

Universidad de La Laguna
Facultad de Educación



Trabajo de Fin de Máster

Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados

“Las causas de la desigualdad en los sistemas educativos africanos”

Alumna: Marta Hornero Jiménez

Tutora: María Inmaculada González Pérez

Curso académico 2023/24

Convocatoria: Marzo

COMPROMISO DEONTOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN, REDACCIÓN Y POSIBLE PUBLICACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER (TFM).

Objeto: El presente documento constituye un compromiso entre el estudiante matriculado en el Máster en Estudios Pedagógicos Avanzados y su Tutor/es y en el que se fijan las funciones de supervisión del citado trabajo de fin de máster (TFM), los derechos y obligaciones del estudiante y de su/s profesor/es tutor/es del TFM y en donde se especifican el procedimiento de resolución de potenciales conflictos, así como los aspectos relativos a los derechos de propiedad intelectual o industrial que se puedan generar durante el desarrollo de su TFM.

Colaboración mutua: El/los tutor/es del TFM y el autor del mismo, en el ámbito de las funciones que a cada uno corresponden, se comprometen a establecer unas condiciones de colaboración que permitan la realización de este trabajo y, finalmente, su defensa de acuerdo con los procedimientos y los plazos que estén establecidos al respecto en la normativa vigente.

Normativa: Los firmantes del presente compromiso declaran conocer la normativa vigente reguladora para la realización y defensa de los TFM y aceptan las disposiciones contenidas en la misma.

Obligaciones del estudiante de Máster:

- ☐ Elaborar, consensuado con el/los Tutor/es del TFM un cronograma detallado de trabajo que abarque el tiempo total de realización del mismo hasta su lectura.
- ☐ Informar regularmente al Tutor/es del TFM de la evolución de su trabajo, los problemas que se le planteen durante su desarrollo y los resultados obtenidos.
- ☐ Seguir las indicaciones que, sobre la realización y seguimiento de las actividades formativas y la labor de investigación, le hagan su tutor/es del TFM.
- ☐ Velar por el correcto uso de las instalaciones y materiales que se le faciliten por parte de la Universidad de La Laguna con el objeto de llevar a cabo su actividad de trabajo, estudio e investigación.

Obligaciones del tutor/es del TFM:

- ☐ Supervisar las actividades formativas que desarrolle el estudiante; así como desempeñar todas las funciones que le sean propias, desde el momento de la aceptación de la tutorización hasta su defensa pública.
- ☐ Facilitar al estudiante la orientación y el asesoramiento que necesite.

Buenas prácticas: El estudiante y el tutor/es del TFM se comprometen a seguir, en todo momento, prácticas de trabajo seguras, conforme a la legislación actual, incluida la adopción de medidas necesarias en materia de salud, seguridad y prevención de riesgos laborales. También se comprometen a evitar la copia total o

parcial no autorizada de una obra ajena presentándola como propia tanto en el TFM como en las obras o los documentos literarios, científicos o artísticos que se generen como resultado del mismo. Para tal, el estudiante firmará la Declaración de No Plagio, que será incluido como primera página de su TFM.

Confidencialidad: El estudiante que desarrolla un TFM dentro de un Grupo de Investigación de la Universidad de La Laguna, o en una investigación propia del Tutor, que tenga ya una trayectoria demostrada, o utilizando datos de una empresa/organismo o entidad ajenos a la ULL, se compromete a mantener en secreto todos los datos e informaciones de carácter confidencial que el Tutor/es del TFM o de cualquier otro miembro del equipo investigador en que esté integrado le proporcionen así como a emplear la información obtenida, exclusivamente, en la realización de su TFM. Asimismo, el estudiante no revelará ni transferirá a terceros, ni siquiera en los casos de cambio en la tutela del TFM, información del trabajo, ni materiales producto de la investigación, propia o del grupo, en que haya participado sin haber obtenido, de forma expresa y por escrito, la autorización correspondiente del anterior Tutor del TFM.

Propiedad intelectual e industrial: Cuando la aportación pueda ser considerada original o sustancial el estudiante que ha elaborado el TFM será reconocido como cotitular de los derechos de propiedad intelectual o industrial que le pudieran corresponder de acuerdo con la legislación vigente.

Periodo de Vigencia: Este compromiso entrará en vigor en el momento de su firma y finalizará por alguno de los siguientes supuestos:

- ☐ Cuando el estudiante haya defendido su TFM.
- ☐ Cuando el estudiante sea dado de baja en el Máster en el que fue admitido. ☐ Cuando el estudiante haya presentado renuncia escrita a continuar su TFM.
- ☐ En caso de incumplimiento de alguna de las cláusulas previstas en el presente documento o en la normativa reguladora de los Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna.

La superación académica por parte del estudiante no supone la pérdida de los derechos y obligaciones intelectuales que marque la Ley de Propiedad Intelectual para ambas partes, por lo que mantendrá los derechos de propiedad intelectual sobre su trabajo, pero seguirá obligado por el compromiso de confidencialidad respecto a los proyectos e información inédita del tutor.

Firmado en San Cristóbal de La Laguna, a 2 de marzo de 2024

El estudiante de Máster	El Tutor/es
<p>HORNERO JIMENEZ MARTA - 76882254Q Fdo.:</p>	<p>Firmado por GONZALEZ PEREZ MARIA INMACULADA - ***6110** el día 03/03/2024 con un certificado emitido por FAC: FNMT Usuarios</p>

DECLARACIÓN DE NO PLAGIO.

D./Dña. Marta Hornero Jiménez con NIF 76882254Q, estudiante de Máster de Estudios Pedagógicos Avanzados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna en el curso 20 -20 , como autor/a del trabajo de fin de máster titulado “La igualdad en educación superior en los sistemas educativos africanos” y presentado para la obtención del título correspondiente, cuyo/s tutor/es son: María Inmaculada González Pérez.

DECLARO QUE:

El trabajo de fin de máster que presento está elaborado por mí y es original. No copio, ni utilizo ideas, formulaciones, citas integrales e ilustraciones de cualquier obra, artículo, memoria, o documento (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. Así mismo declaro que los datos son veraces y que no he hecho uso de información no autorizada de cualquier fuente escrita de otra persona o de cualquier otra fuente.

De igual manera, soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden.

En San Cristóbal de La Laguna, a 2 de marzo de 2024

Firmado por GONZALEZ
PEREZ MARIA INMACULADA -
***6110** el día
03/03/2024 con un
certificado emitido por
AC FNMT Usuarios

Fdo.:

HORNERO
JIMENEZ
MARTA -
76882254Q

Firmado digitalmente por
HORNERO
JIMENEZ MARTA -
76882254Q
Fecha: 2024.03.02
18:51:15 +01'00'

Esta DECLARACIÓN debe ser insertada en primera página de todos los trabajos fin de máster conducentes a la obtención del Título.

RESUMEN

Actualmente, las líneas generales en el progreso mundial marcan la educación como un derecho humano y como una línea básica para el desarrollo económico y social de todos los países. En los países en vías de desarrollo, hace años que los esfuerzos giran en torno a la alfabetización de la población y en llevar los recursos educativos hasta las poblaciones más lejanas de los núcleos urbanos, también en que estos recursos lleguen a todas las niñas y no únicamente a los varones. Sin embargo, cuando hablamos de igualdad de oportunidades en educación, no podemos quedarnos en la educación básica, sino que también debemos buscar y ahondar en la equidad en todos los niveles educativos para que las oportunidades de futuro sean las mismas para hombres y mujeres. Siguiendo esta línea, en la presente investigación se realizará un análisis comparativo entre los siguientes países: Marruecos, Cabo Verde y Sudáfrica en la búsqueda de los factores que más puedan influir en la consecución de la igualdad educativa en el nivel universitario y, por tanto, de una adecuada igualdad social.

Palabras clave: Educación, África, igualdad, derechos, UNESCO

ABSTRACT

Currently, the overarching trends in global progress identify education as a human right and a fundamental aspect for the economic and social development of all countries. In developing countries, efforts have been revolving around population literacy and delivering educational resources to the most remote populations from urban centers for years, as well as ensuring these resources reach all girls, not just boys. However, when we talk about equal opportunities in education, we cannot limit ourselves to basic education. Instead, we should also seek and delve into equity at all educational levels so that future opportunities are the same for men and women. Following this line of thought, a comparative analysis will be carried out in the present research among the following countries: Morocco, Cape Verde, and South Africa, in search of the factors that may have the most influence in achieving educational equality at the university level and, therefore, proper social equality.

Keywords: Education, Africa, equality, rights, UNESCO

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Fase I Introductoria.....	2
1.1. Delimitación del objeto de estudio.....	2
1.1.1 Acotación y justificación del tema.....	2
1.1.2 Planteamiento de los objetivos de la investigación.....	4
1.2. Delimitación y selección del método, recursos y técnicas a utilizar.....	4
1.3. Estado de la cuestión a nivel mundial.....	5
2. Fase II Descriptiva explicativa.....	7
2.1 Hipótesis comparativas y categorías clasificatorias.....	7
2.2 Política: sistema de gobierno.....	8
2.2.1 Marruecos.....	8
2.2.2 Cabo Verde.....	9
2.2.3 Sudáfrica	9
2.3 Economía	10
2.4 Sociedad: estructura y dinámicas familiares.....	11
2.4.1 Marruecos.....	11
2.4.2 Cabo Verde.....	13
2.4.3 Sudáfrica	14
2.5 Religión.....	15
2.5.1 Marruecos.....	15
2.5.2 Cabo Verde.....	16
2.5.3 Sudáfrica	17
2.6 Estructura de la Educación Superior.....	20
2.6.1 Marruecos	20
2.6.2 Cabo Verde.....	21
2.6.3 Sudáfrica	21
2.7 Financiación y gasto de la Educación Superior.....	22
2.8 La educación superior y la igualdad de género.....	27
3. Fase III Sintética.....	31
3.1 Yuxtaposición de datos.....	31

3.2 Constatación de semejanzas y diferencias.....	33
3.3 Conclusiones comparativas.....	34
4. Fase IV prospectiva.....	35
Bibliografía.....	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Sistema de gobierno y religión.....	10
Tabla 2. Economía y desarrollo humano de la población.....	10
Tabla 3. Principal responsable de las labores de casa	
Tabla 4. Sistema de gobierno y religión.....	12
Tabla 4. Religiones en Marruecos, Cabo Verde y Sudáfrica.....	18
Tabla 5. Adherencia religiosa.....	19
Tabla 6. Porcentaje del gasto público del gobierno en educación.....	23
Tabla 7. Porcentaje del gasto público en educación destinado al nivel terciario.....	23
Tabla 8. Existencia de universidades públicas y becas.....	26
Tabla 9. Indicadores del desarrollo de los derechos de mujeres y niñas en educación que afectan directamente a la educación terciaria.....	28
Tabla 10. Existencia de becas y ayudas específicas para mujeres.....	29
Tabla 11. Índice de Paridad de Género Ajustado en la matrícula de educación terciaria.....	30
Tabla 12. Porcentaje de mujeres en la plantilla docente universitaria.....	31
Tabla 13. Síntesis de los datos recopilados.....	31

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el continente africano ha comenzado a luchar contra la desigualdad en educación, tratando de que la paridad de género llegue a ser una realidad. Desde los distintos países se han implementado tanto políticas como ayudas destinadas a que las mujeres y niñas tengan un acceso, curso y finalización de los estudios en igualdad de condiciones. Muchas universidades del continente africano se han unido a esta lucha con nuevas normativas y propuestas.

Pese a estos intentos, aún queda un largo camino por recorrer ya que no son únicamente las políticas o la economía familiar las que lastran la búsqueda de esta igualdad, sino que también se mantienen estereotipos de género y normas culturales restrictivas que limitan las opciones educativas y profesionales de las mujeres.

En este contexto, esta investigación se propone realizar un análisis comparativo entre los países de Marruecos, Cabo Verde y Sudáfrica, caracterizados por su diferente influencia colonial: Francia, Reino Unido y Portugal; lo cual ha condicionado sus características actuales. Su fin es identificar los factores que más influyen en la consecución de la igualdad educativa en el nivel universitario y, por consiguiente, en la igualdad social. El objetivo principal es verificar la hipótesis de que los factores socioculturales y económicos de las familias condicionan más el acceso de las mujeres a los estudios universitarios que el factor religioso.

Para dicha investigación se ha realizado una comparación entre varias categorías que buscan analizar las causas de la desigualdad de género en los sistemas educativos superiores: sistemas políticos, estructura familiar, economía y, especialmente, la religión

1. FASE I INTRODUCTORIA

En este primer apartado se establece cuál es el objeto de estudio haciendo una explicación acerca del porqué de esta elección y cuáles son los objetivos que se buscan. Asimismo será prioritario también explicitar el método, técnicas empleadas y los recursos necesarios.

1.1. Delimitación del objeto de estudio

1.1.1 Acotación y justificación del tema

Para poder realizar la investigación de forma eficaz es prioritario limitar el asunto central, qué es aquello exactamente que buscamos conocer, así como hacer un establecimiento de las unidades de comparación (tanto en el plano espacial y en el plano sectorial). Tras la delimitación mencionada, esta investigación se centra en “La igualdad de género en educación superior” en distintos países de África, analizando las influencias culturales, sociales, económicas y religiosas en esta problemática.

La igualdad de derechos y oportunidades es hoy día un tema de suma importancia y de gran implicación política con respecto a décadas anteriores. Sin embargo, en aquellos países en vías de desarrollo nos encontramos que las niñas tienen enormes dificultades para pasar de la educación primaria o incluso para adquirir una educación elemental. UNESCO inicio en el 2000 la campaña “Educación para Todos” buscando acabar con las desigualdades en la educación primaria y secundaria antes del 2015. Sin embargo, la educación de las niñas en estos países sigue siendo un tema pendiente de gobiernos y sociedades que se ve reflejado en el “Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción” también publicado por la UNESCO. Teniendo en cuenta esta brecha, es mucho más complicado cuando nos encontramos con la educación universitaria donde el porcentaje de mujeres que llegan a cursarla es mucho más bajo. La enseñanza con equidad no puede quedarse relegada únicamente a la educación primaria y secundaria.

Arnaiz Sánchez, (2003) establece cuatro facetas que debería abarcar el modelo de igualdad educativa, independientemente del origen de las diferencias:

- Igualdad de acceso se refiere a las posibilidades que tiene un niño o niña, joven o adulto de diferentes grupos socioeconómicos de estar escolarizado en un determinado nivel.
- Igualdad de supervivencia es la posibilidad que tienen las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales de encontrarse o permanecer a un determinado nivel en el sistema escolar.
- Igualdad de resultados sería la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales escolarizados en un determinado nivel educativo de aprender lo mismo. Esto implica necesariamente hablar de una “valoración social” de los diferentes tipos y formas de aprendizaje, aunque éstas sean diferentes.
- Igualdad de consecuencias educativas se refiere a la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales de acceder a similares niveles de vida como consecuencia de sus resultados escolares.

Además de lo expuesto, Pujolas (2008) considera que las experiencias de aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos en cuanto a su nacionalidad, sexo o cualquier otra circunstancia, mejoran las relaciones interpersonales y el éxito académico, independientemente del contenido de las tareas que se realizan. En consecuencia, estaríamos hablando de una mejora de la calidad educativa de todo el sistema cuando buscamos la igualdad en educación a través de la diversidad.

Igualmente está claro que, tal y como menciona Reverter (2020), sin igualdad de género en el sistema educativo, no habrá igualdad fuera de éste ya que la educación construye personas en torno a unos valores que serán la base de la cimentación de la comunidad y la vida humana como tal. Por ello el Objetivo 5 guarda estrecha relación con el Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, proponiéndonos con este trabajo contribuir al logro de ambos.

1.1.2 Planteamiento de los objetivos de la investigación

Los objetivos del presente estudio se establecen en este apartado inicial ya que de esta manera podrán servir como orientación en la investigación y evitan que esta se pierda en otros matices. Asimismo, van divididos entre objetivos generales y objetivos específicos.

a) Objetivos generales

- Conocer las posibles causas de la brecha de género en la educación universitaria en distintos países africanos.

b) Objetivos específicos

- Conocer los distintos factores que puedan afectar a la igualdad de género en los estudios superiores.
- Realizar una comparativa de las similitudes y diferencias que condicionan la igualdad de género en las universidades de los países analizados.
- Plantear propuestas y nuevas vías de investigación que contribuyan a eliminar las barreras frente a la igualdad en los países estudiados.

1.2. Delimitación y selección del método y fuentes a utilizar

El método comparativo es el idóneo, teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, siendo necesario recurrir a un enfoque combinado. Por un lado, se ha implementado un enfoque puro por atender fundamentalmente a las variables sociológicas; y, por otro, un enfoque geográfico dado que se abordan sistemas educativos atendiendo a un criterio territorial; en este caso el continente africano.

Cuando se han establecido los objetivos del estudio, es requisito también conocer los recursos y técnicas para poder llegar a ello. En este trabajo se hará principalmente uso del análisis estadístico de datos cuantitativos disponibles en diversos informes internacionales; así como del análisis cuantitativo para la revisión documentos descriptivos oficiales y no oficiales acerca de la organización de la educación y sus políticas educativas. Si bien nos encontramos ante un tema de estudio que sería

interesante conocer también desde el punto de vista del propio alumnado y sus familias, es algo imposible debido a las dificultades de la falta de conexiones con población del lugar y a la incapacidad de desplazamiento.

En lo que respecta a las fuentes utilizadas, debido a la naturaleza del presente trabajo, han sido primarias y secundarias. En relación con las fuentes primarias se ha recurrido a las web de las universidades públicas principales de Marruecos, Sudáfrica, Cabo Verde y la de los Ministerios de Educación de los países analizados; además del Ministerio de Educación, Formación profesional y Deportes de España para conocer los convenios con otros países. Respecto a las fuentes secundarias, se ha recurrido a las web de Pew-Templeton para conocer la información sobre los contextos: economía, política, cultura, historia, etc.; y a la de la Association of Religion Data Archives para la obtención de datos acerca de las religiones. Para acceder a estadísticas relacionadas con la economía, han sido de gran utilidad las web de de Index Mundi y de Ayuda en Acción. Además, otras fuentes secundarias destacadas han sido artículos de diferentes autores, como Mafia (2008), Sooryamoorthy, R. y Makhoba (2016), Egido y Martínez-Usarralde (2019) o Smit (2001); así como diversos artículos de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada y de la Revista Española de Educación Comparada. Otros documentos que se han consultado a lo largo del estudio y que posibilitaron la obtención de datos relevantes fueron los publicados por la Red CIMPI (Cooperación Interuniversitaria mediante Metodología Participativas en Políticas de Igualdad), la UNESCO, el Banco Mundial, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), ONU MUJERES, así como WIDE (Base de Datos Mundial sobre la Desigualdad en la Educación).

1.3. Estado de la cuestión a nivel mundial

El Informe de “Educación para Todos” de UNESCO nos da una serie de datos sobre la igualdad de género en la educación a nivel mundial. Según los indicadores que aparecen en el informe, se pueden identificar varios aspectos en los que las desigualdades de género serían mayores:

- Acceso a la educación: De forma generalizada, las niñas tienen menos probabilidades y posibilidades que los niños de asistir a la escuela primaria,

especialmente en los países con ingresos más bajos. Esta brecha se extiende en el acceso a la educación secundaria y terciaria.

- Abandono escolar: Las niñas tienen más probabilidades que los niños de dejar la escuela, sobre todo en la adolescencia. La violencia de género, el matrimonio precoz y el embarazo adolescente son factores que contribuyen a esta brecha de género.
- Logros académicos: Según los datos, las niñas tienen un rendimiento escolar similar o superior al de los niños tanto en educación primaria como secundaria. Sin embargo, hay una brecha de género destacable en la educación superior, donde los hombres tienen más probabilidades de finalizar los estudios y obtener títulos universitarios.
- Participación/matriculación en STEM: Las mujeres tienen menos probabilidades que los hombres de seguir carreras en campos técnicos, de ciencia, tecnológicos y profesionales. Esta brecha de género se produce debido a las normas culturales y estereotipos de género que influyen en la elección de carreras y en la disponibilidad de oportunidades laborales.
- Participación en la educación no formal: Las mujeres tienen menos posibilidades que los hombres de participar en la educación no formal, como puede ser la educación para adultos, habilidades para el campo laboral u orientación profesional. Esta brecha de género se debe a factores como la discriminación de género y las normas culturales que limitan la movilidad y la autonomía de las mujeres.

En resumen, los indicadores de UNESCO nos muestran que aún convivimos con importantes desigualdades de género en la educación en todo el mundo, especialmente en el acceso a la educación y en la educación superior. Estas desigualdades están influenciadas por factores culturales, sociales y económicos, y necesitan de políticas y legislaciones concretas para lograr una igualdad de género real en la educación.

En lo referente específicamente a la educación universitaria, el informe enfatiza que las cifras de tituladas universitarias han aumentado a nivel global y también en los países con

menos riqueza. En lo referente a uno de los países que nos ocupa, el informe de la UNESCO nos detalla lo siguiente: “Marruecos, donde a principios de los años 1990 prevalecía la desigualdad de género en las tasas de matriculación en la enseñanza superior (3 mujeres por cada 10 hombres), alcanzó la paridad en 2017. En fecha tan reciente como 2011, Marruecos tenía la misma baja tasa de participación que el Sudán (16%), pero mientras este último se estancó, Marruecos duplicó con creces la participación en siete años hasta alcanzar el 36%”. Este dato es útil para exponer una tendencia general que se repite en una gran cantidad de países (no en todos); sin embargo, nos encontramos que las licenciaturas son un techo pues cuando nos centramos en el doctorado y la investigación, este avance en la paridad de género cae en picado siendo los porcentajes de participación muy reducidos.

2. FASE II DESCRIPTIVA EXPLICATIVA

En la fase II se lleva a cabo la parte descriptiva-explicativa del “problema”, a partir de unos datos se lleva a cabo un análisis donde se proporciona un significado a la información inicial.

Remarcar que, en la mayoría de los casos, los datos recogidos en todas las categorías serán referidos al año 2018 ya que es el más cercano en el tiempo en el que hay información de todos los índices necesarios en todos los países estudiados.

2.1.Hipótesis comparativas y categorías clasificatorias

Plantearse un problema a investigar ya implica la existencia de una hipótesis pero para poder analizarla de forma óptima es necesario plantearla de forma escrita, respetando siempre el rigor científico y de forma afirmativa. La hipótesis comparativa de la actual investigación es la siguiente:

“Los factores de carácter sociocultural y económico de las familias condicionan más el acceso de las mujeres a los estudios universitarios que el factor religioso”.

Esta hipótesis implica tener en cuenta las siguientes categorías que guiará la recopilación de la información cuantitativa y cualitativa de manera ordenada:

- Política:
 - Sistema de gobierno
- Economía:
 - IDH (Índice de Desarrollo Humano)
 - Ingreso per cápita
 - Tasa de desempleo
- Sociedad:
 - Estructura y dinámicas familiares
- Religión:
 - Diversidad de religiones
 - Índice de adhesión religiosa
- Educación:
 - Sistema educativo en Educación Superior
 - Gratuidad del sistema educativo universitario y la existencia de becas.
 - Paridad de Género en las universidades

2.2. Política: sistema de gobierno

2.2.1. Marruecos

Según la Embajada del Reino de Marruecos en Madrid (2022), Marruecos tiene un régimen político de monarquía. No obstante el rey tiene más poderes que sus homólogos europeos y es considerado por sus súbditos como descendiente de Mahoma, lo que significa que también se constituye en una autoridad religiosa con notas de divinidad al ser líder de la comunidad musulmana mayoritaria en el país. El rey nombra al primer ministro, con la condición de nombrar al del partido más votado de la asamblea parlamentaria. Existen los tres poderes clásicos que conforman el estado: el poder ejecutivo, el legislativo y el judicial. El sistema se modernizó con una nueva Constitución en el 2011. El rey y el primer ministro constituyen el poder ejecutivo. El legislativo se forma cada 5 años mediante elecciones y está formado por dos cámaras. El sistema es una mezcla de las leyes francesas y de la Ley islámica, la Sharia. Es una democracia formal, pero ha sido cuestionada por instituciones como Amnistía Internacional o Human Rights Watch (HRW), por perseguir aquellas voces críticas contra el sistema; especialmente con

la población saharauí que lucha por el reconocimiento de su propio Estado. Todo ello, pese a existir libertad de expresión en sus marcos legales.

2.2.2 Cabo Verde

Según la web de la Asamblea Nacional de Cabo Verde (2023), Cabo Verde se caracteriza por ser un estado laico, donde existen multitud de confesiones religiosas, protestantes, católicos y otras más. Su sistema político es una República. El estado dispone de los tres poderes, ejecutivo, legislativo y judicial según recoge su Constitución. Existe un Presidente, con funciones sobre todo representativas aunque con algunas potestades como disolver la cámara legislativa o vetar alguna legislación aprobada. El gobierno lo ejerce un Primer Ministro y su gabinete, que realizan la administración y dirige la política del país, elegido en la asamblea nacional. El poder judicial tiene una estructura jerárquica, arriba del todo está el tribunal supremo y debajo del mismo, tribunales de primera instancia, regionales y municipales. Todos ellos administran justicia de acuerdo a las leyes del país. Por tanto, Cabo Verde es una democracia de acuerdo a lo que entendemos como tal.

2.2.3 Sudáfrica

Según el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2023), Sudáfrica hasta hace algunos años era un régimen donde una minoría blanca gobernaba sobre una mayoría negra, que carecía de derechos (régimen del apartheid). Desde 1994 rige una República democrática, estableciéndose un sistema de partidos, con derecho de sufragio de todos los ciudadanos sin distinción de raza. El sistema es laico, no tiene una religión oficial y se ha organizado a la manera tradicional de las democracias: diversidad de partidos y tres poderes del estado, legislativo, ejecutivo y judicial. El presidente del Gobierno es también el Jefe del estado, elegido por la asamblea parlamentaria de acuerdo al partido o partidos más votados; ejerce la función suprema de gobierno con los ministros que él nombra y marca la política a seguir. El poder legislativo se ejerce mediante dos cámaras: la Asamblea Nacional, que hace las leyes y controla al gobierno y el Consejo de las provincias, que es de representación territorial de las nueve provincias que componen el Estado y defiende los intereses de todas ellas revisando la legislación que sale de la Asamblea Nacional. El poder judicial está formado por un

Tribunal Constitucional, tribunales superiores, regionales, tribunales de primera instancia. Garantizan los derechos fundamentales y actúan con independencia de los otros poderes del estado en la administración de justicia.

De la información recabada en el presente apartado se deduce el siguiente balance:

Tabla 1. Sistema de gobierno y religión			
	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
Sistema de gobierno: laico/teocrático	Laico	Teocrático (La religión oficial del Estado es el Islam)	Laico

Fuente: Elaboración propia a partir de la web de la Embajada del Reino de Marruecos en Madrid (2022), de la web de la Asamblea Nacional de Cabo Verde (2023) y de la web del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2023)

2.3. Economía

Para conocer el nivel económico de los habitantes de los países estudiados buscaremos conocer el ingreso per cápita, el porcentaje de población bajo el nivel de pobreza y el estado del desempleo, así como el IDH. Estos datos nos mostrarán el nivel de la riqueza pero teniendo en cuenta la desigualdad económica en la población. Los datos mostrados son extraídos del Index Mundi (2020) y del Banco Mundial (2024).

Tabla 2. Economía y desarrollo humano de la población			
ÍNDICE	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
% población bajo el nivel de pobreza	30%	15%	16,6%
Ingreso per cápita (año 2018)	3860,5\$	3492,7\$	7048,5\$
Tasa de desempleo	12,2%	9,2%	24,2%
IDH (2018)	0,654	0,667	0,726

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Index Mundi (2020) y del Banco Mundial (2024)

El porcentaje de población bajo el nivel de pobreza indica la proporción de personas que viven en condiciones de pobreza en cada país. En este caso, Cabo Verde tiene el mayor porcentaje de población bajo el nivel de pobreza, seguido de Sudáfrica y Marruecos, sin gran diferencia entre estos dos últimos.

El ingreso per cápita representa la cantidad promedio de ingresos que percibe cada individuo en un país determinado. En este caso, Sudáfrica tiene el ingreso per cápita más alto, seguido de Cabo Verde y Marruecos.

El Índice de Desarrollo Humano es un indicador que mide el nivel de desarrollo humano en un país, considerando factores como la esperanza de vida, la educación y el ingreso per cápita. Los valores del IDH varían entre 0 y 1, donde un valor más cercano a 1 indica un mayor nivel de desarrollo. En este caso, Sudáfrica tiene el IDH más alto, seguido de Marruecos y Cabo Verde.

En resumen, estos datos nos brindan información sobre la situación socioeconómica y el nivel de desarrollo de cada país. Cabo Verde presenta un mayor porcentaje de población bajo el nivel de pobreza, mientras que Sudáfrica tiene el ingreso per cápita y el IDH más altos.

2.4. Sociedad: estructura y dinámicas familiares

La educación en la familia es la primera forma de socialización de los nuevos miembros que llegan a ella. Es la primera institución donde se forjan las costumbres, valores, conductas... de cada persona y por ello será clave en la inclusión social de estas. Debido a ello, cada familia tiene un patrón educativo forjado en torno al lugar y sociedad en la que vive (Rodríguez, 2004, citado en Terrón y Cárdenas, 2011).

Asimismo, la educación que cada uno de los hijos e hijas reciben en el seno familiar también condicionará sus elecciones conyugales y la formación de la siguiente generación de familia (Cobano-Delgado, 2011).

2.4.1 Marruecos

Según Terrón y Cárdenas (2011), en Marruecos nos encontramos con 3 estructuras principales de familia:

- La familia tradicional o extensa: Son núcleos familiares donde conviven 3 o más generaciones. Suelen darse en aldeas, zonas rurales o lugares con menos industrialización y en ellas predomina la línea paterna. Se basan en valores como la solidaridad y el compromiso familiar.

- La familia nuclear o moderna: La convivencia se da entre padres e hijos. Si bien es un modelo familiar bastante nuevo en Marruecos que se va extendiendo rápidamente sobre todo en ciudades y zonas industrializadas donde varios factores como la incorporación de la mujer a la vida laboral se va imponiendo poco a poco.
- Otras estructuras familiares: Las autoras aquí destacan la importancia de la migración en la reestructuración familiar ya que debido a este fenómeno, en Marruecos puede ser común encontrar familias monoparentales o donde falta algún familiar ya que la migración no suele ser de todos los miembros a la vez.

Cobano-Delgado (2011) destaca en su estudio de educación comparada, que los modelos familiares y los roles que las mujeres tienen en ellos presentan fuertes contrastes según la zona de Marruecos. La autora subraya que la zona de Tánger-Tetuán tiene una fuerte influencia europea y los modelos de familia más modernos están asumidos y normalizados por la gran mayoría de la población, así como en la Región de Casablanca, si bien en esta última se perciben sectores más tradicionales debido a la migración desde las zonas rurales. En el estudio, se presentan las Regiones de Tadra-Azilal y de Meknes-Tafilalet como las más tradicionales, unidas al ámbito rural y a un arraigo de la mujer a las tareas del hogar, una menor escolarización de sus miembros y una tasa de desigualdad en la escolarización terciaria mayor.

	G. Casablanca (%)		Interior (%)		Tánger-Tetuán (%)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Usted mismo	28,9	64,9	7,6	73,7	15,6	47,5
Su pareja	43,3	8,3	58,2	8,7	34,9	6,8
Servicio doméstico	20,4	18,6	8,9	8,5	24,0	10,8
Ns/nc	7,4	8,2	3,8	7,4	25,4	34,9
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Cobano-Delgado (2011)

En la Tabla 3, elaborada por Cobano- Delgado (2011) en base a su investigación, vemos como la gran mayoría de la carga de las tareas domésticas recae sobre las mujeres, siendo

esta obligación más extendida en las zonas de interior que en la región de Casablanca, Tánger y Tetuán.

Es importante destacar en todos estos datos, la distribución geográfica de la población ya que las poblaciones rurales se encuentran mucho más incomunicadas y con mayores dificultades a la hora de acudir a los centros educativos que las familias que viven en los entornos urbanos.

2.4.2 Cabo Verde

Según Maffia (2008), la organización familiar en Cabo Verde ha sido fuertemente influenciada por la estructura social y la ideología patriarcal que surgieron durante la época de la esclavitud. Desde sus primeros pobladores, la sociedad caboverdeana se creó en torno a una minoría blanca predominante, compuesta principalmente por hombres, y a un grupo dominado, quienes principalmente eran personas negras, tanto hombres como mujeres.

La llegada de los portugueses, máxime hombres solos, a Cabo Verde contribuyó a establecer una dinámica en la que se unieron a mujeres negras con las que tenían hijos. Este proceso fue el punto de partida de una mezcla racial que continúa hasta el día de hoy.

La mujer negra y esclava en Cabo Verde experimentó una triple dominación (Roger Bastide, citado en Maffia, 2008): racial, por ser negra; de casta, por ser esclava y proveedora de mano de obra; y de género, en un contexto patriarcal donde los hombres tenían la hegemonía. Esta dominación fue fortificada por la Iglesia Católica, que suscitaba la obediencia de la mujer al marido.

La relación entre hombres blancos y mujeres negras confirma una desigualdad en las relaciones de género, enmarcada en una ideología patriarcal de la época y esta ideología ha influido de manera significativa en la configuración de la familia y en las relaciones dentro de ella en Cabo Verde hasta llegar a hoy día. Las mujeres han sido relegadas a roles subordinados, mientras que los hombres han ocupado posiciones de poder y toma de decisiones.

En la actualidad, la organización familiar en Cabo Verde sigue siendo influenciada por la historia de dominación y por la persistencia de la ideología patriarcal. Aunque se han producido avances en la igualdad de género y en la promoción de los derechos de las mujeres, todavía existen desigualdades y desafíos en la vida familiar del país.

2.4.3. Sudáfrica

La familia en Sudáfrica ha sufrido importantes cambios en los últimos 100 años. La tradición africana durante la preindustrialización partía de familias polígamas, patriarcales y patrilineales, algo que comenzó a cambiar con la migración de las zonas rurales a las urbanas entre 1906 y 1946 (Gelderblom, 2004, citado en Sooryamoorthy y Makhoba, 2016). Asimismo, el apartheid reestructuró la sociedad, segregando y relegando a la población negra a los suburbios y manteniendo a los blancos en los centros urbanos y económicos de forma que aún hoy continúa influyendo en la desestructuración familiar (Budlender y Lund, 2011, citado en Sooryamoorthy y Makhoba, 2016).

Otra problemática que condiciona las estructuras familiares en Sudáfrica son las infecciones por VIH/SIDA, una condición que ha dejado a muchos niños sin hogar y a otros tantos en manos de sus abuelos (Nyasani, Sterberg y Smith, 2009).

En la revisión de Sooryamoorthy y Makhoba (2016) para conocer las nuevas tendencias de estructuras familiares también se menciona el estudio de Sam, Peltzer y Mayer (2005) cuyas conclusiones principales se centraron en el descenso de la natalidad por las nuevas preferencias de las mujeres a tener un menor número de hijos que pueden llegar a derivar en una tasa de nacimientos cercana a la que se da en occidente.

Pese a esta tendencia, Ziehl (2001) vio diferencias raciales significativas en el país. Las familias de blancos eran nucleares, siguiendo el patrón occidental mientras que las negras eran más numerosas pues también convivían con la familia extensa.

Por otra parte, y pese a la antigua cultura sudafricana, Amoateng y Heaton (2012, citado en Sooryamoorthy y Makhoba, 2016) estudiaron los datos de de la Encuesta sudafricana sobre actitudes sociales (SASAS) de 2005 concluyendo que actualmente hay una opinión casi unánime a favor del matrimonio y la monogamia, entre otros motivos, debido a las dificultades económicas que acompañan a la poligamia.

Siguiendo con la economía del hogar, Zembe-Mkabile et al., (2012, citado en Sooryamoorthy y Makhoba, 2016) se percataron de que muchas familias sudafricanas no recibían la subvención del gobierno de manutención infantil debido a que uno de los requisitos era la partida de nacimiento, documento que no todas las familias poseían.

Respecto al papel de los hombres en las tareas del hogar, Smit (2002, citado en Sooryamoorthy y Makhoba, 2016) corroboró una tendencia cambiante hacia la colaboración en el cuidado del hogar, tendencia motivada por la incorporación de la mujer al ámbito laboral. Si bien esta incipiente colaboración se da en aquellos hogares donde ambos progenitores trabajan fuera de casa, la principal carga doméstica y de cuidados sigue recayendo en la mujer.

2.5. Religión

2.5.1 Marruecos:

Marruecos es un país de África del Norte que destaca especialmente por tener una gran riqueza cultural pues se encuentra en la confluencia de las culturas beréber, árabe, francófona y otras influencias africanas. Si bien en su territorio confluyen diversas culturas, el islam es la religión oficial del estado y tiene una gran importancia en la vida de los marroquíes. El mismo rey tiene la obligación de proteger esta religión en el país (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2023). Asimismo, según Pew Research Center (2024), nos encontramos con cierta convivencia con algunos grupos minoritarios de otras religiones:

- Islam: El islam es la religión dominante en Marruecos. La rama más extendida de la religión islámica en el país es el sunismo de la escuela malikí. La interpretación malikí de esta rama da una gran importancia en la tradición y la comunidad. También, el sufismo, es otra corriente del islam que ha tenido gran relevancia en el país. Una característica del islam en Marruecos es que se entreteje con la tradición y la cultura entendiéndose una como parte de la otra.
- Judaísmo: La comunidad judía de Marruecos forma parte de la misma historia del país y de la cultura, a pesar de ser un porcentaje muy pequeño de la población desde la emigración a Israel en 1948. Sin embargo, han dejado estructuras

representativas como las sinagogas y remanentes de gran importancia cultural en la gastronomía o el folclore marroquí.

- Cristianismo: Aunque hay una gran herencia cristiana en el país desde la Edad Media, la comunidad cristiana actual en Marruecos es minoritaria y está compuesta principalmente por extranjeros que han emigrado allí o por conversos.

Pese a que los porcentajes pueden variar ligeramente según las fuentes consultadas, de acuerdo con la información que aparece en “Pew-Templeton Global Religious Futures Project” y la “Association of Religion Data Archives (ARDA, 2020)”, los porcentajes de adherentes religiosos en Marruecos son aproximadamente los siguientes:

Musulmanes: 99.6%

Cristianos: 0.2%

Judíos: Menos del 0.1%

Otras religiones: Menos del 0.1%

No religiosos: Menos del 0.1%

2.5.2. Cabo Verde

Cabo Verde es un estado cercano a la costa occidental de África. Su cultura y su religión son una herencia de su pasado colonial y un reflejo de su diversidad de culturas. La población religiosa en este país se estructura de la siguiente forma (Pew Research Center, 2024):

- Cristianismo: El cristianismo es la religión mayoritaria en Cabo Verde y la Iglesia Católica como institución tiene un gran peso en la población del país pues su folclore gira en torno a esta religión y sus fiestas.
- Otras religiones: Aparte del cristianismo, hay otras religiones extendidas entre la población, si bien son pequeñas minorías como el islam, las tradiciones africanas o lo que se llama “religiones sincréticas” donde se mezcla la cultura indígena con el cristianismo.

- Ateísmo y Agnosticismo: Si bien el porcentaje de población religiosa es mayoritario, también hay un pequeño grupo que manifiestan ser agnósticos o ateos.

Según la “Association of Religion Data Archives (ARDA, 2020)”, los porcentajes de las religiones entre la población de Cabo Verde son los siguientes:

Cristianos: 94,92%

Musulmanes: 2,81%

Religiosos étnicos: 1,13%

Judíos: 0,01%

No religiosos: 0,98%

Bahá'is: 0,15%

2.5.3. Sudáfrica

Sudáfrica es un país especialmente enriquecedor por la variabilidad de sus culturas, religiones y creencias. Si bien predomina la religión cristiana, ésta también convive con muchas otras (Pew Research Center, 2024):

- Cristianismo: Es la religión mayoritaria aunque dentro de esta hay varias ramas extendidas en el país como los protestantes, los católicos o las iglesias pentecostales.
- Otras religiones: La diversidad de religiones en África es muy amplia incluyendo el hinduismo, el judaísmo, la religión islámica y el budismo, aunque todas de forma minoritaria.
- Religiones tradicionales africanas y creencias indígenas: Estas creencias aún se mantienen en un pequeño porcentaje de la población, incluyendo la práctica de rituales o de espíritus naturales.
- Sin religión y no especificado: Parte de la población sudafricana no detallan religión alguna o se consideran no religiosos.

Según la “Association of Religion Data Archives (ARDA, 2020)”, los porcentajes de las religiones entre la población de Sudáfrica son los siguientes:

Cristianos: 81,81 %

Musulmanes: 1,72 %

Religiosos étnicos: 7,10 %

Judíos: 0,11 %

Hindúes: 2,38 %

No religiosos: 5,66 %

Según todo lo expuesto anteriormente, los porcentajes de las religiones en los distintos países estudiados serían los siguientes:

Tabla 4. Religiones en Marruecos, Cabo Verde y Sudáfrica			
	MARRUECOS	CABO VERDE	SUDÁFRICA
Cristianos	0.2%	94,92%	81,81 %
Musulmanes	99.6%	2,81%	1,72 %
Religiosos étnicos	-	1,13%	7,10 %
Judíos	Menos del 0.1%	0,01%	0,11 %
Hindúes	Menos del 0.1%	0%	2,38 %
No religiosos	Menos del 0.1%	0,98%	5,66 %
Otras religiones	Menos del 0.1%	0,15%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de The ARDA (2020)

Respecto a la adherencia religiosa y para hacernos una idea de la influencia de la religión en la población y en el país planteamos realizar la media de los siguientes índices

realizados por “The Association of Religion Data Archive (the ARDA, 2020)” en base a análisis de diversas bases de datos y que detallan en su web.

Tabla 5. Adherencia religiosa			
ÍNDICE	MARRUECOS	SUDÁFRICA	CABO VERDE
Financiación estatal de la religión	3/3	0/3	2/3
Discriminación social de las religiones minoritarias	2/3	2/3	0/3
Regulación estatal de la mayoría o de todas las religiones	3/3	0/3	1/3
Discriminación estatal de las religiones minoritarias	3/3	1/3	1/3
Adherencia religiosa del país	2,75/3	0,75/3	1/3

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de The ARDA (2020)

Cuando hablamos del concepto de “adherencia religiosa” nos referimos a la intensidad o grado con la que un individuo y/o sociedad se adhiere a las reglas de su religión y manifiesta sus creencias religiosas o culto. Es un concepto muy complejo pues incluye tanto a la persona como su contexto al completo y es un término difícil de cuantificar debido a la cantidad de variables a tener en cuenta. En este caso concreto se ha valorado también la relación entre la religión y el sistema de gobierno haciendo una gradación de entre 0 y 3, significando el 0 una intervención nula por parte del estado en ese ámbito y el 3 una intervención total. Analizando las puntuaciones de cada país establecidas por “the ARDA (2020)”, nos encontramos con que Marruecos es el país con mayor adherencia religiosa por parte del estado puntuando en total 2,75 de 3, seguido de Cabo Verde que puntúa un 1 de 3 y encontrándose Sudáfrica a la cola de esta adherencia religiosa estatal puntuando un 0,75 de 3.

2.6. Estructura de la Educación Superior

2.6.1. Marruecos

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), en el curso 2020-21, el Ministerio de Educación marroquí realizó una nueva legislación para cambiar el sistema universitario y convertir las antiguas licenciaturas en “Bachelor”, similares a la estructura del sistema educativo francés. De esta manera se busca que haya un mayor intercambio de estudiantes y que la homologación de los títulos en otros países sea más factible. Asimismo, el gobierno marroquí coloca el estudio de los idiomas como algo preferente al igual que a la ciencia y tecnología.

A rasgos de estructura, el sistema universitario marroquí, con clara evidencia del sistema francés, sería el siguiente:

1. Antigua licenciatura, ahora reconvertida a “Bachelor's degree”: Son los programas equivalentes a los grados universitarios en Europa y la duración que tienen es de 3 o 4 años. Las ramas de estudio son diversas: Ciencia e Ingeniería, Derecho, Artes o Medicina.
2. Máster (Master's degree): Después de obtener su título de Bachelor's Degree, los estudiantes pueden continuar sus estudios con una formación de máster. Estos programas suelen tener una duración de uno o dos años y buscan la especialización en un campo particular. Los títulos de máster más distintivos son el Máster en Ciencias (Master of Science), el Máster en Artes (Master of Arts), el Máster en Ingeniería (Master of Engineering) y el Máster en Administración de Empresas (Master of Business Administration).
3. Doctorado (PhD): Al igual que en occidente, el doctorado es el tope en los estudios universitarios en Marruecos. Durante el doctorado se deberá elegir un tema y se realizará una investigación de la mano de un tutor o asesor académico. Esta investigación que dura en torno de tres a cinco años, culminará con la presentación de una tesis.

2.6.2. Cabo Verde

En Cabo Verde se evidencia también una gran influencia europea y del Plan Bolonia implantado en estos países, a través de Portugal, debido a la gran cooperación que mantienen ambos países en busca de la máxima calidad educativa (Varela, Bartolomeu y Pestana, 2013). Hay que destacar que la universidad pública de Cabo Verde es muy reciente pues la primera fue inaugurada en el año 2006. Al igual que en Marruecos, la estructura universitaria en Cabo Verde es la siguiente:

- Licenciatura (también Bachelor's degree): Al igual que ocurre con el país anterior, las licenciaturas se corresponderían con los grados universitarios. Con una duración de tres a cuatro años, se busca el estudio de un campo específico y las titulaciones son muy parecidas a las que podemos encontrar en Europa.
- Máster (Master's degree): Como en Marruecos, los másteres en Cabo Verde tratan de ahondar en una temática de estudio específica trabajando de forma práctica a la vez que investigadora. Su duración también es entre uno y dos años. Algunos de los másteres que se ofrecen en la Universidad pública de Cabo Verde son el Máster en Gestión de Recursos Humanos, el Máster en Economía y Desarrollo, el Máster en Educación, el Máster en Salud Pública, o el Máster en Ingeniería.
- Doctorado (PhD): El objetivo del doctorado en Cabo Verde es el mismo que en el país anterior: profundizar en la investigación de un campo concreto. La duración de esta investigación puede variar pero al igual que en Marruecos, lleva de tres a cinco años. Al igual que en Marruecos (y Europa), al finalizar el doctorado se presenta y defiende la tesis.

2.6.3. Sudáfrica

En Sudáfrica, los programas de estudio varían respecto a los dos casos anteriores debido a la influencia del sistema británico:

1. Pregrado (Undergraduate): Dentro de esta categoría nos encontraríamos con el Bachelor's Degree y con el Honorary Degree, constatándose una de las principales diferencias con los países anteriores. Duran entre 3 y 5 años.

- Licenciatura (Bachelor's degree): Como los países anteriores, dura entre tres y cuatro años según la titulación y es el primer paso para cursar estudios universitarios. Algunas de las titulaciones ofertadas son la Licenciatura en Ciencias (Bachelor of Science), en Artes (Bachelor of Arts), en Ingeniería (Bachelor of Engineering) y la Licenciatura en Comercio (Bachelor of Commerce). Los estudiantes pueden elegir una especialización o una combinación de asignaturas en su área de interés.
 - Título de honores (Honours degree): Este curso es un año optativo donde el alumnado puede profundizar sobre alguna temática específica de su Bachelor's Degree.
2. Posgrado (Postgraduate): El posgrado se divide entre los Master's degree y el Doctorado. Ambos programas también se ofertan en Marruecos y Cabo Verde.
- Maestría (Master's degree): Para acceder a este programa académico se deberá haber cursado previamente una licenciatura. Al igual que los anteriormente descritos, estos másteres duran entre uno y dos años, según sean o no cursos intensivos.
 - Doctorado (PhD): El doctorado es el programa académico más alto. El curso se basa en una investigación, al igual que en el resto de países, culmina con la tesis. Se pueden tardar entre 2 y 4 años a tiempo completo en finalizarlo.

2.7 Financiación y gasto de la Educación Superior

Si bien es importante conocer la estructura de los sistemas universitarios en los países objeto de análisis, igualmente es relevante saber la financiación y gasto público que estos Estados destinan a ello:

El gasto público que se emplea en educación viene a referirse a la cantidad de dinero estatal que se destina a sufragar el fomento y mantenimiento de la educación pública. Según el Banco Mundial (2024), nos encontramos que los países de nuestra investigación dedican los siguientes porcentajes a este ámbito:

Tabla 6. Porcentaje del gasto público del gobierno en educación			
	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
2016	17,8 %	22,3%	16,1%
2017	16,4%	21,6%	18,9%
2018	17,6%	22,4%	20,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial (2024)

Los datos más actualizados encontrados datan del año 2016, 2017 y 2018 y nos indican que tanto Sudáfrica como Marruecos han experimentado un crecimiento en el dinero destinado a educación, siendo el crecimiento en Sudáfrica de un 4,2% más desde el año 2016 al 2018 y habiendo disminuido en el caso de Cabo Verde un 0,2% en este tramo temporal. Comparando los 3 países, es Marruecos el que más porcentaje destina al ámbito educativo de su gasto público total.

Contando con estas cifras, se aporta el porcentaje de este presupuesto que se destina únicamente al nivel terciario o superior:

Tabla 7. Porcentaje del gasto público en educación destinado al nivel terciario		
CABO VERDE (2017)	MARRUECOS (2015)	SUDÁFRICA (2018)
17%	13%	15%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Banco Mundial (2024)

Los datos expuestos se corresponden al último año de cada país en el que hay información disponible sobre este dato con lo cual no podemos hacer una comparativa temporal puesto que los últimos datos de Marruecos datan de 2015, los de Cabo Verde de 2017 y los de Sudáfrica del 2018. Sin embargo, las cifras nos indican que Cabo Verde es el país que mayor porcentaje dedica a la financiación de la educación superior, seguido de Sudáfrica y Marruecos.

Según el informe de la UNESCO “Todos y todas sin excepción” (2020), los datos recogidos por este organismo indican que cuanto mayor es la pobreza de la población de un país, mayor es la implicación económica de las familias en la educación aunque no es una tendencia que pueda marcarse como absoluta ante la insuficiencia de datos en muchos países. Teniendo en cuenta estos gastos, se han hecho sugerencias para proporcionar más becas y ayudas para sufragar los gastos de matrícula aunque las dificultades encontradas han lastrado estos proyectos. Además, UNESCO ha percibido en su informe cómo el reparto económico familiar destinado a los gastos en educación no es equitativo pues en

muchas zonas, siendo el continente africano una de ellas, las hijas mayores solían ser las encargadas de quedarse en casa y cuidar al resto de hermanos. Estos sesgos de género se hacen aún más patentes en la educación universitaria y se mantienen cuando los estudios son gratuitos y la matriculación es igualitaria ya que hay una tendencia a otorgar una educación considerada de mejor calidad (por ejemplo, educación privada) a niños y hombre frente a mujeres. Sin embargo, este informe también destaca que debido a las rápidas variaciones en los cambios culturales implican que estos datos siempre deben tener en cuenta la zona del estudio, el nivel educativo del que se trata y el año de la investigación (UNESCO, 2020).

Además de la financiación destinada a la educación en cada país, es imprescindible para nuestra investigación conocer si en el sistema educativo de cada uno de estos países hay universidades públicas y gratuitas y sus condiciones. La información recopilada de las webs del “Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación” (s.f), de las webs de los gobiernos de los respectivos países y de las universidades y entidades colaboradoras como el Banco Santander, la Universidad de Cádiz y la Universidad de La Laguna. Asimismo, se han tomado en consideración la Universidad de Hassan II de Casablanca como representante de las entidades universitarias de Marruecos, la Universidad de Cabo Verde para hacer lo propio con este país y la Universidad de Ciudad del Cabo para Sudáfrica, en búsqueda de conocer si en estos países los centros de educación superior ofertan becas y ayudas propias y sí hay algunas específicas para mujeres.

Referido a Cabo Verde nos encontramos con que el mismo gobierno ha establecido un Programa Nacional de Becas de Estudio que proporciona apoyo económico a estudiantes con altas calificaciones y de bajos recursos económicos, así como fondos de apoyo social para el alumnado con bajos ingresos. Asimismo, la Universidad de La Laguna tiene un programa de Becas ofrecido colaborativamente entre el Ministerio de Educación de España y el Gobierno de Cabo Verde para que estudiantes caboverdianos puedan cursar sus estudios universitarios en las Canarias (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2020). También se oferta una beca anual a través de la Asociación de Enfermeras de Cabo Verde (CVNA), la Beca Isabel al Mérito (BMIS) que cubre los gastos íntegros de la matrícula, la Beca de la Fundación José Damata Monteiro que busca ayudar a los estudiantes con mayores dificultades económicas, la Beca de la Fundación Maio Biodiversidad que busca conservar y cuidar

el ecosistema en la Isla de Maio y otorga becas para el estudio de Ciencias Biológicas y las Becas del Instituto Camões para fomentar el estudio de la lengua y cultura portuguesas (Universidade Pública de Cabo Verde, 2024)

Marruecos, por otra parte, también tiene un sistema de becas y ayudas donde encontramos el Programa Nacional de Becas de Excelencia donde el gobierno beca a aquel alumnado con un especial rendimiento académico, los programas de ayudas sociales para cubrir gastos de matrícula, material, etc., las Becas de Cooperación Internacional entre las que se incluyen las Becas de la Universidad de Granada para que estudiantes de origen marroquí puedan cursar sus estudios en esta ciudad andaluza, las Becas Santander de Excelencia con la Universidad Abdelmalek Essaadi de Marruecos y en colaboración con la Universidad de Cádiz, donde el alumnado marroquí iría a cursar una titulación de Máster Universitario, o las Becas Türkiye en colaboración con Turquía para estudiar en este país y que incluye una asignación mensual, alojamiento, seguro médico, matrícula, un curso de turco y gastos de viaje. La Universidad de Aix Marsella también oferta una beca para estudiantes marroquíes que deseen cursar un Máster en el ámbito de la economía.

Por último, en Sudáfrica también existen universidades públicas y gratuitas donde, igualmente, nos encontraríamos con la dificultad del pago de las tasas de matrícula. Las becas y ayudas principales que se ofrecen en este caso son las del NSFAS (National Student Financial Aid Scheme), un programa del gobierno sudafricano que proporciona ayuda financiera a estudiantes de bajos recursos económicos. Si bien también se ofrecen otras ayudas como Becas por Mérito Académico y también colaboraciones con el Ministerio de Educación de España para que estudiantes africanos puedan cursar sus estudios universitarios en España. Asimismo, en la web “AfterSchoolAfrica” se recoge una lista de becas específicas para cursar estudios superiores destinadas a mujeres africanas.

En lo que a becas y ayudas propias de las universidades se refiere, nos encontramos con que la Universidad de Hassan II de Marruecos tiene para este curso escolar 2023/24, unos bonos de excelencia por la publicación de artículos científicos. Asimismo, también es universidad colaboradora en el proyecto “AfriConnect+” cofinanciado por la Unión Europea y que busca apoyar el desarrollo de la tecnología digital y el emprendimiento digital en África, otorgando apoyo técnico y económico a los estudiantes en la creación de start-up tecnológicas innovadoras y colaboradora en el “Programa Yabda” que busca

luchar contra el desempleo juvenil y apoyar a estudiantes emprendedores en la creación de empresas.

Por otra parte, la Universidad de Cabo Verde tiene varias becas y ayudas propias. La beca de la “Fundación The Resort Group (TRG)” que proporciona ayudas en el pago de la matrícula a aquellos estudiantes con buen rendimiento. Asimismo, la Universidad otorga varios premios: El “Premio al Mérito Deportivo”, una ayuda en varias categorías deportivas para aquellos que comienzan en la universidad, destacar que esta beca tiene una categoría específica para mujeres siendo esta la de “mejor jugadora de fútbol sala”, el “Premio al Mérito Académico” para premiar a aquellos estudiantes con mejor expediente académico.

Por último, la Universidad de Ciudad del Cabo cuenta también con varias becas o ayudas propias: Las “Becas DSAC” para fomentar la conservación del patrimonio cultural que están enfocadas en aquellos estudios de este ámbito, la beca de la “Fundación Gallagher”, que trata de fomentar el liderazgo y desarrollo cultural del país, la “Beca OMB” enfocada en el ámbito de las ingenierías y más concretamente en el de la ingeniería civil. A nivel de máster o postgrado nos encontramos otra oferta de becas por parte de esta universidad: El “Programa de becas MINDS” para el liderazgo y excelencia, la “Beca Andrew Alexander” para aquellos estudios relacionados con la historia y la cultura, las “Becas de viaje” para asistir a conferencias doctorales de la UCT, algunas becas de investigación en el área de la neurociencia para estudiantes de doctorado, Becas de la Asociación de Mujeres Sudafricanas en Ciencia e Ingeniería (SA WISE) que proporciona ayudas específicas a mujeres para formarse en las áreas STEM, Becas del South African National Biodiversity Institute (SANBI) para el fomento del estudio de la naturaleza y la ciencia y Becas de la Red Sudafricana de Investigación Costera y Oceánica (SANCOR) para el estudio en campos relacionados con las ciencias marinas (University of Cape Town, 2024).

Todo lo expuesto se ha resumido en el siguiente cuadro:

Tabla 8. Existencia de universidades públicas y becas			
	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
Universidad pública y gratuita	Sí pero con pago de matrícula	Sí pero con pago de matrícula	Sí pero con pago de matrícula

Existen becas y ayudas propias	Sí	Sí	Sí
Existen becas y ayudas externas	Sí	Sí	Sí
Existen becas y ayudas específicas para mujeres	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de las webs del “Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación”(s.f), de las webs de los gobiernos Marruecos, Cabo Verde y Sudáfrica, de las universidades de Cabo Verde, Ciudad de Cabo y Hassan II, así como entidades colaboradoras.

2.8 La Educación Superior y la igualdad de género

Por último, por ser el *leit motiv* de este trabajo, los datos cuantitativos que se han logrado localizar relacionados con la igualdad de género en la educación superiores, se refieren al índice de paridad de género ajustado en la matrícula de educación terciaria, a los indicadores de la UNESCO referidos a la educación postobligatoria o que puedan influir en esta, a la existencia de becas y ayudas específicas para mujeres universitarias y a la representación de las mujeres en la plantilla de docentes universitarios.

La UNESCO (2021) ha desarrollado un atlas mundial para conocer la evolución del derecho de mujeres y niñas a la educación sin discriminación. Si bien estos indicadores son 12, destacamos aquellos concernientes a la educación superior:

- Indicador 1: El país ratifica la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación.
- Indicador 2: El país ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
- Indicador 3: La Constitución consagra el derecho a la educación de todas las niñas y mujeres
- Indicador 4: La legislación consagra el derecho a la educación de todas las niñas y mujeres
- Indicador 8: El marco legal garantiza la igualdad de acceso a la educación postsecundaria

- Indicador 9: Edad mínima que fija la legislación del país para que las niñas contraigan matrimonio es 18 años
- Indicador 11: El marco legal protege de la violencia dentro de las instituciones educativas
- Indicador 12: El marco legal protege el derecho a la educación de las niñas embarazadas y madres

A cada punto, la UNESCO le ha atribuido una puntuación entre 1 y 5 tras el análisis de las legislaciones actuales en cada país.

Tabla 9. Indicadores del desarrollo de los derechos de mujeres y niñas en educación que afectan directamente a la educación terciaria			
	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
El país ratifica la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación.	5	5	5
El país ratifica la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	5	4	5
La Constitución consagra el derecho a la educación de todas las niñas y mujeres	5	5	5
La legislación consagra el derecho a la educación de todas las niñas y mujeres.	4	2	1
El marco legal garantiza la igualdad de acceso a la educación postsecundaria	5	5	1

Edad mínima que fija la legislación del país para que las niñas contraigan matrimonio es 18 años	4	3	3
El marco legal protege de la violencia dentro de las instituciones educativas	3	1	3
El marco legal protege el derecho a la educación de las niñas embarazadas y madres	5	2	2
Puntuación total	36	27	25

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2021)

En la tabla hemos trasladado las puntuaciones que concede la UNESCO a cada indicador, en aquellos casos en que las puntuaciones son mínimas nos encontramos con que a nivel legislativo, el país en cuestión ofrece muy pocas garantías para la consecución de la igualdad en educación sin condiciones. Si sumamos todas estas puntuaciones podemos obtener un índice de la implicación legal y/o gubernamental de cada país en las cuestiones seleccionadas y que afectan tanto a la tasa de matriculación en la educación superior como a la finalización de estos estudios. Como podemos ver, Sudáfrica obtiene las puntuaciones más bajas en estas cuestiones siendo 25, seguido de Marruecos con una puntuación de 27 y Cabo Verde con un 36.

Por otra parte y relacionado con el apartado anterior, se ha realizado una búsqueda de la posible existencia de ayudas y becas específicas para mujeres que deseen estudiar en la universidad, bien sea para licenciaturas, másteres o doctorados e investigación:

Tabla 10. Existencia de becas y ayudas específicas para mujeres		
CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de las webs de University of Cape Town (2024), Universidade Pública de Cabo Verde (2024), Université Hassan II de Casablanca (s.f)

Como mencionamos en el apartado anterior, nos encontramos con que la Universidad de Cabo Verde tiene una beca específica para aquellas mujeres que se dedican al fútbol sala femenino y buscan acceder a la universidad otorgando el pago de la matrícula universitaria a aquella mujer que recibe el premio de “mejor jugadora de fútbol sala”, sin embargo, más allá del ámbito deportivo, no se han encontrado otras ayudas o becas para mujeres.

En la Universidad de Ciudad del Cabo, de Sudáfrica, nos encontramos que la Asociación de Mujeres Sudafricanas en Ciencia e Ingeniería (SA WISE) busca visibilizar las áreas de ciencia y tecnología en mujeres y niñas otorgando ayudas para aquellas mujeres sudafricanas que decidan estudiar en el ámbito STEM.

Por otra parte, en Marruecos no se han conseguido hallar datos públicos sobre becas o ayudas específicas a mujeres universitarias.

En lo correspondiente a la igualdad de género en la matriculación universitaria, se presenta el índice de paridad de género ajustado (IPGA) en la matrícula en estos estudios. De esta manera podemos comparar la proporción de mujeres matriculadas respecto a la proporción de hombres.

Tabla 11. Índice de Paridad de Género Ajustado en la matrícula de educación terciaria			
AÑO 2018	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
IPGA en la matrícula de educación terciaria	1,33	0,99	1,32

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2020)

Como podemos ver según estos datos, en Cabo Verde nos encontramos que por cada hombre inscrito en la educación terciaria, hay 1,33 mujeres inscritas. Es decir, hay más mujeres que hombres inscritas en la educación terciaria en Cabo Verde.

Por otro lado, una proporción de 0,99 en Marruecos significa que prácticamente hay la misma cantidad de mujeres y hombres inscritos en la educación terciaria ya que por cada hombre inscrito, hay 0,99 mujeres inscritas.

Finalmente en este apartado, una proporción de 1,32 en Sudáfrica significaría que por cada hombre inscrito en la educación terciaria, hay 1,32 mujeres inscritas. Al igual que

en Cabo Verde, esto indica que hay más mujeres que hombres matriculados en la educación terciaria en Sudáfrica, presentado indicadores muy similares.

En referencia a la representación de la mujer en la docencia universitaria, se ha buscado el porcentaje de profesorado femenino en la universidad (Banco Mundial, 2024) recogiéndose en la siguiente tabla:

Tabla 12. Porcentaje de mujeres en el profesorado universitario		
CABO VERDE (2018)	MARRUECOS (2018)	SUDÁFRICA (1994)
39%	27%	37%

Fuente: Elaboración propia a partir del Banco Mundial (2024)

Si bien no es posible comparar en el mismo año ante la inexistencia de datos públicos para Sudáfrica, podemos ver que Marruecos se queda a la cola en lo que a porcentaje de profesorado femenino se refiere teniendo una cifra del 27%, siendo superada por Cabo Verde con un 39% e incluso por Sudáfrica en el año 1994 que indica que en ese momento el profesorado estaba compuesto en un 37% por mujeres.

3. FASE III SINTÉTICA

En la Fase III o Sintética se realiza una síntesis y relación a nivel global de los datos recopilados. Para ello se organizan tres apartados que son expuestos a continuación.

3.1. Yuxtaposición de datos

La yuxtaposición de datos es el momento donde comienza la comparación, buscando una idea central. En esta fase se cotejan y comparan los datos en busca de similitudes y diferencias. De esta manera, el autor puede saber si realmente se ha atendido al criterio de homogeneidad en la compilación de los datos y si se tiene la información óptima para evidenciar o negar la hipótesis inicial.

Tabla 13. Síntesis de datos recopilados			
CATEGORÍAS	CABO VERDE	MARRUECOS	SUDÁFRICA
Sistema de gobierno	República Democrática	Monarquía Constitucional	República Democrática
Gobierno y religión	Laico	La religión oficial del estado es el Islam	Laico

% población bajo el nivel de pobreza	30%	15%	16,6%
Ingreso per cápita	3860,5\$	3492,7\$	7048,5\$
Tasa de desempleo	12,2%	9,2%	24,2%
IDH	0,654	0,667	0,726
Estructura y dinámicas familiares	Tradicional influenciada por la dominación blanca pero con avances en los últimos años	Nuclear o moderna en el norte, tradicional/extensa en sur e interior	Tradicional, influenciada por familias polígamas, patrilineales y el apartheid
Diversidad religiosa	Baja	Muy baja	Media-baja
Financiación estatal de la religión	2/3	3/3	0/3
Discriminación social de las religiones minoritarias	0/3	2/3	2/3
Regulación estatal de la mayoría o de todas las religiones	1/3	3/3	0/3
Discriminación estatal de las religiones minoritarias	1/3	3/3	1/3
Adherencia religiosa	1/3	2,75/3	0,75/3
Sistema de educación superior	Universidades públicas y privadas	Universidades públicas y privadas	Universidades públicas y privadas
Universidad pública y gratuita	Sí pero hay que pagar matrícula	Sí pero hay que pagar matrícula	Sí pero hay que pagar matrícula
Becas y ayudas a estudios universitarios	Sí	Sí	Sí
Becas y ayudas universitarias específicas para mujeres	Sí	No	Sí
Proporción de inscripción de mujeres con respecto a varones en educación terciaria (2018) -IPGA-	1,33	0,99	1,30
% gasto público en educación (2018)	17,6%	22,4%	20,3%
% de gasto público de educación destinado a educación terciaria	17%	13%	15%
Puntuación en los indicadores del desarrollo de los derechos de mujeres/niñas en	36	27	24

educación que afectan directamente a la educación superior			
% mujeres docentes en la universidad	39%	27%	37%

Fuente: Elaboración propia

3.2.Constatación de semejanzas y diferencias

Centrándonos en los países de nuestra investigación y teniendo presente la hipótesis inicial, vamos a relacionar cada categoría con el IPGA en la matriculación terciaria.

Cabo Verde encabeza la matriculación de mujeres en la universidad (1,33), seguido muy de cerca por Sudáfrica (1,30), mientras que Marruecos finaliza esta posición con un índice que indica una casi igualdad de matrículas entre ambos sexos (0,99).

Con respecto al gasto estatal en educación, es Marruecos quien en los últimos años se encuentra haciendo las mayores inversiones, seguido de Sudáfrica y Cabo Verde (22,4%, 20,3% y 17,6% respectivamente). Sin embargo, en lo referido al porcentaje de este gasto que se dedica a la educación superior, las posiciones cambian siendo Cabo Verde quien hace una mayor inversión en la educación universitaria (17%), seguido de Sudáfrica (15%) y, por último, Marruecos (13%). Sí hay una relación directa, por tanto, entre la financiación dedicada al sector universitario y la matriculación de mujeres en la universidad.

Es necesario también considerar que en ninguno la matrícula es gratuita, siendo especialmente relevante la concesión de ayudas. Además, nos encontramos con que Marruecos es el único país de los tres que no proporciona becas propias para el acceso de la mujer a la universidad. Por otro lado, también Marruecos tiene la menor representatividad femenina en la docencia universitaria (27%) pues le adelantan los otros dos, Cabo Verde a la cabeza con un 39% de profesorado femenino y Sudáfrica con un 37%. Esta representatividad sí se observa relacionada con IPGA teniendo estos países casi las mismas posiciones en ambas categorías.

Respecto a la adherencia religiosa y su relación con el IPGA en las matrículas vemos que Marruecos tiene mayor adherencia religiosa (2,75/3) y una menor proporción de inscripción de mujeres en educación terciaria. Esto último sugiere que en aquellas sociedades donde la religión tiene un papel fundamental en la organización, la política y

la sociedad de las personas, haya mayores limitaciones para las oportunidades en la educación superior de las mujeres. Esta correlación no indica una causalidad directa ya que son muchos más factores los que intervienen como pueden ser políticas específicas para la igualdad de género que impliquen un compromiso gubernamental y de los centros educativos, las condiciones de seguridad, la posibilidad o no de acceder a los centros universitarios en transporte público, así como la oportunidad de tener ayuda en el cuidado del hogar o de repartir las tareas de forma equitativa entre hombres y mujeres. La relación entre cada uno de estos factores y la religión no ha sido posible de abordar en profundidad, dadas las limitaciones de este trabajo, pero sí se ha constatado en los tres países estudiados que la imposición del cuidado doméstico a la mujer en la gran mayoría de familias ha afectado directamente a las desigualdades de acceso a la educación superior.

En relación al Índice de Desarrollo Humano (IDH) y el Ingreso Per Cápita (IPC) se observa que Sudáfrica tiene los datos más favorables (0,726 y 7048,5\$ respectivamente); sin embargo, no es el país mejor posicionado en el IPGA. Si atendemos al % de población bajo el nivel de pobreza destaca Cabo Verde (30%) y sin embargo es el mejor posicionado en el IPGA. Y es Sudáfrica el país que mayor tasa de desempleo padece (24,2%), aunque tampoco se encuentra a la cola de los países estudiados en el IPGA. A pesar de estos resultados, hay que señalar que los indicadores que hemos localizado no son suficientes pues haría falta una investigación mucho más pormenorizada y que incluyera más indicadores como índice GINI, por ejemplo.

3.3 Conclusiones comparativas

La hipótesis inicial “los factores de carácter sociocultural y económico de las familias condicionan más el acceso de las mujeres a los estudios universitarios que el factor religioso” queda refutada en base a los datos que han podido recopilarse y analizarse; aunque hay resultados que llaman a la reflexión y recomiendan la prudencia a la hora de realizar una rotunda afirmación.

Por lado, aparecen evidencias que la contradicen pues tenemos a Cabo Verde que, presentando el mayor porcentaje de población por debajo del nivel de pobreza, un IDH y un IPC más bajos que Sudáfrica, tiene la mayor proporción de mujeres inscritas en la universidad frente a hombres. Y siendo Sudáfrica el país que más sufre desempleo, se encuentra en un segundo lugar respecto al IPGA.

Sin embargo, respecto a la inversión en materia educativa, sí que se observa una relación directa entre el IPGA y la inversión destinada a la educación superior; muy especialmente, con el destino de becas específicamente a mujeres. Sería aconsejable mantener este tipo de ayudas que alientan políticas de discriminación positivas favorables a la igualdad.

Por otro lado, es precisamente el país que mayor adherencia religiosa presenta el que peor se encuentra con respecto al IPGA. Como añadido vemos que en dicho país el tema religioso se encuentra altamente regulado y que existe una alta discriminación de las religiones minoritarias. Sin embargo, Marruecos ostenta una mejor puntuación en los indicadores de desarrollo de los derechos de mujeres/niñas en educación que afectan directamente a la educación superior, indicador que no deja de sorprender y plantean la necesidad de una mayor reflexión al respecto. De cualquier manera, los datos sugieren el fomento de una educación laica, tal y como se promueve en Cabo Verde y Sudáfrica, para fomentar el acceso de las mujeres a la educación superior.

Por último, sin lugar a dudas la estructura familiar y la imposición del cuidado doméstico a la mujer en la gran mayoría de familias, está afectando el acceso a la educación superior en todos los países analizados, independientemente de su grado de adhesión religiosa. Urge, en este sentido, poner en marcha políticas de conciliación familiar en todas las universidades para fomentar no solo el acceso sino la participación de las mujeres en los órganos de decisión e ir avanzando hacia mejores modelos de gobernanza.

En general, podríamos decir que con los datos recabados no parece que los factores socioculturales y económicos afecten más que los religiosos en la tasa de matriculación universitaria femenina. Tal vez todo ello se deba a que lo religioso está afectando al resto de variables por lo que se debe seguir profundizando en esta trascendente cuestión.

4. FASE IV PROSPECTIVA

La fase prospectiva en educación comparada puede presentar dificultades pues hay una gran variedad de factores a considerar y la complejidad de la información disponible es muy grande. Algunas de las dificultades que se han presentado en la realización de la investigación han sido las siguientes:

- La variedad de contextos educativos: Cada país, incluso cada región dentro de un mismo país, tiene su propio sistema educativo con características y

particularidades únicas. Esto puede provocar que sea difícil comparar y contrastar diferentes sistemas ya que dichos contextos están influidos a su vez por distintas culturas e historia del país con una evolución particular.

- Cambios constantes en la educación: Los sistemas educativos suelen estar en constante evolución y cambio y no solo los sistemas, también la legislación educativa. Esto puede complicar la interpretación de datos y hacer que sea difícil predecir el futuro de la educación en diferentes países o regiones. El estudio se ha centrado en el año 2018 para poder contrastar los datos, sin embargo, tenemos que tener en cuenta que desde ese año hasta el actual, ya ha habido cifras de las estudiadas que han cambiado en los distintos países.
- No tener homogeneidad en todos los datos: Aunque se hayan conseguido datos de fuentes fiables, hay que destacar que puede haber diferencias debido a los diferentes modos de recopilar e interpretar la información y que al ser países en vías de desarrollo, no está todo tan registrado e informatizado como en occidente.
- Barreras culturales y de idioma: La educación comparada involucra el análisis de datos e información de diferentes países y culturas, lo que puede presentar dificultades lingüísticas y culturales pues hay muchos estudios en distintos idiomas. Esto además se complica en este estudio donde la comparativa se ha hecho entre tres países con tres idiomas distintos y que ha complicado especialmente la lectura de legislación educativa y de políticas y leyes de igualdad, así como la búsqueda de becas y ayudas universitarias. Asimismo, ha sido especialmente complicada la extracción de información y/o interpretación de aquellas fuentes de información escritas en árabe con lo que la búsqueda de datos de este país en concreto se ha visto especialmente limitada.

También destacar que teniendo en cuenta la generalidad del estudio, se podrían llevar a cabo diversas investigaciones futuras más amplias y a la vez más pormenorizada. Se podría incluir un trabajo de campo para poder conocer la perspectiva de las familias y las mujeres o también tener en cuenta no sólo la tasa de matrícula sino también la de graduación en el último curso.

Asimismo, sería interesante profundizar más en la relación de las religiones y la influencia de cada una de ellas en la educación y la equidad en esta, ya que en este trabajo ha sido complicado establecer una relación en todos los factores.

Y especialmente relevante sería el análisis de las políticas educativas implementadas a la hora de avanzar hacia la igualdad de género, así como la financiación destinada a ello.

Tenemos, de cara al futuro, una labor ingente que realizar si queremos, desde el ámbito académico, contribuir al avance de los Objetivos 4 y 5 de Desarrollo Sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

AfriConnect. (s.f.). Recuperado de <https://africonnect.univ-amu.fr/>

Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. España: Ediciones Aljibe.

Asamblea Nacional de Cabo Verde. (2023). Parlamento de Cabo Verde. Recuperado de <https://www.parlamento.cv/>

Appel à candidatures Aix-Marseille School of Economics (AMSE). (2023). Recuperado de: <https://www.univh2c.ma/appel-a-candidatures-aix-marseille-school-of-economics-amse/>

Association of Religion Data Archives (ARDA). (2020). Recuperado de <https://www.thearda.com/>

Ayuda en Acción. (2018). Igualdad de género. Recuperado de <https://ayudaenaccion.org/blog/mujer/igualdad-de-genero/>

Banco Santander. (2022). Becas Santander Estudios De Excelencia con la Universidad Abdelmalek Essaadi. Recuperado de <https://app.becas-santander.com/es/program/becas-santander-estudios-de-excelencia-con-la-universidad-abdelmalek-essaadi-22-23>

Bolsas e Prémios. (s.f.). Universidade Pública de Cabo Verde. Recuperado de <https://www.unicv.edu.cv/pt/bolsas-premios>

Bursary Noticeboard. (2024). University of Cape Town. Recuperado de <https://uct.ac.za/dsa/student-funding-administration/bursary-noticeboard>

Caballero, A. Manso, Matarranz, J.M y Javier M. Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, año 7 (núm. 9), pp. 39-56.

CIDAF-UCM. (2021). La educación en Sudáfrica, un problema estructural (2/4). Recuperado de <https://cidafucm.es/la-educacion-en-sudafrica-un-problema-estructural-2-4>

CIDAF - UCM. (2020). Marruecos cambia su sistema de educación superior. Recuperado de <https://cidafucm.es/marruecos-cambia-su-sistema-de-educacion-superior>

Cobano-Delgado, V. (2011). La educación de las niñas en Marruecos: Un análisis comparativo. Revista de Educación Comparada e Internacional, 4(2), 1-15.

Educación terciaria, profesores (% de mujeres) - Cabo Verde, Morocco, South Africa. Banco Mundial (2024). Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.TER.TCHR.FE.ZS?locations=CV-MA-ZA>

Educations.com. (s.f). Sistema educativo en Sudáfrica. Recuperado de <https://www.educations.es/study-guides/africa/study-in-south-africa/education-system-6849>

Egido Gálvez, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). La educación comparada, hoy. Madrid: Síntesis.

Embajada del Reino de Marruecos. (s.f). Reino de Marruecos: Sistema político. Recuperado de <http://www.embajada-marruecos.es/reino-de-marruecos/sistema-politico/>

Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres). (2019). Progreso de las Mujeres del Mundo 2019-2020. Recuperado de <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-es.pdf>

Gasto en educación de nivel terciario (% del gasto público en educación) - Cabo Verde, Morocco, South Africa (2024). Banco Mundial. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TERT.ZS?locations=CV-MA-ZA>

González Pérez, M. I., Ascanio Sánchez, C., y García Cuesta, S. (2018). Redes de Cooperación Interuniversitaria Canarias-África: investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad. Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, 321-326. <https://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.039>

Index Mundi. (2020). Mapa mundial. Recuperado de <https://www.indexmundi.com/map/?v=69&l=es>

Índice de desarrollo de los derechos de las mujeres/niñas en educación (IDM). Cabo Verde (2021). UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/dataset/665>

Índice de desarrollo de los derechos de las mujeres/niñas en educación (IDM). Marruecos (2021). UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/dataset/107>

Índice de desarrollo de los derechos de las mujeres/niñas en educación (IDM). Sudáfrica (2021). UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/dataset/107#indicador-7>

Kiiky. (2023). Lista de becas sudafricanas 2023-2024. Recuperado de <https://kiiky.com/es/list-south-african-scholar>

Lancement des primes d'excellence pour publication d'articles scientifiques. (2023). Recuperado de <https://www.univh2c.ma/lancement-des-primes-dexcellence-pour-publication-darticles-scientifiques/>

Lomas García, C (2004): Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Ediciones Paidós Ibérica.

Maffia, Marta M. (2008). La organización familiar en las islas de Cabo Verde. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (16) Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082008000100003&lng=es&tlng=es

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2017). Programa de Becas Canarias-África. Recuperado de https://www.exteriores.gob.es/Embajadas/praila/es/Comunicacion/Noticias/Paginas/Articulos/20160516_NOT2.aspx

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2023). Ficha país: Marruecos (2023). Recuperado de https://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/marruecos_ficha%20pais.pdf

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2023). Ficha país: Sudáfrica. Recuperado de https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/SUDAFRICA_FICHA%20PAIS.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). El Mundo Estudia Español. Marruecos. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/marruecos/dam/jcr:413fbb8b-2dcc-4791-838f-1a864ed03a03/emee-2020-marruecos-es.pdf>

More Scholarships for Women. (2024). After School Africa. Recuperado de <https://www.afterschoolafrica.com/scholarship/more-scholarship/for-women/>

Organización Internacional del Trabajo. (2018). Mujeres y hombres en la economía informal: Un panorama estadístico. Ginebra, Suiza: OIT.

Peltzer, K., & Mayer, B. (2005). The Changing Values of Children and Preferences Regarding Family Size in South Africa. *Applied Psychology*, 54, 355-377. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00215.x>

Pew Research Center. (2023). Pew-Templeton Global Religious Futures Project. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/topic/religion/religious-demographics/pew-templeton-global-religious-futures-project/>

Pujolas, P. (2008). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (núm 170), pp. 37-41. Recuperado de <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/au17008.pdf>

Pujolás, P. (2008): El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.

Reverter, S. (2021). La igualdad de género en la universidad. Capitalismo académico y rankings globales. *Investigaciones Feministas*, 12 (núm 2), pp. 271-281. Recuperado de https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/195340/Reverter_2021_IF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ripleybelieves. (2023). ¿Qué tipo de gobierno tiene Sudáfrica? Recuperado de <https://es.ripleybelieves.com/what-type-of-government-does-south-africa-have-491>

Sooryamoorthy, R., & Makhoba, M. (2016). The Family in Modern South Africa: Insights from Recent Research. *Journal of Comparative Family Studies*, 47 (núm 3), pp. 309–321. <http://www.jstor.org/stable/44109628>

Smit, R. (2001). The impact of labour migration on African families in South Africa: Yesterday and Today. *Journal of Comparative Family Studies*, 32 (núm 4), pp. 533-548.

UNESCO (2005) Educación para todos, el imperativo de la calidad: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005, resumen. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137334_spa

UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Universidad de Cabo Verde (2023). Estudia en la UCT. Recuperado de <https://www.uct.ac.za/>

Universidad de La Laguna. (s.f.). CIMPI. Redes de cooperación interuniversitario Canarias-África: investigación, innovación y evaluación sobre metodologías colaborativas en políticas de igualdad.

Universidad Francisco Marroquín (2022). Marruecos. Recuperado de <https://proyectos-derecho.ufm.edu/contemporaneos/index.php?title=Marruecos>

Vallejo Peña, F. A. (2012). Modernidad, formación y empleo en el Marruecos de las mujeres. Universidad de Málaga.

Varela, B., & Pestana, T. (2013). Higher Education in Portugal and Cape Verde: curricular challenges. European Conference on Curriculum Studies. Recuperado de

https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/05/higher-education-in-portugal-and-cape-verde_-curricular-challenges.pdf

YABDA Project. (s.f.). Recuperado de <https://yabda-project.eu/site/en/index.html>

Ziehl, S. C. (2001). Documenting changing family patterns in South Africa: Are Census data of any value? *African Sociological Review*, 5(núm 2), pp. 36-62.