.61	15	United Kingdom	0.77	0.78	0.79
121	Senegal	0.40	0.42	0.43	67	Romania	0.59	0.60	0.62	14	Czech Republic	0.77	0.78	0.79
120	Congo, Rep.	0.39	0.42	0.44	66	Ecuador	0.59	0.60	0.61	13	Slovenia	0.78	0.79	0.80
119	Botswana	0.40	0.42	0.44	65	Thailand	0.59	0.60	0.62	12	Austria	0.78	0.79	0.80
118	Timor-Leste	0.41	0.43	0.45	64	Mexico	0.60	0.61	0.61	11	Germany	0.78	0.79	0.81
117	Namibia	0.41	0.43	0.45	63	Argentina	0.60	0.61	0.62	10	Canada	0.79	0.80	0.81
116	Ghana	0.42	0.44	0.45	62	Trinidad and Tobago	0.59	0.61	0.63	9	Netherlands	0.79	0.80	0.81
115	India	0.43	0.44	0.45	61	Georgia	0.60	0.61	0.63	8	Sweden	0.79	0.80	0.81
114	Zimbabwe	0.42	0.44	0.46	60	Qatar	0.60	0.61	0.63	7	Australia	0.79	0.80	0.81
113	Solomon Islands	0.43	0.44	0.45	59	Montenegro	0.61	0.62	0.62	6	Ireland	0.79	0.81	0.82
112	Haiti	0.42	0.45	0.47	58	Bosnia and Herzegovina	0.61	0.62	0.63	5	Finland	0.80	0.81	0.82
111	Lao PDR	0.43	0.45	0.47	57	Costa Rica	0.61	0.62	0.63	4	Hong Kong SAR, China	0.81	0.82	0.83
110	Gabon	0.43	0.45	0.48	56	Albania	0.61	0.62	0.63	3	Japan	0.83	0.84	0.85
109	Guatemala	0.44	0.46	0.47	55	Malaysia	0.61	0.62	0.63	2	Korea, Rep.	0.83	0.84	0.86
108	Vanuatu	0.45	0.47	0.48	54	Oman	0.61	0.62	0.63	1	Singapore	0.87	0.88	0.90
107	Myanmar	0.46	0.47	0.49	53	Turkey	0.61	0.63	0.64					
106	Bangladesh	0.47	0.48	0.49	52	Mauritius	0.60	0.63	0.65					
105	Kiribati	0.45	0.48	0.50	51	Mongolia	0.60	0.63	0.65					
104	Egypt, Arab Rep.	0.47	0.49	0.50										

HCI < 0.40

0.40 ≤ HCI < 0.50

0.50 ≤ HCI < 0.60

0.60 ≤ HCI < 0.70

0.70 ≤ HCI < 0.80

0.80 ≤ HCI

Fuente: (The World Bank Group, 2018)

Anexo 3. Índice de Capital Humano Femenino: Indicadores Educación, 2018

Country Name	WB Code	Income Group	Exp. Years of School	Harmonized Test Scores	Learning-Adjusted Years of School	HCI INDEX
Angola	AGO	Lower middle income	7,1	325	3,7	0,36
Benin	BEN	Low income	8,8	384	5,4	0,40
Botswana	BWA	Upper middle income	8,8	401	5,7	0,45
Burkina Faso	BFA	Low income	6,4	400	4,1	0,36
Burundi	BDI	Low income	7,3	432	5,1	0,39
Cameroon	CMR	Lower middle income	8,7	383	5,3	0,39
Chad	TCD	Low income	4,3	323	2,2	0,29
Comoros	COM	Low income	8,3	387	5,1	0,41
Congo, Dem. Rep.	COD	Low income	8,9	316	4,5	0,37
Congo, Rep.	COG	Lower middle income	9,0	369	5,3	0,41
Côte d'Ivoire	CIV	Lower middle income	6,5	371	3,9	0,32
Ethiopia	ETH	Low income	7,6	356	4,3	0,39
Gabon	GAB	Upper middle income	8,5	454	6,2	0,47
Gambia, The	GMB	Low income	9,3	340	5,0	0,41
Ghana	GHA	Lower middle income	11,7	306	5,7	0,45
Guinea	GIN	Low income	6,2	397	3,9	0,35
Kenya	KEN	Lower middle income	..	..	..	..
Lesotho	LSO	Lower middle income	9,1	..	..	..
Liberia	LBR	Low income	4,4	328	2,3	0,32
Madagascar	MDG	Low income	7,6	352	4,3	0,39
Malawi	MWI	Low income	9,4	..	..	..
Mali	MLI	Low income	5,1	307	2,5	0,32
Mauritania	MRT	Lower middle income	6,4	343	3,5	0,36
Mauritius	MUS	Upper middle income	12,8	..	..	..
Mozambique	MOZ	Low income	..	371	..	..
Namibia	NAM	Upper middle income	..	..	..	..
Niger	NER	Low income	4,9	302	2,4	0,31
Nigeria	NGA	Lower middle income	7,6	321	3,9	0,34
Rwanda	RWA	Low income	6,8	365	3,9	0,39
Senegal	SEN	Low income	7,4	408	4,8	0,43
Seychelles	SYC	High income	13,8	..	..	..
Sierra Leone	SLE	Low income	8,9	314	4,5	0,35

South Africa	ZAF	Upper middle income	9,3	359	5,3	0,41
South Sudan	SSD	Low income	3,6	..	..	..
Sudan	SDN	Lower middle income	..	389	..	..
Eswatini	SWZ	Lower middle income	8,5	..	..	..
Tanzania	TZA	Low income	7,8	395	5,0	0,41
Togo	TGO	Low income	8,6	383	5,3	0,41
Uganda	UGA	Low income	7,0	..	..	..
Zambia	ZMB	Lower middle income	..	..	..	..
Zimbabwe	ZWE	Low income	10,0	..	..	..

Fuente: (The World Bank Group, 2018)