

Informe

Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia del Círculo de Segou-Malí

UNA MIRADA SOBRE EL DISFRUTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL CÍRCULO DE SEGOU



En colaboración con:



Título

Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia del Círculo de Segou-Malí

® Educo

Directora Nacional – Educo Malí: Gwénaëlle de Jacquilot

Coordinadora Regional de los Derechos de la Infancia en África – Educo: Jara Campelo Prieto

Miembros del equipo del ASDI:

Abdoulaye Dembele, Coordinador de Proyectos – ASG

Alhassane Koné, Técnico de Desarrollo Comunitario en Bako – Educo

Dramane Keita, Punto Focal Derechos de la Infancia – Educo

Edouard Junior Ndeye, Coordinador de Programas – Educo

Ibrahima Dicko, Supervisor de Segou – Educo

Mahamadou Diarra, Técnico de Desarrollo Comunitario en Segou – Educo

Samba Cissé, Agente de Desarrollo Comunitario – ASG

Silvère Dan-mi Dena, Animador – BNCE

Vinafo Traore, Responsable de Seguimiento y Evaluación – Educo

Traducción: Christine Antunes

Maquetación: Anaïs López

Fotografía: Ramon Giner i Filella

Agradecimientos:

Anne Clément, Coordinadora Regional – Educo

Cristina Velázquez, Técnica en la Unidad Derechos de la Infancia – Educo

Elena Zaccherini, Consultora Regional para la implementación del análisis

Mamadou Alpha Diallo, Consultor Nacional para el análisis

Míkel Egíbar, Responsable de Educación – Educo

Resti Ramos, Coordinador de la Unidad Derechos de la Infancia – Educo

Víctor Ruibal, Director Regional – Educo

Yukiko Yamada, Directora de Área Política y Estrategia – Educo

Coordinadora general del estudio: Jara Campelo Prieto

Contacto: jara.campelo@educos.org

Handwritten notes on a small piece of paper, possibly a student's assignment or a teacher's note, located in the top left corner of the classroom.

Mali fara
man'a kon bo
keleba don
el b'an cecii
hulu tiime
ju janyia kelon
ana keloma
man'a kamba
ka s' hini ma
ka wule kis jo
ka fara malaye
finna n'a fara Mali
n' i' n' ko koromya bese
finna n'a fara Mali
in do kelomya kele
Mali teli be la
Mali teli be rami
ye frow futara kayna
w' hakel katigna
wre p'cure!

bananankon aginidunur ye 27 defalunur ye 7 defalunur ye 20
a . b . c . d . e . f . g . h . i . j . k . l . m . n . o . p . q . r . s . t . u . v . w . x . y . z
Tiri ichogot 1 - 1 / 0 M U N C 3
0 - 0



Tabla de contenido

Tabla de acrónimos	6
Estructuras implicadas	9
Fundación Educación y Cooperación – Educo	9
Association Subaahi Gumo – ASG	9
Bureau National Catholique de l’Enfance - BNCE.....	10
Redes de Actores para la Renovación de la Educación - RARE	10
Resumen ejecutivo	12
1. Introducción	16
1.1. Justificación del Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia.....	16
1.2. Metodología.....	18
2. Clima favorable a los derechos de la infancia	20
2.1. Contexto general político, social, económico y cultural.....	20
2.2. Medidas generales para la implementación de la <i>Convención sobre los Derechos de la Infancia</i> – ONU	24
2.3. Aplicación de los principios generales de la CDN-ONU (art. 2, 3, 6 y 12).....	27
2.4. Situación de la sociedad civil en Malí.....	28
3. Situación del ejercicio del derecho a la educación	30
3.1. Derecho a la Educación.....	32
3.1.1. Varias categorías de niños y niñas son discriminados y marginados del sistema escolar	32
3.1.2. Muchos niños y niñas abandonan la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos	39
3.1.3. Los niños y niñas no están suficientemente protegidos contra la violencia, los abusos y los accidentes	44
3.2. Derechos en la Educación.....	50
3.2.1. No se respeta el derecho a un tiempo real de aprendizaje.....	51
3.2.2. El derecho a una educación de calidad es insuficiente debido al bajo nivel de competencia y práctica del profesorado	54

3.2.3. Las condiciones de aprendizaje no favorecen el buen desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.....	58
3.3. Derechos a través de la Educación.....	63
3.3.1. El derecho a la participación de la infancia y de las mujeres en la gestión de la escuela se respeta poco.....	64
3.3.2. Los servicios desconcentrados y descentralizados encuentran dificultades en la implementación de sus misiones de apoyo técnico y financiero a las organizaciones y asociaciones comunitarias activas en el ámbito de la educación.....	67
3.4. Análisis de las responsabilidades y de las capacidades de los titulares de obligaciones, de responsabilidades y de derechos.....	71
3.4.1. Titulares de Obligaciones.....	72
3.4.2. Titulares de Responsabilidad.....	75
3.4.3. Titulares de Derechos.....	75
4. Conclusiones generales	76
5. Recomendaciones generales y oportunidades para Educo	78
6. Bibliografía	88

Tabla de acrónimos

ADMRS	Apoyo Directo a la Mejora del Rendimiento Escolar
EDI	Enfoque de Derechos de la Infancia
AE	Academia de Educación
AMAA	Asociación de Madres de Alumnos y Alumnas
ADAA	Asociación de Padres de Alumnos y Alumnas
ADAA	Asociación de Padres de Alumnos y Alumnas
ASDI	Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia
ASG	Association Subaahi Gumo
BNCE	Bureau National Catholique pour l'Enfance
CA	Comunidades de Aprendizaje (del profesorado)
CADDE	Célula de Apoyo a la Descentralización – Desconcentración en la Educación
CADBI	Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar de la Infancia
CAM	Centro de Aprendizaje de las Mujeres
CAP	Centro de Animación Pedagógica
CDI	Convención sobre los Derechos de la Infancia
CED	Centro de Educación para el Desarrollo
CGE	Comité de Gestión Escolar
COMADI	Coalición Maliense de los Derechos de la Infancia
CONFEMEN	Conferencia de los Ministros de la Educación Nacional
AP	Asesor Pedagógico
CRDIA	Coordinadora Regional de los Derechos de la Infancia en África
CSCOM	Centro de Salud Comunitario
CSRef	Centro de Salud de Referencia
DEF	Diploma de Estudios Fundamentales
DIP	Diagnóstico Institucional Participativo
DRDSES	Dirección Regional de Desarrollo Social y de Economía Solidaria
DRDS-ES	Dirección Regional de Desarrollo Social y de Economía Solidaria de Segou
DRPMIF	Dirección Regional de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia
DRS	Dirección Regional de la Salud
EAU	Escuela de Aula Única
EPTT	Educación Para Todos y Todas
M	Mujer
FCP	Formación Continua del Profesorado
FG	Focus Group
GAAS MALI	Grupo de Animación Acción en el Sahel- Mali

GDA	Gobierno Del Alumnado
H	Hombre
HNF	Hospital Nianankoro FOMBA
IFP	Instituto de Formación del Profesorado
IPEG	Institutos Pedagógicos de Educación General
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MPMIF	Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia
ONG	Organización No Gubernamental
P	Página
PA	Plan de Acción
PDDSS	Plan Decenal de Desarrollo Sanitario y Social
PRODEC	Programa Decenal de Desarrollo de la Educación
PDCOM	Plan de Desarrollo Comunitario
PDSEC	Plan de Desarrollo Social, Económico y Cultural
PNPPDI	Plan Nacional de Promoción y Protección de los Derechos de la Infancia
CTF	Contrapartes Técnicas y Financieras
RARE	Red de Actores para la Renovación de la Educación
EARP	Estrategia Alternativa de Reclutamiento del Profesorado
EEA/P	Estrategia de Escolarización Acelerada/Pasarela
Tdr	Términos de referencia

MALI



Estructuras implicadas

Fundación Educación y Cooperación – Educo



Somos una ONG de cooperación global para el desarrollo que actúa a favor de la infancia y en defensa de sus derechos, en especial el derecho a una educación de calidad. Trabajamos con niños, niñas y su entorno para promover sociedades justas y equitativas.

Deseamos un mundo en el que todas las niñas y los niños disfruten plenamente de sus derechos y de una vida digna.

Association Subaahi Gumo – ASG



ASG es una ONG de derechos maliense enfocada en la gestión de proximidad para un Malí próspero en el que cualquier ciudadano o ciudadana pueda satisfacer sus necesidades vitales.

Su misión es contribuir al desarrollo de las colectividades de base en Malí para la satisfacción de sus necesidades en materia de educación, salud, medio ambiente y microproyectos a través de la formación y la transmisión de competencias.

Sus ámbitos de acción son: la educación/alfabetización, la gobernanza local y la descentralización, la salud (IST/VIH/SIDA, la salud materno-infantil, la nutrición y la salud escolar, etc.), el suministro en agua potable, el saneamiento y la agricultura.

Bureau National Catholique de l'Enfance – BNCE



BNCE-Malí es miembro de la Red BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance), creada en 1948 y presente en 4 continentes.

BCNE tiene como misión promover la protección de la infancia, la divulgación y la aplicación de la convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia, así como la aplicación de los textos que regulan la minoría penal.

BNCE trabaja para el reconocimiento y la aplicación de los menores de edad arrestados y detenidos y asegura una atención psicoafectiva, médica y social, y un acompañamiento pedagógico, material y financiero a las niñas desamparadas para su reinserción socioeconómica.

Red de Actores para la Renovación de la Educación – RARE



RARE es una red destinada a ofrecer servicios al Estado y a sus socios para la implementación de sus políticas con vistas a mejorar la calidad de la Educación a través de estrategias holísticas e innovadoras.

RARE contribuye, con su pericia, al incremento de la calidad de la educación a través de enfoques y herramientas adaptados.



Resumen ejecutivo

El presente Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia (ASDI) pretende establecer **un estado de la situación del disfrute del derecho a la educación de los niños y niñas de la región de Segou**, en Malí, y **reforzar una relación equitativa de colaboración** con los principales actores que intervienen en el ámbito de la infancia mediante **un proceso de intercambio y aprendizaje mutuo**.

Para ello, Educo y sus organizaciones socias locales (ASG, BNCE, RARE) constituyeron un equipo de investigación, en colaboración con los actores clave de la educación a nivel de la Academia de Segou y a nivel central. **Este estudio permitió analizar los datos secundarios relativos a esta temática. Los datos primarios**, en forma de Focus Group, entrevistas y talleres, **fueron después recogidos ante 750 personas¹, entre las cuales había actores de la Educación de los CAP de Markala, Segou y Farako, de las comunidades** de 9 comunas y 22 pueblos y **los propios niños y niñas**. Estos testimonios permitieron obtener información actualizada por parte de los primeros actores implicados.

Este ASDI pone de relieve las **causas principales que frenan el ejercicio del derecho a la educación** de los niños y niñas, tomando en cuenta **cuatro ejes transversales de análisis: la protección** (con el fin de analizar si los niños y niñas de la región de Segou disfrutaban de su derecho a vivir en entornos seguros y protegidos), **la participación** (para valorar si se les permite una participación activa como titulares de derechos para expresar sus ideas, reclamar sus derechos e influir en las decisiones que les afectan), **la no discriminación** (para analizar el grado de inclusión del disfrute del derecho a la educación) y **la gobernanza** (para saber si los niños y niñas ejercen activamente su ciudadanía en el marco de los sistemas públicos responsables de promover sus derechos).

Se señalaron, compartieron y validaron ocho problemas principales durante los dos talleres, a nivel regional y nacional, con la mayoría de los actores de Educación:

- Varios grupos de niños y niñas son discriminados y marginados en el sistema escolar.
- Muchos niños y niñas abandonan la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos.

¹ 421 hombres, 59 mujeres, 129 niñas y 141 niños.

- Los niños y niñas no están suficientemente protegidos contra la violencia, los abusos y los accidentes.
- No se respeta el derecho a un tiempo real de aprendizaje.
- El derecho a una educación de calidad es insuficiente debido al bajo nivel de competencia y práctica de los profesores.
- Las condiciones de aprendizaje no favorecen al buen desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.
- El derecho a la participación de la infancia y de las mujeres en la gestión de la escuela se respeta poco.
- Los servicios descentralizados y desconcentrados encuentran dificultades en la implementación de sus misiones de apoyo técnico y financiero a las organizaciones y asociaciones comunitarias activas en el ámbito de la educación.

La calidad de la educación y de la protección de la infancia sigue siendo un reto importante en Malí. A pesar de muchos estudios e innovaciones emprendidos en Malí, **se constata que el sistema educativo no consigue desarrollar de manera efectiva todas las potencialidades y talentos de los niños y niñas, así como desarrollar una escuela de buen trato hacia la infancia.**

Efectivamente, la **falta de recursos humanos calificados y motivados para ejercer sus responsabilidades**, la falta de efectividad de la descentralización de la educación, la falta de adhesión de la comunidad, la **falta de costumbre para pedir cuentas a los responsables** o, a veces, la falta de legitimidad para reclamarlas, impacta fuertemente en la escuela. Los centros educativos, al no tener en cuenta sistemáticamente la opinión de los principales interesados, se encuentran, muy a menudo, en desfase con su propio entorno.

Además, el **peso de las tradiciones socioculturales** discriminatorias contra las mujeres y los niños y niñas que dificultan su derecho a **la participación son los principales obstáculos a la implementación de una educación inclusiva y participativa**. A pesar de que se hayan promulgado leyes y directivas, estas no han sido eficientes y ciertas personas son incluso refractarias a su implementación.

[Escriba aquí]

Pese a la **crisis sociopolítica de los últimos años**, que ha generado un **contexto de seguridad inestable, frenando la economía** y el **desentendimiento de la Comunidad Internacional** en los programas internacionales, **el Estado de Malí ha hecho muchos esfuerzos**. Siguen siendo, sin embargo, insuficientes, ya que la mitad de los niños y niñas en Malí todavía no tienen acceso a la Educación debido a su modo de vida (nómadas), género, o sus condiciones socioeconómicas². Hay aún muchos esfuerzos que hacer para garantizar este derecho fundamental a todos los niños y niñas, tal como lo prevé la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

A raíz de estas evidencias, se formularon recomendaciones por parte de los diferentes actores implicados en la Educación para poner de manifiesto las prioridades de acción para los titulares de derechos, de obligaciones y de responsabilidades y así favorecer y promover una educación de calidad en Malí.

En base a estas recomendaciones, Educo ha elaborado su Plan País 2016-2019 en Malí, y define, con sus organizaciones socias locales, sus programas de desarrollo a favor de la infancia.

² Unicef (2014). Informe incidencia regional niños y niñas no escolarizados.



Bo-
F-F-F-F-F

Bo-
FF-F-F-F-F-F

Bo-
FF-F-F-F-F-F

F-F-F-F-F

Bo
FF-F-F-F-F

F
F-F-F-F-F

Bo
FF-F-F-F-F-F

1. Introducción

La creación de Educo, que nace de la fusión entre Fundación Intervida y la ONG Educación Sin Fronteras en diciembre de 2013, dio lugar a una reestructuración de los fines organizacionales. A raíz de esta nueva identidad, Educo redefine su misión, su visión, sus valores y sus principios en su nuevo Plan Estratégico 2015-2018.

El Plan Estratégico 2015-2018 se caracteriza por la decisión estratégica de adoptar un Enfoque de Derechos de la Infancia (EDI) para una mayor coherencia entre la vida interna de la organización y los programas implementados, y para la promoción de un mundo donde todos los niños y las niñas, sin distinción alguna, pueden disfrutar plenamente de sus derechos y de una vida digna.

1.1. Justificación del Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia

El objetivo de este Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia (ASDI) es conseguir una comprensión profunda sobre en qué medida los niños y niñas se benefician de su derecho a la educación en la región de Segou. Para ello, se necesita un análisis detallado de los obstáculos a la realización de este derecho, de los factores que pueden contribuir a su realización y de los roles y responsabilidades de todos los actores implicados. De forma más concreta, los principales objetivos de este ASDI consisten en:

- Realizar un estado de la situación que permita una comprensión global de las temáticas, necesidades, programas y brechas en el disfrute del derecho a la educación de los niños y niñas de la región de Segou y su relación con los cuatro principios transversales de Educo (participación, gobernanza, no discriminación y protección de la infancia).
- Reforzar una relación equitativa de colaboración con ASG, BNCE y RARE a través de un proceso de aprendizaje en torno al ASDI.

El presente ASDI se basa en el derecho a la educación, tomando en cuenta los tres componentes previstos en la estrategia de educación de Educo:

- **El derecho a la educación:** se alcanzan las condiciones necesarias para asegurar la educación fundamental para todas y todos sin distinción alguna, orientada a aprender a ser, a hacer, a conocer y a vivir juntos.
- **Los derechos en la educación:** se establecen procesos de enseñanza-aprendizaje relevantes, creativos e inclusivos centrados en el alumnado y orientados al pleno desarrollo de su personalidad, talentos y capacidades.
- **Los derechos a través de la educación:** se impulsa una educación inclusiva, crítica y participativa que viva y haga vivir los derechos humanos, en interacción permanente con su entorno para construir sociedades más justas.

Manteniendo el enfoque en la situación del derecho a la educación, el presente ASDI ha tenido en cuenta los objetivos estratégicos de desarrollo de Educo a través de los siguientes cuatro ejes transversales:

- **Protección:** con el fin de analizar si los niños y niñas de la región de Segou disfrutaban de su derecho a vivir en entornos seguros y protectores.
- **Participación:** para valorar si se les permite una participación activa como titulares de derechos para expresar sus ideas, reclamar sus derechos e influir en las decisiones que les afectan.
- **No discriminación:** para analizar el nivel de inclusividad del disfrute del derecho a la educación de los niños y niñas en la región de Segou.
- **Gobernanza:** para saber si los niños y niñas ejercen activamente su ciudadanía en el marco de los sistemas públicos encargados de promover sus derechos.

Cobertura geográfica

Las cuatro organizaciones socias locales han optado por conducir este estudio en el círculo de Segou, poniendo especial énfasis en su zona histórica de actuación para poder analizar de manera más exhaustiva el derecho a la educación en la región de Segou, prestando una atención particular a las zonas que podrían ser objeto de una futura extensión (Markala).

Los datos han sido recogidos en tres Centros de Animación Pedagógica (CAP): en los de Segou y Farako, en los cuales Educo actúa desde hace diez años, y en el de Markala.

1.2. Metodología



Desde su concepción, Educo optó por realizar este análisis con organizaciones sociales locales³. La elección de este enfoque participativo responde a la necesidad de participación activa de las partes interesadas en futuros proyectos. Por ello, el equipo responsable del ASDI incluye una representación del personal de Educo, así como trabajadores y trabajadoras de las organizaciones sociales locales.

Se contrató un consultor para acompañar, formar y aconsejar al equipo del ASDI en la realización de sus tareas bajo la supervisión de la Coordinadora Regional de los Derechos de la Infancia en África, quien fue responsable de dirigir, supervisar y orientar al equipo y al consultor para que el proceso fuera conforme a las orientaciones y directivas institucionales.

Métodos y herramientas

Los siguientes métodos han sido utilizados para la recogida, el análisis y la validación de los datos:

- **Recogida de datos primarios:** observación, focus group (FG), entrevistas y talleres.

³ Es decir, ASG, BNCE y RARE.

- **Elaboración y adaptación de herramientas:** se utilizaron diferentes herramientas y algunas fueron adaptadas al contexto maliense.
- **Recogida de datos secundarios:** se recogieron más de 80 documentos ante las estructuras estatales y colectividades, así como ante ONG y organizaciones del sistema de Naciones Unidas.
- **Análisis de datos:** en Segou se organizó un taller con el fin de consolidar los datos recogidos, identificar y priorizar problemas relativos al derecho a la educación.
- **Validación de los datos:** se organizaron dos talleres con el fin de validar ocho problemas mayores identificados durante la fase de análisis y para formular las recomendaciones de actuación. Estos talleres han sido organizados respectivamente en Segou, con los principales actores regionales, y en Bamako, con los actores nacionales e internacionales de educación. Concretamente, han participado en los encuentros:
 1. **Los Directores Nacionales del Ministerio de Educación:** la Dirección Nacional de Educación Fundamental, la Dirección Nacional de Programas, la Célula de Apoyo a las Estadísticas, la Célula de Apoyo a la Descentralización-Desconcentración en la Educación.
 2. **Los servicios técnicos desconcentrados del Estado en materia de educación:** la Academia de Segou, los CAP de Segou, Markala y Farako, directores y directoras de escuela y profesores y profesoras.
 3. **Los servicios técnicos desconcentrados del Estado en materia de protección y de ayudas sociales:** la Dirección Regional de Promoción de la Mujer, de la infancia y de la Familia, la Dirección Regional de Desarrollo Social y de Economía Solidaria.
 4. **Los servicios descentralizados del Estado en materia de educación y de representantes de las comunidades:** el Consejo del círculo de Segou, los Ayuntamientos de Digani, Pelengana, Baguidougou, Souba, Digani y Sama Foulala, de los miembros del CGS y de los representantes de los padres y madres del alumnado.

- 5. Las ONG nacionales e internacionales a nivel local y nacional que intervienen en el ámbito de la educación y/o de protección de la infancia:** Aide et Action International, Terres des Hommes, BØRNEfonden, Save the Children, World Education, CARE, Right to Play, Secours Islamique France, Buildon, OMAES, Wale, AMSS, AMPRODE SAHEL, etc.

2. Clima favorable a los derechos de la infancia

2.1. Contexto general político, social, económico y cultural

Malí, un país fragilizado...

Malí, que adquirió su independencia el 22 de septiembre de 1960, es uno de los Estados de África del Oeste más grandes, después de Níger, y cubre 1.241.238 kilómetros cuadrados. Posee fronteras comunes con Mauritania, Argelia, Níger, Burkina Faso, Costa de Marfil, Guinea y Senegal. Se subdivide en ocho regiones administrativas y un distrito: Kayes, Koulikoro, Sikasso, Segou, Mopti, Gao, Tombouctou y Kidal y el distrito de Bamako.

Con 14.517.176 habitantes en 2009, de los cuales 55,2 % tienen menos de 18 años, la población maliense se constituye de diferentes etnias, entre las cuales los Bámbaras, los Bobos, los Bozos, los Dogons, los Khassonkés, los Malinkés, los Miniankas, los Peuls, los Sénoufos, los Soninkés (o Sarakolés), los Sonrhaïs, los Touaregs y los Árabes.

El francés es la lengua oficial pero la población habla mayoritariamente las lenguas nacionales, siendo el bámbara el más extendido.

Malí ocupa el puesto 176º de 187 en términos de Índice de Desarrollo Humano (2014⁴). La agricultura ocupa cerca del 75 % de la población activa y el algodón constituye el primer cultivo de exportación. La devaluación del franco CFA en 1994, la profundización del proceso de integración en África del Oeste y la reducción de la deuda en el marco de la Iniciativa de los Países Pobres Altamente Endeudados (por sus siglas en inglés HIPC), han

⁴ www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/2014-human-development-report.html

contribuido, en medidas diferentes, a mejorar la situación económica y el crecimiento de Malí.⁵

Sin embargo, a día de hoy, el 54 % de las personas en Malí viven con menos de 1,25 \$ al día, el 77 % con menos de 2 \$ por día y el 64 % están por debajo del umbral de pobreza nacional⁶. El 77 % de los adultos no saben ni escribir ni leer. Es el más alto nivel de analfabetismo del índice del PNUD.

En 2012, Malí fue inmerso en una crisis político-securitaria debido a la ocupación de las regiones del norte de Malí por grupos armados, y una crisis política e institucional debida al golpe de Estado del 22 de marzo del 2012. Esta crisis ha sacado a la luz *"la mala gobernanza y la corrupción que ha corroído todas las esferas de las actividades de la vida nacional y conllevó una pérdida de credibilidad del Estado ante los ciudadanos y las ciudadanas."*⁷

Después de largos meses de negociaciones, las elecciones presidenciales y legislativas libres y transparentes en el 2014 han permitido establecer un gobierno estable y reconocido por la Comunidad Internacional. En mayo de 2015, el Gobierno de Malí y los principales grupos armados rebeldes firmaron un acuerdo de paz. Sin embargo, actualmente, Malí se enfrenta a diferentes retos: un número elevado de personas desplazadas en el interior del país, un contexto de seguridad todavía inestable y el freno de la economía.

Panorama de la política educativa en Malí

Debido a la política de ajuste estructural implementada por las instituciones internacionales de las finanzas en los años 90, el sistema educativo de Malí ha sufrido

⁵ Informe nacional sobre desarrollo humano - Gobernanza Socioeconómica, Política, de Seguridad y Resiliencia ante la crisis de 2012 en Malí: retos y perspectivas PNUD, edición 2014.

⁶ Umbral de pobreza nacional = 420 FCFA por día (0,64 €/día).

⁷ Conferencia internacional "Ensemble pour le renouveau du Mali", Bruxelles, 15 mai 2015, Gobierno de Malí.

profundas mutaciones: la salida masiva de docentes en jubilación anticipada y el cierre de numerosos centros de formación de profesorado.

Frente al crecimiento demográfico que conllevó una demanda social muy fuerte, un proceso de descentralización se puso en marcha, transfiriendo las competencias y los recursos a favor de las colectividades territoriales que los delegan a su vez a las estructuras comunitarias (como el Comité de Gestión Escolar, la Asociación de Madres de Alumnado, o las Asociación de Padres y Madres de Alumnado).

En respuesta a los retos y desafíos, el *Programa Decenal de Desarrollo de la Educación* (PRODEC) fue elaborado con la participación de las comunidades y el apoyo a sus organizaciones socias locales técnicas y financieras: “*este programa debería permitir un desarrollo armonioso del sistema educativo, para orientar mejor los esfuerzos hechos por el Estado, las colectividades, las comunidades y las organizaciones socias locales técnicas y financieras*”.⁸

El sistema educativo maliense registró entonces una profunda evolución estos quince últimos años. Las grandes orientaciones se articulan en torno a tres grandes componentes, es decir, la mejora del acceso y de la escolarización, la mejora de la calidad de la educación y la mejora de la gestión financiera, material y de recursos humanos.

Además, se realizaron numerosos progresos, en particular, en términos de acceso y de retención de la infancia en el sistema educativo.⁹

Pero la crisis de seguridad y política que padeció el país en enero de 2012 ha obstaculizado la implementación de las políticas malienses en materia de desarrollo, particularmente la tercera fase del *Programa de Inversión Sectorial de la Educación* (PISE -III- 2010-2013), un componente del PRODEC. *El programa Provisional de Educación* fue elaborado para gestionar la fase de transición entre el fin del PRODEC 1 y la implementación del *Programa Decenal de Desarrollo Educativo II* (PRODEC 2). A pesar del 24 % de presupuesto nacional asignado a la Educación en el 2013, una tasa significativa con respecto al resto de los

⁸ Informe Evaluación diagnóstica del sistema educativo de la República de Malí, versión temporal, 2014. 7 Ibid.

⁹ CF. Sección 3.1. Derecho a la educación página 42.

sectores de desarrollo del país¹⁰, la dependencia de Mali con respecto a la ayuda pública al desarrollo sigue siendo muy importante y tiende a aumentar.

En la financiación de la educación, esta ayuda representa una parte importante: en 2008 los apoyos externos representaban el 31 % de los gastos, el 19 % en 1998 y el 10 % en 2001¹¹. Los programas de desarrollo están fuertemente condicionados por los apoyos técnicos y financieros de la Comunidad Internacional.

En definitiva, Malí debe, al día de hoy, hacer frente a muchos retos, no solo en el ámbito del acceso o retención de la infancia en las escuelas, sino en lo relacionado con el género, la zona geográfica, los ingresos familiares, la mejora de la gestión de los recursos, o bien la calidad de la oferta educativa¹².



¹⁰ Es de 7,4 % para la salud y de 14,1 % para la defensa nacional y la seguridad interior – fuente: Presupuesto ciudadanos de Malí 2013.

¹¹ Informe del fórum nacional sobre educación, diciembre de 2009.

¹² Informe Evaluación diagnóstica del sistema educativo de la República de Malí, versión temporal, 2014.

2.2. Medidas generales para la implementación de la *Convención sobre los Derechos de la Infancia – ONU*

Malí ratificó la mayoría de los instrumentos internacionales sobre los derechos humanos y los derechos de la infancia. Sin embargo, este proceso de ratificación sigue siendo incompleto y debe seguir para ciertos instrumentos¹³.

En su agenda, Malí tiene pendiente la armonización de su legislación con la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) y la *Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar de la Infancia* (CADBI). Se ha observado la promulgación de varios textos de leyes pertinentes, así como la firma de acuerdos bilaterales y multilaterales¹⁴ para adecuar la legislación nacional con la CDN y la CADBI. Sin embargo, quedan aún muchas medidas para armonizar la ley nacional con todos los instrumentos internacionales. Por otra parte, la aplicación de la ley se enfrenta a muchos obstáculos y muchas leyes no se aplican lo suficiente.¹⁵

A pesar de una voluntad política favorable, los niños y niñas no tienen acceso suficiente a los mecanismos independientes de denuncia. Tampoco tienen acceso a un apoyo legal adecuado. No se han tomado varias medidas que deberían facilitar la aplicación integral de la CDN, en particular las disposiciones jurídicas y reglamentarias apropiadas para permitir a los niños y niñas víctimas y/o testimonios de actos criminales,

¹³ Comité de los Derechos de la infancia: Examen de los informes presentados por los Estados Partes en aplicación del artículo 44 de la convención, Observaciones finales: Mali CRC/C/MLI/CO/2 - 3 de mayo de 2007, párrafos 4, 8; Consejo de Derechos Humanos: informe Grupo de trabajo sobre EPU – Malí 2015 A/HRC/WG.6/15/MLI, párrafo 110.1

¹⁴ Comité de los Derechos de la infancia: Examen de los informes presentados por los Estados Partes en aplicación del artículo 44 de la convención, Observaciones finales: Mali CRC/C/MLI/CO/2 ; 3 de mayo de 2007 párrafos : 3, 10 – 12) ; (República de Malí: informe inicial CADBE 2007, páginas 8-12) ; (Consejo de los derechos humanos: informe del Grupo de trabajo sobre EPU – Malí 2015 A/HRC/WG.6/15/MLI ; párrafos : 110.3,111.8) ; (Comité por la eliminación de la discriminación contra las mujeres: Observaciones informe CEDEF 2007 CEDAW/C/MLI/CO/5 párrafos: 9, 11, 15, 17, 19, 31) ; (Save the Children y Plan: La violencia hacia la infancia en entornos escolares en Malí, agosto de 2010) ; (Ministerio de Educación Nacional, INFORME DE MALÍ, implementación de la declaración y del Programa de acción de Beijing (1995) y sus textos de la 23 sesión extraordinaria de la Asamblea general (2000), en el contexto del 23 aniversario de la 4 Conferencia mundial sobre las mujeres y la adopción de la Declaración y del Programa de acción de Beijing en 2015).

¹⁵ Estudio del Secretaria General de la Organización de Naciones Unidas sobre la violencia contra la infancia. Respuestas de Malí al Cuestionario dirigido a los Gobiernos, abril de 2005.

de malos tratos, violencia familiar, explotación, secuestro o trata, beneficiarse de la protección prevista por la Convención.

Se han creado un departamento ministerial y una dirección nacional para desarrollar e implementar una política y una estrategia nacional, así como programas y un plan de acción basados en la CDN y la CBDI. Así, el Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia elaboró un *Plan Estratégico Nacional 2002-2006* que incluye un plan secundario de protección de la infancia y de la familia.

Sin embargo, el Plan de Acción Nacional para la Supervivencia, el Desarrollo y la Protección de la Infancia (1992-2000) no ha sido reconducido. Existen varios planes de acción y programas que favorecen la realización de ciertos derechos de la infancia (educación, salud, justicia, lucha contra el trabajo infantil, lucha contra la ablación, etc.) pero no existe un plan de acción completo a favor de la infancia que incluya todos los aspectos de la Convención.

Todos los planes de acción y programas que contribuyen a la implementación de la CDN son dotados de un mecanismo de seguimiento y coordinación. *El Comité Nacional Responsable del Seguimiento y Evaluación del Plan de Acción Nacional (PAN) para la Supervivencia, el Desarrollo, la Protección y la Participación de la Infancia* fue, por otra parte, implementado en el 2000. También se crearon un Comité interministerial y un Comité paritario del Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia / ONG en el 2006 para la elaboración del informe inicial de la CADBI.

El presupuesto asignado al Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia y a la Protección Social no permite realizar correctamente las actividades previstas en su mandato, especialmente las vinculadas con la infancia. Por otra parte, los recursos asignados al Programa Nacional de Lucha contra la Ablación no fueron suficientes para lograr los objetivos establecidos para el periodo 2010-2014.

Según el Comité de Derechos de la Infancia, ha habido progresos en cuanto a estadísticas, pero el mecanismo de recogida de datos es insuficiente para garantizar la recogida sistemática y completa de los datos cuantitativos y cualitativos desglosados para todos los sectores contemplados en la Convención. El sistema de información no permite seguir y evaluar los progresos realizados y el impacto de las políticas sobre la población infantil. También indica que, para promover la concienciación sobre los derechos de la infancia, el Estado maliense ha realizado la traducción de la CDI en las lenguas nacionales, así como

la organización de campañas de sensibilización del público sobre los derechos de la infancia, en cooperación con la sociedad civil para la promoción de los derechos de la infancia, especialmente en la elaboración del informe periódico y la difusión de la Convención.

El Estado recibe una ayuda de diversas maneras gracias a la cooperación internacional. Sin embargo, no existe información sobre la coordinación y la gestión de la ayuda extranjera, así como sobre la medida en que la infancia se beneficia de esta ayuda.

Se creó una Comisión Nacional sobre los Derechos Humanos en el 2006 pero no posee los recursos humanos y financieros suficientes.

Malí ha puesto en marcha el Comité Interinstitucional de Apoyo a la Elaboración de los Informes (CIMERAP, por sus siglas en francés). Pero no está al día con sus obligaciones de presentar los informes. El informe al Comité de los Derechos de la Infancia más actualizado data de 2007 y desde 2012 todavía se espera recibir los 3º, 4º y 5º informes. El Estado coopera sin embargo con la sociedad civil para la elaboración del informe periódico y la difusión de la Convención¹⁶.



¹⁶ Comité de los Derechos de la Infancia: examen de los informes presentados por los Estados partes en aplicación del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales: Malí CRC/C/MLI/CO/2 - 3 de mayo de 2007, párrafos: 25, 26); (Consejo de Derechos Humanos: op. cit. párrafos: 110.10).

2.3. Aplicación de los principios generales de la CDN-ONU (art. 2, 3, 6 y 12)

El Comité de los Derechos de la Infancia¹⁷ ha expresado sus observaciones sobre la aplicación de los principios de no discriminación y de respeto de la opinión de los niños y niñas CDI-ONU con estos términos:

No Discriminación

31. El comité observa que la Constitución y el Código de Protección de la Infancia prohíben la discriminación motivada por el origen social, el color, la lengua, la raza, el sexo, la religión o la opinión política, pero está preocupado por el hecho de que la discriminación contra las chicas y ciertos grupos de niños y niñas persiste en la práctica, en particular hacia los niños y niñas con discapacidad, los niños y niñas nacidos fuera del matrimonio, niños y niñas de familias desfavorecidas y los niños y niñas de la calle, incluidos los garibous.¹⁷ [...]

Respeto de las opiniones de la infancia

33. El Comité toma nota con satisfacción de los esfuerzos realizados por el Estado parte para implementar el principio del respeto de las opiniones de la infancia con campañas de sensibilización y la creación del Parlamento de la Infancia, pero sigue preocupado por las tradiciones y los prejuicios sociales que hacen que los niños y niñas no puedan expresar libremente sus opiniones en la familia, en la escuela, en su entorno, en los tribunales o en otras instituciones. [...]

El comité de Derechos de la Infancia¹⁸ no ha formulado ninguna observación explícita sobre el **interés superior de la infancia**. A pesar de ello, ha formulado varias recomendaciones sobre este principio, concretamente con estos términos:

¹⁷ Comité de los Derechos de la Infancia: Examen de los informes presentados a los Estados partes en aplicación del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales: Malí CRC/C/MLI/CO/2 - 3 de mayo 200, parágrafo 31, 33. 17 Niños en escuelas coránicas.

¹⁸ Comité de los Derechos de la Infancia: Examen de los informes presentados por los Estados partes en aplicación del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales: Malí CRC/C/MLI/CO/2 - 3 de mayo de 2007, parágrafos 36, 44, 63, 69.

«36. [...] En el interés superior de la infancia, el Comité recomienda al Estado parte de tomar las medidas legislativas necesarias para que la nacionalidad pueda transmitirse no solo por el padre, pero también por la madre. [...]

44. El Comité [...] recomienda al Estado parte: [...] e) tomar todas las medidas necesarias para que el interés superior de la infancia sea prioritario en todas las fases del procedimiento de adopción; [...]

63. El Comité recomienda al Estado parte [...]: c) Poner en pie programas de apoyo a las familias, sobre todo en campañas de sensibilización para la reinserción de los niños y las niñas de la calle y los niños y niñas mendigos en el núcleo familiar si tal es su interés superior; [...]

69. El Comité recomienda al Estado parte de: [...] f) Velar por que el niño o la niña vuelva a su país y a su familia, si tal es el interés superior del niño o de la niña; [...]"

El Comité de Derechos de la Infancia¹⁹ no ha hecho observaciones explícitas sobre el principio de supervivencia y de desarrollo del niño o de la niña, pero este principio se menciona en varias observaciones y recomendaciones, en particular las relativas al plan nacional de acción (observación 13), a las prácticas tradicionales nocivas (recomendación 53 apartado d) así como la salud de los adolescentes (observación 54 y recomendación 55 apartado e).

2.4. Situación de la sociedad civil en Malí

Desde la democratización de Malí en los años 90, se observa un crecimiento constante de las organizaciones de la sociedad civil. En 2009, Malí contaba con 1.091 organizaciones de la sociedad civil con un acuerdo marco firmado con el Estado.

A pesar de su importancia, "es de lamentar observar que la mayoría de estas organizaciones tienen dificultades para asumir su rol, debido a la debilidad de sus capacidades organizacionales (...), la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil se afilian o se

¹⁹ Comité de los Derechos de la Infancia: Examen de los informes presentados por los Estados partes en aplicación del artículo 44 de la Convención, Observaciones finales: Malí CRC/C/MLI/CO/2 - 3 de mayo de 2007, párrafos 13, 53, 54, 55.

someten a los poderes públicos para beneficiarse de los recursos del Estado en vez de garantizar la buena gestión de estos mismo recursos”.²⁰



Las ONG que intervienen en el ámbito de educación en Malí

Existen varias ONG, o coaliciones de ONG nacionales o asociaciones centrales sobre educación, pero dependen a menudo de los fondos de las ONG internacionales y tienen dificultades para unir sus esfuerzos. Las mayores coaliciones son:

- **La Coalición Maliense de los Derechos de la Infancia** (Comade, por sus siglas en francés), creada en febrero de 1995, agrupa 25 asociaciones y ONG que se ocupan de la promoción de la protección de los jóvenes. La Comade tiene como objetivo ser un *“marco de concertación, interpelación y de lobbying sobre los derechos de la infancia”* y publica periódicamente sus informes.
- **La Federación de las Organizaciones Internacionales en Malí** (FONGIM, por sus siglas en francés), creada en el 2002, con su grupo de educación, agrupa las principales ONG internacionales de desarrollo que actúan en el ámbito de la educación en Malí. Este grupo intercambia buenas prácticas para el intercambio de saberes y apoya al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la reflexión sobre temáticas clave. Participa igualmente en el marco de colaboración sobre educación (con ministros y organizaciones socias

²⁰ Informe nacional sobre Desarrollo Humano -Gobernanza Socioeconómica, Política, de Seguridad y Resiliencia ante la crisis de 2012 en Malí: retos y perspectivas PNUD, edición 2014.

locales técnicas y financieras) con el objetivo de hacer el balance y mejorar los programas de educación del Ministerio.

- **La coalición de organizaciones de la sociedad civil para la educación para todos y todas en Malí** nació en el 2006 en torno a los objetivos de Educación Para todos y Todas, que contribuye a la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Cuenta actualmente con 60 organizaciones miembros (asociaciones, ONG y sindicatos de profesorado) y tiene como objetivo compartir informaciones, coordinar actividades relacionadas con la educación y propulsar acciones de incidencia en materia de políticas educativas en Malí.
- **La red Yeleon Bulon**, creada en 2009, centra sus acciones en la alfabetización de los adultos. Los actores de esta red se movilizan principalmente para una mejor consideración de la educación no formal en el presupuesto del Estado, para desarrollar proyectos de alfabetización y la valoración de las lenguas nacionales.
- **El Cluster Education** nació a raíz de la crisis de Malí en el 2012. Se gestiona en colaboración con el MEN, Save the Children y Unicef y reagrupa ONG nacionales e internacionales que intervienen en las zonas del norte afectadas por la crisis. Lleva a cabo acciones de urgencia, coordina acciones y promueve la incidencia a favor de la educación en situación de urgencia.

3. Situación del ejercicio del derecho a la educación

Foco sobre el funcionamiento de una escuela en Malí

Educo trabaja en Malí desde hace más de diez años en favor de la infancia desescolarizada en las escuelas públicas de 1^{er} ciclo fundamental. Este presente análisis situacional trata principalmente las problemáticas que afectan al 1^{er} ciclo (equivalente a la escuela primaria).

La *Ley n°99-046 de 28 de diciembre de 1999*, que especifica que se garantiza el derecho a la educación a cada ciudadano y ciudadana y que la educación pública es laica y gratuita, estableció las principales orientaciones de la política educativa de Malí y organiza el sistema educativo del país en clasificaciones y tipos de educación, que son: la preescolar, la fundamental, que comprende el primer y el segundo ciclo, la educación secundaria y la

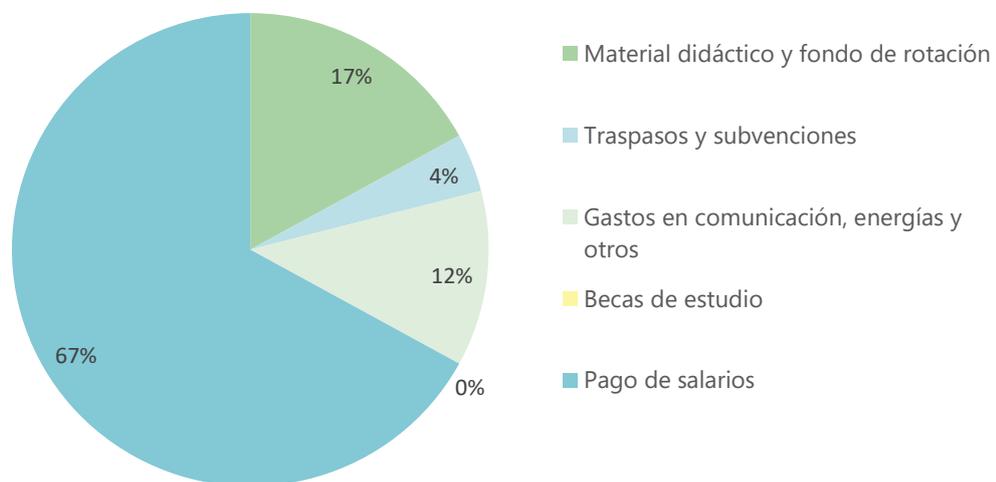
educación superior. Existen cuatro tipos de escuelas en el sistema educativo maliense: las escuelas públicas, las escuelas privadas, las escuelas comunitarias y las escuelas *medersa*²¹.

Paralelamente, el sistema cuenta con cuatro tipos de educación, es decir, la educación no formal, la educación especial, la educación normal y la formación técnica y profesional.

Desde 1999, Malí dispone de un sistema de planificación y de prestación de servicios de la educación pública descentralizada destinada a dar a los ayuntamientos competencias propias, distintas de las del Estado actual. La desconcentración aspira, a su vez, a mejorar la eficacia de la acción del Estado delegando ciertos atributos de la administración central a las administraciones regionales y locales.

La educación sigue siendo una prioridad en la política nacional, y la educación básica recibe la mayor parte, con una ratio del 70 % del total de los gastos destinados a la educación para el periodo 2007-2011.²²

Desglose de los gastos de la educación básica - 2011



Fuente: Informe evaluación diagnóstica del sistema educativo de la República de Malí, versión provisional, 2014

²¹ Lugar donde se dispensa la enseñanza religiosa islámica.

²² Informe Evaluación diagnóstica del sistema educativo de la República de Malí. Versión temporal, 2014.

3.1. Derecho a la Educación

Según Unicef, en Mali, el 56 % de los niños y niñas con edad de estar en primaria y el 57 % de los niños y niñas en edad de estar en secundaria son excluidos del sistema escolar. *“(...) los ingresos, la localización, el género y la situación familiar del niño o niña explican la mayoría de las situaciones de exclusión escolar, y una niña de una zona rural de una familia pobre está doblemente expuesta a ser excluida del sistema educativo comparado con un niño de zona urbana de una familia rica”.*²³

Por ello, en el marco del Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia realizado por Educo en el círculo de Segou, se identificaron tres problemáticas importantes en lo que respecta al acceso a la escuela, el abandono escolar y la violencia:

- Varias grupos de niños y niñas son discriminados y marginados del sistema escolar.
- Muchos niños y niñas abandonan la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos.
- Los niños y niñas no están suficientemente protegidos contra la violencia, los abusos y los accidentes.

3.1.1. Varias categorías de niños y niñas son discriminados y marginados del sistema escolar

La pequeña infancia constituye una de las prioridades de las políticas educativas en Malí, a pesar de ser el subsector cuya tasa de acceso es más baja comparada con los otros niveles de enseñanza del sistema educativo. **En el 2006, la tasa nacional de preescolarización (niños y niñas de 3 a 6 años) fue del 6 %**, lo que se traduce en un total de 1.807.048 niños y niñas no matriculados en preescolar²⁴. La estrategia adoptada por el Estado de Malí para hacerse cargo del desarrollo de la primera infancia es poner énfasis en la iniciativa comunitaria privada.

La discriminación y/o la marginalización afecta particularmente a ciertas categorías: Niños y niñas de familias en situación de pobreza; niños y niñas de pueblos

²³ Informe incidencia regional niños y niñas no escolarizados. Unicef 2014.

²⁴ Célula de Planificación y Estadística de la Dirección Nacional de Educación Básica.

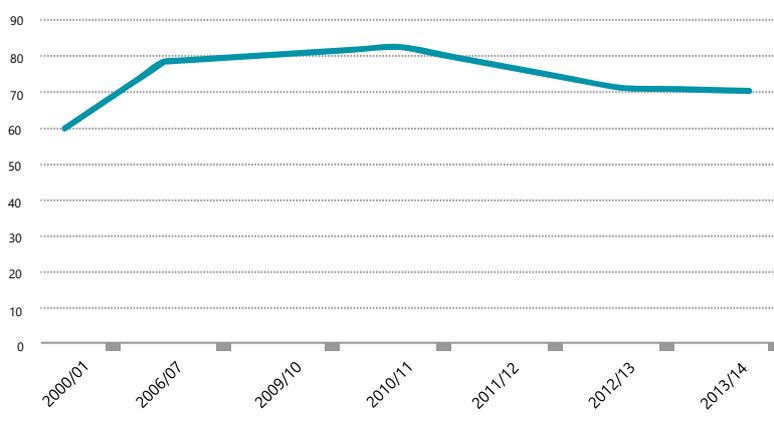
remotos; niños y niñas con discapacidad; niños y niñas de familias nómadas; niñas, niños y niñas con edad avanzada; y niños y niñas en escuelas coránicas.



Según el informe EPT de 2015, en Malí “La Tasa Bruta de Escolarización (TBE) en educación fundamental de 1^{er} ciclo ha pasado de 61,0 % en 2000-2001 a 77,6 % en 2006-2007. Esta fuerte progresión se debe a las estrategias y a la implementación de la primera fase del Programa de Inversión Sectorial de Educación (PISE). El inicio del Programa Decenal de Educación (PRODEC) tuvo un real impulso.”

Este progreso siguió levemente hasta en el 2010-2011 con una tasa del 81,5 %. La TBE cae, pasando de 81,5 % a 70,1 %. ²⁵

Evolución de la TBE en 1^{er} ciclo Fundamental

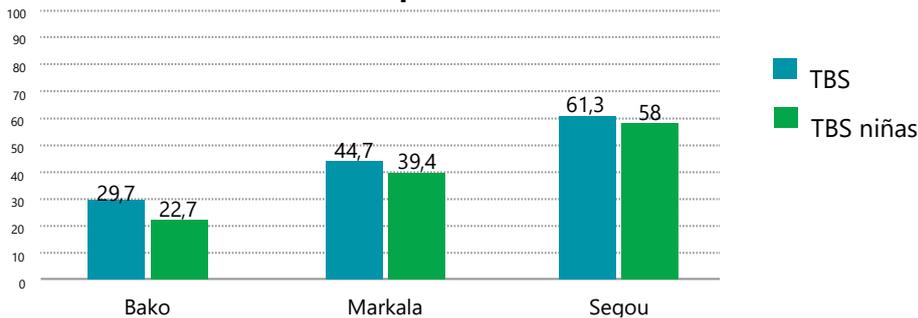


²⁵ Informe EPT 2015.

Fuente: Informe EPT 2015

Existen grandes disparidades en el sistema educativo, sobre todo entre género. Las estadísticas nacionales de 2014-2015 indican que la tasa bruta de escolarización para el 1^{er} ciclo de Educación Básica es del **64 % para las niñas**.²⁶ **A nivel de las zonas contempladas en el ASDI, el número de niñas escolarizadas es inferior a la media nacional.**

Tasa bruta de escolarización para el CAP 1^{er} ciclo básico



Fuente: Anuario estadístico de ciclo básico 2013-2014 Ministerio de Educación Nacional

En Malí, las niñas son especialmente víctimas de discriminación debido a su género.

Estas desigualdades entre niñas y niños aumentan en educación secundaria y en el ciclo superior. La tasa bruta de escolarización en el ciclo superior no llega al 9 % y es dos veces más baja en el caso de las niñas (3,4²⁷).

Para muchos padres y madres, la escolarización de las niñas no es una prioridad; deben quedarse en casa para realizar las tareas domésticas, migran hacia las ciudades o se casan. Este fenómeno se acentúa especialmente en zonas rurales.

“La importancia de la educación de las niñas no se percibe como una prioridad entre las comunidades, están destinadas y se les prepara para casarse, o se quedan en casa para cuidar a sus hermanos y hermanas.”

FG, padres y madres N.º 22

²⁶ Anuario Sucinto Nacional de Estadísticas de Educación Fundamental 2013-2014.

²⁷ Informe de Malí, Implementación de la Declaración y del Programa de acción de Beijing (1995) y de los textos de la 23 sesión extraordinaria de la Asamblea general - Bamako, 2004.

"Mis actividades durante el día son: el trabajo en el campo, el huerto, lavar los utensilios de cocina, moler el millo, lavar la ropa..."

Entrevista N.º 15 con una niña nunca escolarizada

Según Hándicap Internacional, solo el 5 % de las personas con discapacidad son o han sido escolarizadas y son a menudo víctimas de prejuicios y discriminación.

El número estimado total de niños y niñas con necesidades educativas especiales atendidos en las escuelas integradoras o en las 10 instituciones especializadas existentes era, en el 2008, de 6.500 según los informes de las Academias de Educación²⁸. En la Academia de Educación de Segou solo existen 2 escuelas especializadas.

"Los niños y niñas que viven con discapacidad son estigmatizados en las comunidades y se les esconde en vez de enviarles a la escuela. Las escuelas especiales son insuficientes, las escuelas clásicas no están muy adaptadas para atender a estos niños y niñas y el profesorado no está formado."

Entrevista con Save the Children

En Malí, ciertos niños y niñas son discriminados por sus modos de vida.

En efecto, algunos niños y niñas nómadas no pueden ir a la escuela por falta de estructuras educativas adaptadas a sus modos de vida. Los niños y niñas de las comunidades Peuls, Bozo o Tamasheq, tienen un modo de vida itinerante y se desplazan para garantizar sus actividades económicas.

Asimismo, el 91 % de los colectivos pobres están asentados en un entorno rural²⁹, hay **muchos niños y niñas que viven en pueblos remotos** y la distancia para ir a la escuela es irrealizable. Oficialmente, los alumnos y alumnas no tendrían que recorrer más de tres kilómetros para ir a la escuela. Sin embargo, según el informe de OXFAM, *"cerca de 125.000 alumnos y alumnas de escuelas primarias (casi un 7 % en total) deben recorrer más de cinco kilómetros para ir a clase. Este número asciende a más de 11,3 % en Gao y 12 % en Segou."*³⁰

²⁸ Programa de Inversión Sectorial de la Educación (PISE) III.

²⁹ Informe evaluación diagnóstica del sistema educativo de la República de Malí versión temporal, 2014. 30 garantizar la educación para todos en Malí - Informe de investigación OXFAM, junio, 2009.

“Existe una falta de estructuras adaptadas para ciertas categorías de niños y niñas, y en Malí se observa una falta de escuelas con clase única y escuelas móviles.”

Entrevista Ayuda y Acción

“Nuestros niños no van a la escuela porque vivimos alejados de las escuelas. La escuela más cerca de nuestra aldea es la de Dougabougou. Estamos separados de Dougabougou por el río, el año pasado cerca de aquí construyeron un puente que nos facilita el acceso. En nuestra familia, la principal actividad es la ganadería. Por eso enseñamos a nuestros hijos desde muy temprana edad el manejo de los animales. Este camino trazado por nuestros abuelos hace que los niños acaben siendo, o bien pastor, o bien marabú, porque aquí todas las personas aprenden el Corán.”

FG, padres y madres N.º 17

“Las mujeres de un pueblo dicen que solo hay 2 niños del pueblo que van a la escuela y que los niños de su pueblo no van porque no hay escuela en nuestro pueblo, estamos en un enclave.”

FG, padres y madres N°7

Asimismo, se observa que cuando hay una escuela en los pueblos, los padres envían a sus hijos para que asistan a clase.

“Desde que tenemos una escuela en nuestro pueblo, matriculamos cada año a nuestros hijos en edad escolar después de los encuentros con padres y profesores. Por lo tanto, no hay de momento ningún niño no matriculado en nuestras familias.”

FG, padres y madres N°10

Entre los niños y niñas no escolarizados, algunos han podido retomar el camino de la escuela gracias a la Estrategia de Escolarización Acelerada/Pasarela (SSA/P por sus siglas

en francés)³⁰ para niños y niñas no escolarizados de 9 a 12 años. Sin embargo, muy pocos niños y niñas pudieron beneficiarse de ello: de 2004 a 2010, la SSA/P ha permitido a 29.869 niños y niñas malienses integrarse en el sistema formal, es decir, una media de 5.000 niños y niñas cada año. Para la campaña 2010-2011, 10.392 estudiantes, de los cuales 5.185 son niñas, han acudido a estos centros.³¹

Los niños y niñas de escuelas coránicas también quedan excluidos del sistema clásico porque, muchas veces, la comunidad encuentra que la escuela no refleja su cultura y pone en peligro sus tradiciones. Los padres eligen entonces una escolarización en las escuelas coránicas. El 10 % de los alumnos y alumnas escolarizados en 1^{er} ciclo de educación básica están escolarizados en las escuelas coránicas.³²

“Muchos padres desean dar una educación religiosa que corresponda más a los valores que quieren inculcar a sus hijos, pero a día de hoy las escuelas coránicas son ignoradas por el sistema educativo (...). Existen 40 escuelas coránicas sedentarias y móviles en Farako, Kalbougou, Niampiena, Municipalidad de Kalbougou, un fenómeno que no deja de ir en aumento.”

Entrevista individual con el director de la escuela del CAP de Farako

“Todos los niños y niñas de nuestra área no están matriculados en la escuela por la sencilla razón que ciertos padres siguen siendo hostiles hacia la educación escolar, que consideran como una educación occidental; otros padres creen también que la escuela equivale a abandonar su religión. Para ello, prefieren retener a sus hijos en casa en perjuicio de la escuela.”

Entrevista individual con el director de la escuela del CAP de Farako

Desde hace unos años, el Ministerio de Educación Nacional de Malí ha entablado una reflexión con los líderes religiosos y la sociedad civil sobre la integración de las escuelas

³⁰ La SSA/P es una estrategia educativa que consiste en identificar los niños y niñas de entre ocho (8) a doce (12) años desescolarizados de manera precoz o no escolarizados y en hacerles seguir una formación acelerada de nueve (9) meses para permitirles integrar el 4 año de educación fundamental después de un examen y poder progresar con normalidad.

³¹ Informe EPT 2015.

³² Garantizar una educación para todos en Malí - Informe de investigación OXFAM, junio 2009.

coránicas en el sistema educativo para que los niños y niñas que vayan a estas escuelas puedan igualmente beneficiarse de las enseñanzas de las escuelas públicas.

Los gastos de matrícula son un freno a la escolarización de los niños y niñas de las familias en situación de mayor pobreza. En la mayoría de los países de la región, las dificultades económicas de las familias aparecen como la primera explicación de los padres y madres para justificar la no escolarización. En Malí, a pesar de que la educación sea oficialmente gratuita, el coste es extremadamente importante para las familias³³, que deben pagar gastos de matrícula a la escuela, pero también el material escolar (cuadernos, lápices, pizarras, etc.). Un estudio de OXFAM publicado en el 2009 muestra que el presupuesto medio de una familia por niño/niña es de entre 1.500 FCFA y 3.000 FCFA sobre un ingreso anual por familia de 240.000 FCFA/año.³⁴

Resumen de las principales causas identificadas

Los recursos de las familias son insuficientes	Los recursos del Estado y de las colectividades territoriales son insuficientes
Las costumbres, las creencias sociales y las realidades socioculturales favorecen la discriminación de ciertos niños y niñas, especialmente las niñas, y los niños y niñas con discapacidad	Miedo del Estado a provocar un conflicto de liderazgo entre las autoridades religiosas y escolares en la gestión de la escuela
Desconocimiento de los derechos por parte de la comunidad	Las autoridades escolares son portadoras de un modelo de escuela laica en el que la religión está totalmente diferenciada del programa escolar oficial
Falta de implementación de estrategias y modelos para la educación inclusiva y la escolarización de las minorías y de los niños y niñas marginados	Los modelos de "escuelas móviles" y "escuela de clase única" no han sido definidos a nivel institucional (en las infraestructuras) lo que impide a las colectividades territoriales solicitar su construcción.

³³ Ibid.

³⁴ En Malí, una mujer tiene en media 6,8 niños y niñas - datos Banco mundial 2013.

Falta de medios para atender a las necesidades de los niños y niñas de minorías

La insuficiencia de medios por parte de las autoridades escolares locales les incita a no priorizar las comunidades móviles y los pueblos y aldeas con baja densidad

3.1.2. Muchos niños y niñas abandonan la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos

En Malí, el 51,7 % de los niños y niñas dejan la escuela antes de entrar en segundo ciclo (56 % en el caso de las niñas)³⁵. En la Academia de Segou, las cifras son aún más alarmantes, con un 60,3 % de abandono.

Tabla: Indicadores del 1er ciclo en 2013-2014 en función de las regiones

CAP	Tasa bruta de escolarización			Tasa bruta de admisión			Tasa de finalización			% de repeticiones		
	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL
Kayes	87,7%	63,6%	75,5%	75,7%	59,1%	67,4%	50,7%	32,5%	41,5%	24,6%	24,2%	24,4%
Koulikoro	91,5%	72,5%	81,8%	69,6%	56,3%	62,8%	67,4%	50,8%	58,9%	18,9%	18,4%	18,7%
Sikasso	84,2%	66,0%	74,9%	61,9%	47,4%	54,4%	58,7%	47,5%	53,0%	21,0%	21,5%	21,2%
Segou	65,0%	53,2%	59,1%	71,2%	60,8%	66,0%	44,1%	35,3%	39,7%	17,5%	16,8%	17,2%
Mopti	56,1%	55,1%	55,6%	54,6%	51,4%	52,9%	32,3%	30,8%	31,5%	24,3%	25,0%	24,6%
Tombouctou	53,5%	46,7%	50,0%	53,7%	46,4%	50,0%	27,3%	22,4%	24,8%	29,9%	30,0%	29,9%
Gao	54,9%	47,9%	51,5%	49,4%	42,5%	46,0%	21,3%	21,8%	21,5%	40,3%	37,5%	39,0%
Kidal	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Bamako	87,3%	86,1%	86,7%	71,7%	68,9%	70,3%	78,1%	80,8%	79,4%	12,3%	11,7%	12,0%
Conjunto países	76,4%	64,0%	70,1%	65,7%	55,5%	60,5%	52,7%	44,0%	48,3%	20,3%	19,8%	20,1%

Fuente: Anuario estadístico de ciclo básico 2013-2014 Ministerio de Educación Nacional

Asimismo, la tasa de abandono escolar (77,5 % en el CAP de Farako) es muy importante en comparación con la media nacional.

³⁵ Informe incidencia regional niños niñas no escolarizados. Unicef 2014.

Tabla: indicadores de 1^{er} ciclo básico para la región de Segou

CAP	Tasa bruta de escolarización			Tasa bruta de admisión			Tasa de finalización			% de repeticiones		
	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL
Baroueli	78,9%	58,9%	68,7%	59,8%	51,1%	55,4%	51,0%	32,9%	41,8%	17,7%	17,9%	17,8%
Farako	36,8%	22,7%	29,7%	29,5%	20,9%	25,3%	28,8%	16,4%	22,5%	11,0%	10,3%	10,8%
Macina	65,0%	52,2%	58,5%	59,7%	46,8%	53,2%	35,9%	30,3%	33,1%	14,8%	10,9%	13,1%
Markala	50,1%	39,4%	44,7%	99,7%	89,6%	94,7%	33,3%	21,7%	27,4%	20,0%	19,4%	19,7%
Niono	70,6%	59,6%	65,0%	59,4%	51,0%	55,2%	56,1%	44,2%	50,1%	13,2%	12,1%	12,7%
Sarro	34,8%	30,0%	32,3%	32,2%	31,2%	31,7%	24,5%	21,1%	22,8%	12,7%	11,8%	12,3%
Segou	65,8%	58,0%	61,9%	181,4%	164,7%	173,1%	42,0%	37,3%	39,6%	11,0%	10,7%	10,9%
Total AE Segou	60,3%	49,3%	54,7%	71,0%	61,5%	66,2%	41,1%	31,6%	36,3%	14,4%	13,5%	14,0%

Fuente: Anuario estadístico de ciclo básico 2013-2014 Ministerio de Educación Nacional

"Los niños y niñas que dejan la escuela son niños que ya han agotado su escolaridad o debido a una enfermedad. Algunos también abandonan por la violencia en la escuela. Estos niños han sido expulsados por parte de un profesor por mal comportamiento, y acaban dejando totalmente la escuela. Los niños de padres pobres y otros desfavorecidos abandonan la escuela por los gastos escolares y porque apoyan económicamente a sus padres."

FG padres y madres N°1 a la pregunta sobre las causas del abandono escolar

A pesar de los esfuerzos del Estado para la escolarización de las niñas en 1^{er} ciclo a través de diferentes programas, hay menos esfuerzos para los otros ciclos y en particular para el 2^{ndo} ciclo.

Tabla: indicadores de 2^{ndo} ciclo para la región de Segou

CAP	Tasa bruta de escolarización			Tasa bruta de admisión			Tasa de finalización		
	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL
Farako	19,5%	8,4%	13,9%	14,1%	6,0%	10,0%	10,0%	4,0%	7,0%
Markala	26,9%	19,0%	22,9%	21,8%	15,4%	18,6%	17,1%	4,4%	10,6%
Segou	46,7%	41,9%	44,3%	40,5%	36,1%	38,3%	29,4%	24,1%	26,7%
Total AE Segou	43,2%	34,1%	38,6%	34,5%	27,7%	31,1%	14,4%	9,1%	11,7%
Total países	57,7%	44,3%	50,9%	48,4%	36,1%	42,2%	33,1%	24,7%	28,8%

Fuente: Anuario estadístico de ciclo básico 2013-2014 Ministerio de Educación Nacional

Las condiciones de vida de las familias tienen una gran influencia en la educación de los niños y niñas, sobre todo en la de las niñas. Una niña en zona rural de familia pobre

está doblemente expuesta a ser excluida del sistema educativo que un niño de zona urbana de familia rica.³⁶

Algunos niños y niñas viven en condiciones familiares y comunitarias que no favorecen su bienestar.

A pesar de que actualmente las peores formas de trabajo son menos frecuentes en Malí, uno de los más recientes estudios nacionales sobre el trabajo de los niños y niñas en el 2005 por la Coordinadora Internacional del Trabajo en Malí demuestra que 2 de cada 3 niños y niñas, de 5 a 17, años tienen un trabajo agrícola y/o doméstico³⁷, con más de 28 horas semanales³⁸. Por otra parte, **el 80 % de las familias entrevistadas en la región de Segou afirman que los niños y niñas trabajan en casa y en el campo.**³⁹ Los niños y niñas que viven en zonas rurales corren más riesgo de ser marginados para la continuación de sus estudios que los que viven en zona urbana, no solo porque trabajan, sino también por la falta de infraestructuras cerca de su lugar de vida (cf. *"Varias categorías de niños y niñas son discriminados y marginados del sistema escolar"*).

"Muchos de nuestros compañeros no vienen a causa de los trabajos domésticos. Algunos van al mercado para desplumar a las gallinas, otros preparan el té para los vecinos del barrio."

FG, niños y niñas N.º 2

El trabajo infantil repercute mucho en los niños y niñas, así como la falta sistemática de asistencia a la escuela, los bajos resultados escolares, etc. que representan factores de abandono escolar.

³⁶ Informe incidencia regional niños y niñas no escolarizados. Unicef, 2014.

³⁷ Informe "el trabajo de los niños y niñas en la agricultura en Malí", ministro de la Agricultura, diciembre 2011.

³⁸ Informe "la protección social y la infancia en África del Oeste y del Centro: el caso de Malí", Unicef, febrero 2009.

³⁹ Estudio sobre las problemáticas y los riesgos de protección de la infancia. Estudio de caso en la región de Segou, Malí. Terre des hommes, 2013.

“El abandono escolar es frecuente en las familias en las cuales los gastos escolares recaen en la madre. A veces, estos niños y niñas abandonan por falta de medio o por falta de seguimiento.”

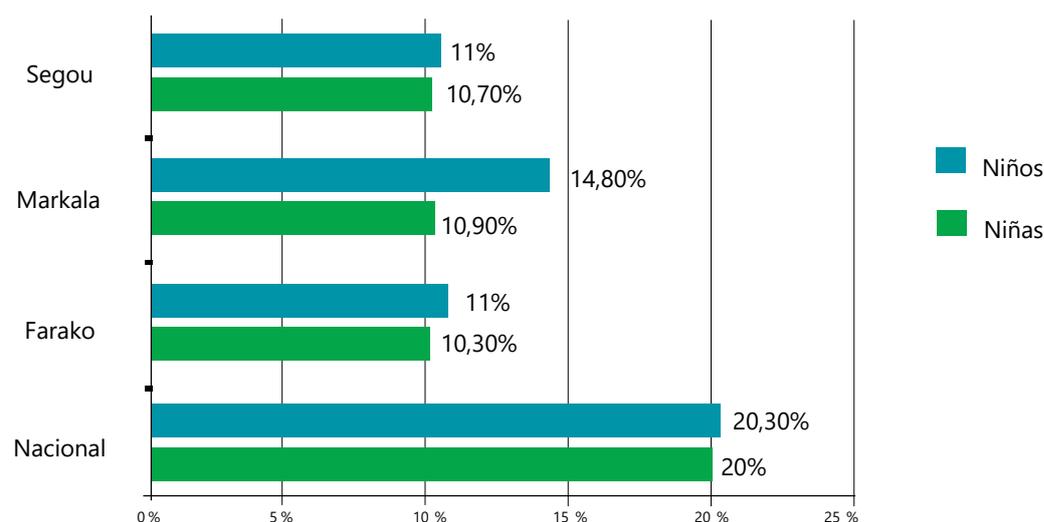
FG, padres y madres N.º 11

Las asignaturas impartidas no favorecen la retención escolar.

En África del Oeste y del Centro, un tercio del alumnado de primaria acumula un retraso de tres años o más en su escolaridad, una consecuencia inmediata de los fenómenos persistentes de entrada tardía (1 de cada 8 niños) y de repetición. El 16 % de los niños y niñas abandonan en pleno ciclo escolar⁴⁰. *“Las carencias del sistema escolar incitan a los padres y madres a retirar a sus hijos e hijas de la escuela, y a veces se consideran más los niños y niñas como responsables del fracaso escolar que el propio sistema”⁴¹.*

El sistema educativo de Malí debe hacer frente al problema de la calidad educativa y en particular a la calidad del aprendizaje; un número importante de niños y niñas dejan la primaria sin los conocimientos básicos necesarios para ser lectores autónomos y, por lo tanto, para participar plenamente a la vida de su comunidad. El problema de la calidad de la participación se tratará en el capítulo *“Derechos en la Educación”*.

Tasa de repetición del ciclo básico 1



⁴⁰ Informe incidencia regional niños y niñas no escolarizados. Unicef, 2014.

⁴¹ Estudio sobre las problemáticas y los riesgos de protección de la infancia. Estudio de caso en la región de Segou, Malí. Terre des hommes, 2013.

“Repetir curso hace que ciertos alumnos dejen de ir a la escuela porque les da vergüenza ir a clase con los pequeños.”

FG, niños y niñas N.º 2

Pese a la prioridad financiera (24 %)⁴² concedida por el Estado en su presupuesto para la educación, la mayor parte del presupuesto de educación básica es destinado a los gastos operativos (casi el 93 % en el 2011), con menos del 7 % destinado a los gastos de inversión⁴³. Está cada vez más claro que estos recursos no son suficientes para cubrir las necesidades, incluso para la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio⁴⁵.

Resumen de las principales causas identificadas

Se le concede una baja prioridad a la escolarización, en particular a las niñas y la infancia con discapacidad.	Las competencias del profesorado son insuficientes.
Los ingresos de las familias son insuficientes.	El analfabetismo de los padres y madres no les permite hacer el seguimiento de sus hijos e hijas y les genera un sentimiento de desvalorización.
Las niñas migran a las ciudades para constituir su ajuar y poder casarse.	La falta de seguimiento por parte de los padres y madres sobre la escolarización de sus hijos e hijas (seguir los deberes, el nivel hablando con el profesorado, su asistencia a clase).
Los recursos del Estado y de las colectividades territoriales son insuficientes.	

⁴² Fuente: Presupuesto ciudadanos de Malí, 2013.

⁴³ Informe Evaluación diagnóstica del sistema educativo de la República de Malí, versión temporal, 2014. 45 Ibid.

3.1.3. Los niños y niñas no están suficientemente protegidos contra la violencia, los abusos y los accidentes

Los niños y niñas son víctimas de violencia por parte de sus pares y de adultos, un factor conocido que se traduce en abandono y fracaso escolar. Los niños y niñas víctimas de esta violencia pueden llegar a sentir un fuerte sentimiento de culpabilidad y por ello no asistir a clase (según el 16,7 % de las personas entrevistadas) o abandonar la escuela (según el 37,9 % de las personas entrevistadas), sobre todo las niñas embarazadas y las niñas madres. La violencia sexual es un obstáculo real a la escolarización y retención escolar de las niñas.⁴⁴

“Esta violencia significa agresiones morales del profesorado contra el alumnado, los castigos corporales, así como la violencia entre pares y por parte de personas externas.”

FG, padres y madres N.º 16

Las niñas son particularmente expuestas a la violencia sexual⁴⁵ por parte del profesorado o de sus compañeros de escuela. *“El acoso sexual de un profesor sobre un alumno es el tipo de violencia sexual más mencionado entre las personas entrevistadas (71,1 %). A continuación, viene el acoso sexual de un alumno o grupo de alumnos sobre otro (un poco más de un tercio de las personas entrevistadas). Los profesores y los alumnos varones son generalmente los autores de esta violencia sexual, aunque las niñas también pueden ser señaladas en cuanto a acoso hacia los profesores. Las niñas son, sin embargo, las primeras víctimas de las agresiones sexuales, aunque una quinta parte de las personas entrevistadas piensa que la violencia sexual también afecta a los niños varones”.*⁴⁶

Varios estudios realizados en África del Oeste y del Centro sobre la violencia en el entorno escolar ilustra este fenómeno preocupante donde el acoso sexual se transforma en chantaje sobre las notas y una amenaza de fracaso. A pesar de que el reglamento interior de la escuela trata significativamente las relaciones entre profesorado y alumnado, prohíbe

⁴⁴ Informe, La violencia hacia la infancia en entornos escolares en Malí, Plan y Save The Children, agosto 2010.

⁴⁵ La violencia sexual comporta los abusos sexuales y la explotación sexual.

⁴⁶ Informe, La violencia hacia la infancia en entornos escolares en Malí, Plan y Save The Children, agosto 2010 49 Ibid.

los castigos corporales (sin definirlos), no aborda las cuestiones de violencia sexual y psicológica. En la escuela, el látigo, las reglas y los palos son frecuentemente utilizados por parte de los profesores para administrar un castigo. Los alumnos pueden verse obligados a quedarse de rodillas en clase o en el patio durante muchas horas. Los castigos corporales se mencionan en todas las entrevistas: el 83,3 % de los adultos y el 82,5 % de los niños y niñas, sin mucha diferencia entre los géneros o las regiones de las personas entrevistadas.

“Para castigar a los niños, los profesores pueden, en función del caso, expulsarlos, pedirles de copiar frases más de 500 veces, ponerlos de rodillas, azotarlos, obligarles a comprarles chuches, bajar la nota de conducta, pedirles que limpien las letrinas mientras que los otros alumnos están en clase, que rieguen las plantas, etc.”

FG, padres de alumnos N.º 8

Asimismo, **las infraestructuras escolares no son entornos seguros y protectores;** durante la visita a las escuelas hemos podido observar que una gran mayoría de las letrinas no están separadas y pueden convertirse en lugares de abusos sexuales. Por ello, las niñas son reticentes a la hora de usar los baños comunes.

“Si tenemos la menstruación, preferimos quedarnos en casa para nuestras necesidades. Tenemos incluso amigas que abandonan la escuela porque los baños no están adaptados a sus necesidades”.

FG, con niñas escolarizadas

Los profesores no saben que no se consigue que los alumnos aprendan mejor pegándoles. El informe de Save the Children⁴⁷ y de Plan sobre la violencia infligida a los niños y niñas en entornos escolares observa que *“la formación del profesorado incluye elementos de legislación escolar y moral profesional, pero tienden a ser contemplados muy por encima en las formaciones a corto plazo. El enfoque de género solo se contempla en los programas de formación continua, y los métodos no violentos de disciplina no se abordan”.*

⁴⁷ Informe, La violencia hacia la infancia en entornos escolares en Malí, Plan y Save The Children, agosto 2010.

«Por lo tanto, hay que desarrollar formaciones para explicar los efectos nocivos, no solo lo que está prohibido en la CDI, sino también enseñarles los efectos dañinos de la violencia contra la infancia, como el abandono escolar, el miedo hacia el profesorado, la parálisis para aprender, etc. Hay que demostrárselo realmente para que se den cuenta de los efectos nocivos de la violencia y romper con el refrán "La letra con sangre entra".»

Entrevista con el responsable Educación Plan Malí

La ausencia de sanciones disciplinarias contra profesores infractores también representa uno de los motivos de la perpetuación del castigo corporal a pesar de la existencia de textos oficiales como el reglamento interior. Si no hay denuncias por parte de padres, madres o niños y niñas, no puede haber sanciones, y se crea un círculo vicioso. *"Asimismo, a pesar de la prohibición de los castigos corporales y la violencia sexual, y pese a las políticas del sector educativo, de la promoción de la mujer y de la infancia, y de la lucha contra la violencia infligida a las mujeres y a las niñas, la violencia en la escuela persiste."*⁵¹

Sobre el castigo corporal, los niños y niñas entrevistados declaran: *"Los maestros nos pegan con correas de motos, pero si ven llegar a nuestras clases personas extranjeras, esconden los látigos."*

FG, niños y niñas n°5

Este testimonio confirma que el profesorado es consciente de la prohibición del castigo corporal, de los acosos o de las agresiones sexuales, pero no lo aplica y es así como la **impunidad** hace perdurar estas prácticas en la escuela. Asimismo, el 8,1 % de los hombres y el 7 % de las mujeres entrevistados en la encuesta piensan que la ausencia de sanciones disciplinarias en contra de los infractores es una causa directa de la violencia sexual. Las autoridades escolares tienen, por lo tanto, un rol capital en la tolerancia cero de los abusos cometidos por parte del profesorado y auxiliares en el seguimiento de los casos para asegurarse de que el espíritu corporativo no tenga como efecto una subestimación de la gravedad de las ofensas cometidas.⁴⁸

⁴⁸ Informe, La violencia hacia la infancia en entornos escolares en Malí, Plan y Save The Children, agosto 2010.

Muy pocos países han implementado mecanismos que permitan prevenir y proteger al alumnado de las agresiones comeditas en su contra. Sin embargo, la concienciación del fenómeno de la violencia escolar está saliendo a la luz y algunos países empiezan a implementar comités de supervisión y centros de escucha en los centros escolares⁴⁹. A pesar de que Malí disponga de sólidos mecanismos tradicionales familiares y comunitarios para la atención de los estratos vulnerables de la comunidad, a medida que las presiones económicas crezcan, estos mecanismos de apoyo tradicionales desaparecen.⁵⁰ *“No existe un sistema de atención a los niños y niñas víctimas de tortura o de malos tratos en su familia o en otra parte. Pocos casos de abusos se denuncian, se resuelven a menudo por la mediación social y los autores de la violencia casi nunca son denunciados”*⁵¹.

Las dificultades económicas de las familias en Malí aparecen como una explicación por parte de los padres y madres para justificar la no escolarización⁵² y los niños y niñas participan plenamente a la economía familiar. El trabajo se considera como un componente importante en el desarrollo de un niño o niña, tienen casi la misma importancia que la escolarización y contribuye al desarrollo de aptitudes y a la escolarización.

A nivel social, los niños y niñas se perciben como parte de una unidad familiar y no como individuos o titulares de derechos, y la línea de separación entre la socialización y la explotación no se entiende claramente en las comunidades⁵³. El trabajo de los niños y niñas es ante todo un modo de socialización y de educación que adquiere una gran importancia para los padres y madres ganaderos o cultivadores.⁵⁴

Para muchos padres de alumnos: *“Si tienes muchos hijos, y económicamente no estás muy estable, no puedes matricular a todos tus hijos al mismo tiempo a la escuela. La gran*

⁴⁹ Informe del ministerio de Asuntos Extranjeros y europeos sobre violencia de género como factor de desescolarización de las niñas en África subsahariana francófona, septiembre de 2010.

⁵⁰ Informe “la protección social y los niños y niñas en África del Oeste y del Centro: el caso de Malí, Unicef, febrero 2009.

⁵¹ Informe de Malí sobre implementación de la CDN, 2007.

⁵² Informe incidencia regional infancia no escolarizada. Unicef, 2014.

⁵³ Informe “la protección social y los niños y niñas en África del Oeste y del Centro: el caso de Malí, Unicef, febrero 2009.

⁵⁴ Estudio sobre las problemáticas y los riesgos de protección de la infancia. Estudio de caso en la región de Segou, Malí. Terre des hommes, 2013.

dificultad que tenemos para matricular a nuestros hijos a la escuela es sobre todo de tipo financiero, por los gastos de matrícula.”

FG, padres y madres N.º 3

Más allá de los motivos mencionados en la parte destinada al “derecho a la educación” sobre los frenos del acceso a la educación, algunas comunidades no están muy predispuestas a la escolarización de sus hijos e hijas.

La falta de interés de la comunidad hacia la escuela muestra que para “*muchos padres la escuela no se adecua a sus valores y no se percibe como una oportunidad de ascensión social (...). La mala calidad de la educación refuerza este sentimiento*”.⁵⁵

Los factores socioculturales tales como la **discriminación** de las niñas o de la infancia con discapacidad persisten en Malí.

Las costumbres y las creencias sociales favorecen la discriminación de ciertos niños y niñas, y especialmente en el caso de las niñas. El nuevo *Código de la Familia* representa una regresión en materia de derechos de las mujeres ya que asienta las discriminaciones hacia las mujeres confiriéndoles un estatus de inferioridad. **Las niñas son víctimas de discriminación de género. Los matrimonios infantiles** siguen siendo una realidad para millones de niños y niñas (sobre todo niñas) en África. Los informes indican que el 39 % de las niñas en África subsahariana se casan antes de cumplir 18 años y el 30 % se casan antes de tener 15 años. En Malí, el 14 % de las mujeres se casa antes de cumplir 15 años y el 61 % antes de los 18 años, un fenómeno aún más frecuente en zonas rurales que en zonas urbanas. También existe una relación entre el matrimonio y el nivel de estudios. Así, para las mujeres sin estudios, la tasa es del 49 %; del 36 % para las que tienen el nivel primario y del 22 % para las mujeres con un nivel de secundaria o superior⁵⁶.

⁵⁵ Garantizar la educación para todos en Malí - Informe de investigación OXFAM, junio 2009.

⁵⁶ Según informe MICS 2010- documento de política nacional de promoción y protección de la infancia en Malí Ministerio de infancia, Mujer y Familia, julio 2014.

"No podemos estudiar durante mucho tiempo, muchas de nosotras ya estamos comprometidas y dentro de poco nuestros padres nos obligarán a casarnos."

FG, niñas escolarizadas de una escuela del CAP de Farako

Si el castigo corporal está prohibido oficialmente en la escuela, no es así en casa. Esta práctica tiende a traspasar de la esfera familiar a la esfera escolar. **El peso de las tradiciones, el peso social y las prácticas tradicionales son un obstáculo para el interés superior del niño o de la niña.** La violencia que sufren los niños y niñas, a menudo acaba con un acuerdo amistoso en caso de abuso, y en una aceptación de un cierto nivel de violencia hacia los niños y niñas.

Hace muy poco que las políticas nacionales en materia de educación, tales como el *Programa Decenal de Desarrollo de Educación* y el *Programa de Inversión Sectorial de la Educación*, que tienen como objetivo el aumento de la escolarización y el éxito escolar, **han empezado a reconocer la cuestión de violencia escolar** en el Programa de Inversión Sectorial de Educación III (2010-2012), y únicamente en lo relativo a la escolarización de las niñas.⁵⁷

Además de las SSA/P, se han implementado otras alternativas para favorecer la educación; las escuelas móviles para los niños y niñas de comunidades nómadas, una política nacional en materia de escolarización de las niñas, las escuelas de clase única para solucionar los problemas relacionados con el acceso y la equidad de la educación. En las zonas contempladas por el ASDI, no hemos podido obtener cifras precisas sobre el número de niños y niñas de estas categorías, sin embargo, observamos una **falta de alternativas para los niños y niñas nómadas o que viven en zonas remotas y una falta de estructuras educativas para integrar a los niños y niñas de mayor edad o con discapacidad.**

A pesar de que el Estado haya desarrollado varios programas destinados a aportar los medios materiales y humanos para mejorar la calidad del sistema educativo con el fin de lograr los objetivos de EPT de cara a 2015, ciertas categorías de niños y niñas siguen siendo

⁵⁷ Garantizar la educación para todos en Malí - Informe de investigación OXFAM, junio 2009.

marginados y los **medios implementados por el Estado para garantizar este derecho fundamental no parecen suficientes.**

Resumen de las principales causas identificadas

La ley contiene vacíos legales y su aplicación es insuficiente.	Los servicios técnicos de apoyo a las comunidades, familias y escuelas no tienen los recursos ni las competencias suficientes.
Los usos, costumbres y creencias favorecen la violencia y los mecanismos tradicionales de regularización están desactivados/fragilizados.	Las autoridades jurídicas no están implicadas en las actividades de protección a nivel de las escuelas.
La impunidad y la ausencia de rendición de cuentas están toleradas por la sociedad y los niños y niñas no tienen las herramientas para protegerse y denunciar lo que sufren.	Algunos CGS no conocen y no asumen sus responsabilidades en materia de protección.

3.2. Los Derechos en la Educación

Una de las principales observaciones sobre la calidad de la educación es el bajo nivel de los niños y niñas de las escuelas en Malí. Los resultados obtenidos de las evaluaciones nacionales del alumnado en 2010 muestran que únicamente el 41,3 % del alumnado de segundo año en Malí tiene un buen rendimiento en lengua y comunicación, y únicamente el 38,2 % tienen un buen rendimiento en matemáticas. Los resultados del alumnado de sexto año son, respectivamente, de 48,62 % en francés y de 31,83 % en matemáticas.⁵⁸

“Como madre, no estoy satisfecha porque mi hijo está en cuarto y no sabe ni escribir su nombre.”

FG, padres y madres N.º 4

⁵⁸ Informe anual de evaluación del aprendizaje escolar en Malí, agosto 2013.

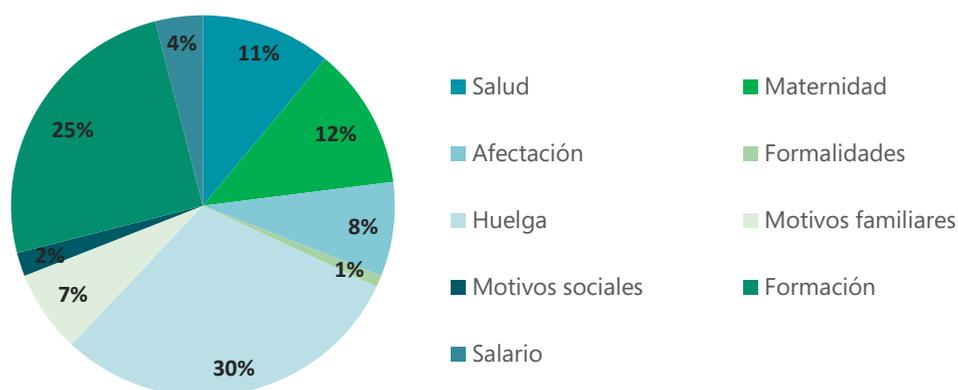
Asimismo, en el marco del presente Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia se han identificado tres problemáticas sobre el incumplimiento de ciertos derechos del alumnado:

- No se respeta el derecho a un tiempo real de aprendizaje.
- El derecho a una educación de calidad es insuficiente debido al bajo nivel de competencia y práctica del profesorado.
- Las condiciones de aprendizaje no favorecen el buen desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.

3.2.1. No se respeta el derecho a un tiempo real de aprendizaje

El alumnado maliense solo ha tenido 122 días de aprendizaje en 2009-10 sobre un total de 172 días oficiales previstos por el Ministerio de Educación. Se pierde por lo tanto casi el 30 % del tiempo de aprendizaje. Esta cifra es muy inferior a la media en África subsahariana (173 días)⁵⁹. La pérdida de tiempo de aprendizaje tiene una fuerte incidencia en los resultados y las condiciones de la educación y el aprendizaje.

Motivos de ausencia del profesorado



Fuente: Tiempo real de aprendizaje, Proyecto de investigación desarrollado en colaboración con la Dirección Nacional de Pedagogía, la dirección Nacional de Educación básica de MEALN y el

⁵⁹ Temps reel d'apprentissage, Projet de recherche mené en collaboration avec la Direction Nationale de la Pédagogie, la Direction Nationale de l'Éducation de base du MEALN et le Programme USAID/PHARE, Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN), octobre 2010.

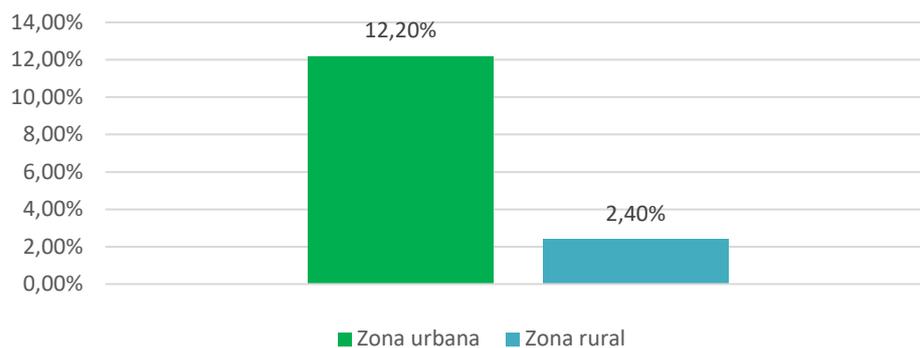
- **El nivel de ausencia del profesorado es demasiado elevado.** De media, el profesorado se ausenta 11,8 días al año. Los motivos que más se mencionan son las huelgas (3,5 días al año o el 30% de las ausencias), formaciones (3 días al año o el 25 % de las ausencias). Los profesores en zona urbana faltan más días de escuela que sus colegas de las zonas rurales.

En una escuela rural los alumnos mencionan el ausentismo frecuente del profesorado: *“Algunos llegan a menudo con 15 minutos de retraso. También hay profesores que vienen a la escuela solo un día por semana.”*

FG, niños y niñas N.º 1

- **El nivel de ausencia del profesorado es demasiado elevado.** Se ausentan, en media, el 11 % del tiempo, es decir, 17 días al año, por una variedad de motivos. Sin embargo, según la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, **las malas condiciones de salud y la malnutrición de los niños y niñas en edad escolar** son los motivos que explican el absentismo, el abandono o el fracaso escolar.

Tasa de absentismo según las zonas



Fuente: Tiempo real de aprendizaje, Proyecto de investigación desarrollado en colaboración con la Dirección Nacional de Pedagogía, la Dirección Nacional de Educación Básica del MEALN y del Programa USAID/PHARE, el Ministerio de Educación, de Alfabetización y de las Lenguas Nacionales (MEALN), octubre 2010

La multiplicidad y la complejidad de los problemas en el alumnado lo convierte en un colectivo particularmente vulnerable. Algunas enfermedades repercuten en el bienestar

del alumnado y en su capacidad de seguir estudiando. En Malí, los datos epidemiológicos sobre niños y niñas de 3 a 14 años han permitido identificar los problemas de salud como el aumento de las enfermedades infecciosas y parasitarias (Paludismo, Esquistosomiasis o Bilharziasis, Tracoma, etc.) o la malnutrición proteico-energética y la falta de micronutrientes⁶⁰.

- El incumplimiento del calendario escolar es una vulneración de los derechos del alumnado.

El tiempo real de aprendizaje establece el volumen horario de clases por semana: para la primaria, este tiempo es de 25 horas y 10 minutos sin contar el tiempo para el recreo (1 hora y 20 minutos). La duración del año escolar se rige por la decisión N.º 09-03624 del 27 de noviembre del 2009, que establece las fechas de las vacaciones escolares y el número de días festivos. Los niños y niñas pierden una media de 4,9 días al año por no cumplir el calendario escolar oficial comunicado por el Ministerio. Las incidencias están sobre todo relacionadas con un inicio del año escolar tardío (una media de 1,2 días) o una anticipación del comienzo de las vacaciones estivales (1 día). Los exámenes de 2^{ndo} ciclo tienen más impacto en el alumnado de 1^{er} ciclo en zona urbana (1,6 días) que en zona rural (0,6 días) y el **tiempo destinado a las evaluaciones del alumnado es desmesurado** porque representa el 17,8 % del tiempo oficial de aprendizaje.

La pérdida anual del tiempo de aprendizaje tiene efecto acumulativo y no permite al alumnado adquirir el conjunto de competencias previstas en el programa.

Efectivamente, un alumno que solo se beneficia del 70 % del tiempo de aprendizaje oficial cada año en primaria tiene únicamente 4,2 años para desarrollar las competencias previstas en un programa de 6 años, mientras que un alumno de una escuela de dos turnos solo tiene 83 días reales de aprendizaje⁶¹.

- **También cabe señalar que las prácticas pedagógicas y evaluativas no están adaptadas**, porque el porcentaje del tiempo perdido en clase pone en evidencia el efecto de la formación en el mal uso del tiempo. El profesorado utiliza un repertorio de estrategias muy limitado para enseñar la lectura y escritura. La falta de variedad en los

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

modos de presentación o aprendizaje y la falta de actividades de aprendizaje activo pueden explicar la tasa elevada de distracción. El profesorado destina el 93 % de su tiempo de clase a actividades de aprendizaje propiamente dicho. Un 7 % del tiempo en clase se utiliza para la gestión de la clase, la disciplina, o como tiempo perdido porque el profesor o la profesora está fuera de clase, hablando o haciendo cosas que no tienen nada que ver con la enseñanza (actividades personales, sociales) ⁶².

Si bien el Estado establece las modalidades del tiempo de aprendizaje, la mayoría de los actores escolares, y particularmente el profesorado y los CGS no son conscientes del impacto negativo que tiene el incumplimiento del calendario sobre el resultado escolar del alumnado. **Asimismo, no existe ninguna estrategia de control y de sanción en caso de no cumplir con el calendario escolar.**

Resumen de las principales causas identificadas

Los padres y madres no tienen conciencia de sus deberes en el seguimiento de sus hijos e hijas debido al desconocimiento de los derechos de la infancia	Ignorancia del impacto del incumplimiento del calendario en los resultados escolares por la falta de rigor, de control y de sanciones
No aplicación de la ley y directivas de los calendarios escolares por falta de control y de sanciones	Prácticas rutinarias de los directores de escuela por reticencia a los cambios

3.2.2. El derecho a una educación de calidad es insuficiente debido al bajo nivel de competencia y práctica del profesorado

Uno de los principales problemas de la calidad de la educación en Malí es el **bajo nivel de calificación profesional del profesorado**. Según OXFAM, únicamente el 20 % del profesorado tiene cualificación. Es común encontrarse con profesores que no dominan ni los contenidos ni las técnicas de enseñanza en 1^{er} ciclo⁶³.

⁶² Ibid.

⁶³ Programa interino de reactivación de la educación (2004-2016), Ministerio de Educación.

“No estamos satisfechos con el nivel de los niños. Los profesores no tienen en cuenta a los niños y los envían a hacer recados durante las horas de clase. Solo escriben las lecciones en la pizarra sin acompañarlas de ninguna explicación. Nuestros hijos no saben ni leer lo que escriben. Los profesores se han convertido en vendedores de galletas, sándwiches, y no les dan crédito suficiente a los niños.”

FG, padres y madres N.º 1

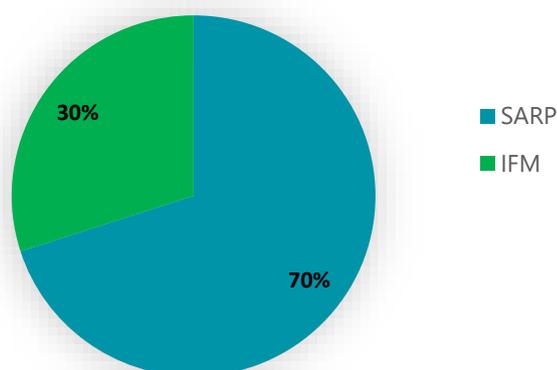
Los motivos de este bajo nivel son varios:

- Debido a los ajustes estructurales que han provocado la prejubilación masiva del profesorado, las colectividades del Estado **contrataron profesores no cualificados** para paliar la falta de profesores cualificados. Se implementó la Estrategia Alternativa de Contratación de Profesorado (SARP, por sus siglas en francés) para cubrir el déficit de profesorado cualificado⁶⁴. Sin embargo, esta estrategia alternativa de contratación de personal solo ofrece 90 días de formación. La mitad de este tiempo consiste en una formación práctica. El profesorado contratado se compone de jóvenes diplomados con un perfil de profesor y de no profesor que han aceptado dedicarse un tiempo a la enseñanza después de una formación especializada.
- **La oferta y la calidad de los programas de formación que se dan en el Instituto de Formación de los Maestros (IFM) no están adecuadas al currículo aplicado en las escuelas malienses.** Si bien varias escuelas malienses aplican el currículo bilingüe como en la Academia de Segou, el profesorado no recibe formaciones específicas debido a la no validación del currículo bilingüe. Según un informe de OXFAM⁶⁵ de 2009, los 4 años pasados en el IFM para los titulares del Diploma de Enseñanza Fundamental (DEF) parecen insuficientes para adquirir todas las competencias requeridas.

⁶⁴ Informe EPT 2015.

⁶⁵ Garantizar la educación para todos en Malí - Informe de investigación OXFAM, junio 2009.

Formación del profesorado del CAP de Segou



- Para paliar las carencias en competencias del profesorado, el Programa Decenal de Desarrollo de Educación creó una nueva opción que consiste en **alojar la formación continua del profesorado** en la escuela con la implementación de comunidades de aprendizaje (CA) del profesorado. El objetivo de estas CA es velar por un mayor éxito del alumnado creando un lugar de intercambio donde el profesorado comparte su experiencia. Se convierten así en responsables de su desarrollo profesional⁶⁶. Sin embargo, sin el apoyo de las ONG, las CA son difíciles de implementar.

En cuanto a las zonas donde se ha llevado a cabo este análisis observamos que:

1. En el CAP de Farako y de Markala, no hay CA funcional.
 2. En el CAP de Segou, de 2004 a 2006, ha habido 32 CA, todas apoyadas por ONG.
- También hay que señalar la **disparidad entre el número de profesores en las escuelas rurales y urbanas. El profesorado cualificado se distribuye en las escuelas urbanas** mientras que el profesorado no cualificado se encuentra generalmente en las regiones rurales pobres. Durante este periodo, en numerosas ocasiones hemos podido observar en la Academia de Segou a varios profesores en una misma clase en las ciudades, mientras que en las escuelas rurales las clases se organizan en dos turnos.

⁶⁶ Política de formación continua de los maestros de educación fundamental – ministerio de Educación Nacional, 2003. 71 entrevista CAP de Segou N.º 3.

“No podemos hacer nada contra la mayoría de estos profesores porque no hay un número suficiente, si perdemos un profesor por su comportamiento podemos esperar hasta 2 años para tener un sustituto. Y también puede que el sustituto tenga el mismo comportamiento que su predecesor.”

FG, CGS N.º 2

“El director de la academia nos ha dicho que hay profesores intocables, es la razón por la cual no puede enviarles a las localidades donde no hay profesores suficientes”. “Solo podemos contentarnos con lo que tenemos y rezar para que la situación vaya a favor de la educación de la infancia.”

FG, CGS N.º 1

- Las herramientas actuales de **seguimiento y evaluación** no permiten medir los niveles de competencias del profesorado ni sus progresos. Por lo tanto, es imposible evaluar o sancionar a un profesor por su calidad de trabajo, lo que no anima a los profesores a mejorar su rendimiento.
- A parte de la falta de supervisión del profesorado, existe una **“precariedad en las condiciones de vida y de trabajo, los salarios son bajos y en general los profesores no están motivados⁶⁷.”** Los salarios ínfimos -apenas 170 dólares (82.000 FCFA/125 €) por mes de media- no atraen a los profesores diplomados.

“La enseñanza se ha convertido en un refugio para los desescolarizados, los parados, la gente no viene por vocación.”

FG, CGS N.º 1

⁶⁷ Recomendaciones del fórum nacional sobre educación en 2008.

Resumen de las principales causas identificadas

Deficiencia del número de profesores disponibles debido al cierre de los IPEG (Instituto Pedagógico de Enseñanza General), en consecuencia de los ajustes estructurales	Ausencia de un mecanismo de seguimiento del profesorado por parte del Estado debido a la falta de voluntad y de compromiso político
Deficiencia de los currículos de los IFM (Instituto de Formación de los Maestros) en cuanto a aspectos didácticos y debilidad de la formación continua	Deficiencia del seguimiento-apoyo/consejo por parte del Estado y falta de <i>feed-back</i> de estos datos
No validación del currículo bilingüe de los IFN por falta de voluntad y de compromiso político	Falta de valorización por deficiencia de los recursos humanos y de medios financieros
Insuficiencia de los recursos humanos cualificados y de gestión racional de los recursos financieros por parte del Estado y de las colectividades	

3.2.3. Las condiciones de aprendizaje no favorecen el buen desarrollo de las capacidades de los niños y niñas

- **La deficiencia y la antigüedad de las infraestructuras no cumplen con las normas y no favorecen un entorno amigable.**

Según el informe de OXFAM, “de cada cinco escuelas, menos de una dispone de una sala de clase por nivel, y una de cada doce solo tiene una sala para todos los niveles o a veces ninguna”. Esta problemática afecta especialmente las escuelas que se encuentran en la ciudad.

La ratio de alumnos por clase de las escuelas públicas de Segou ciudad es de 71 alumnos por clase y de 93 para la mayoría de las escuelas de la localidad de Pelengana⁶⁸. Los niños y niñas comparten en estas escuelas una mesa-banco entre 3 o 4 alumnos y el profesorado a menudo carece de habilidades para motivar a grandes grupos.

En particular, en las escuelas rurales el problema de la antigüedad de las infraestructuras, como por ejemplo la falta de ventilación y de instalaciones eléctricas, repercute en los resultados del alumnado.

- Una de las principales dificultades y que constituye un factor que influye negativamente en el nivel y la calidad del aprendizaje escolar es la **falta de manuales escolares**. Dada su importancia en la formación de la infancia se prestará especialmente atención a los libros, manuales escolares y otros materiales didácticos.

A pesar de que la mejora continua de la calidad de la enseñanza esté en el centro de las preocupaciones del Gobierno, este objetivo no puede ser alcanzado sin poner a disposición del alumnado y del profesorado el material pedagógico apropiado y en cantidad suficiente. Como fuente de referencia y de información para el alumnado e instrumento de trabajo privilegiado para el profesorado, el manual escolar constituye un elemento indispensable para cualquier acción de enseñanza/aprendizaje⁶⁹.

Œuvre Malienne d'Aide à l'Enfance de Sahel observa la falta de manuales: *"En las escuelas visitadas, una de las principales dificultades y que constituye un factor que influye negativamente en el nivel y la calidad del aprendizaje escolares, es la falta de manuales escolares. Efectivamente, en el conjunto de las 953 escuelas visitadas, el 15,7 % no dispone de libros de lectura en francés y el 22,5 no tiene libros de matemáticas"*⁷⁰.

⁶⁸ Datos internos Educo 2014.

⁶⁹ Política Nacional de Manual escolar y material didáctico, 2010.

⁷⁰ Informe anual de evaluación del aprendizaje escolar en Malí, agosto 2013. 76 cf. FG directores N2, 3, 5 y profesorado N4.

Ratio manual/alumnado en 1^{er} ciclo

Asignaturas	Francés	Geografía	Historia	Lenguas Nacionales	Matemáticas	Ciencias Naturales
Ratio manual/alumnado	1,1	0,2	0,1	0,3	1,0	0,4

Fuente: MEAPLN/CPC Año Escolar 2010-2011

Este problema afecta al conjunto de las escuelas de los CAP de Segou, Farako y Markala. El conjunto de los actores interrogados en el marco del ASDI denuncia la falta de manuales escolares y de materiales didácticos. Las estadísticas de los CAP de Farako y de Markala constatan lo mismo.

“En las escuelas con las que colaboramos hay una media de un manual por cada 3 o 4 alumnos. La ratio de manual/alumno empeora en función del nivel: cuanto más alto el nivel, menos manuales disponibles hay.”

FG, directores N.º 1, 5, 6

“Los materiales didácticos y la insuficiencia de salas de clase no favorecen una educación de calidad”.

FG, directores N.º 2

- **El profesorado no está sistemáticamente formado para un uso óptimo** de los manuales que hay en las escuelas⁷⁶ que, más allá de las dificultades de la ratio manual/profesorado mencionada anteriormente, influye negativamente en la calidad de las clases impartidas.
- Una de las misiones de los Comités de Gestión Escolar (CGS, por sus siglas en francés) es dotar las escuelas de materiales didácticos y gestionar estos materiales. Sin embargo, todavía no tienen conciencia de su rol y de las responsabilidades en cuanto a dotación de material didáctico a las escuelas. Asimismo, los **fondos de Apoyo Directo a la Mejora del Rendimiento Escolar (ADARS) para apoyar a las escuelas con material, no siempre se utilizan por parte de los CGS de manera transparente.**

Como en otros ámbitos, se observa una **confusión en los roles de los servicios desconcentrados y descentralizados** en materia de gestión de las escuelas⁷¹.

"Pensamos que nuestros CGS funcionan bien porque llegamos todos a encontrar más o menos soluciones a los problemas de nuestras escuelas. Pero lo que deploramos son las confusiones de tareas en la gestión de la escuela entre las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado y los Consejos de Gestión Escolares." "Los roles de cada uno no están siempre claros."

FG, CGS N.º 1

- **El bajo nivel del entorno letrado en la escuela también se encuentra en el entorno familiar y comunitario y es uno de los factores desfavorables al aprendizaje de la lectura y escritura.** Según OXFAM *"las carencias en educación básica están directamente relacionadas con las tasas de alfabetización. Menos de un adulto de cada cuatro sabe leer y escribir. A pesar de que la tasa de alfabetización sea muy baja de manera sistemática, existe una gran disparidad entre las mujeres y los hombres: más del 30 % de los hombres saben leer y escribir contra el 16 % de las mujeres."*⁷²
- **También tiene un impacto en la calidad de la educación la insuficiencia de recursos humanos cualificados y de gestión racional de los recursos financieros por parte del Estado y de las colectividades.** La mayor parte de los gastos de educación básica son afectados a los gastos operativos (casi el 93 % en el 2011) con menos del 7 % destinado a los gastos de inversión. En cuanto a la falta de materiales didácticos adaptados, se puede atribuir a los escasos recursos del Estado destinados a la producción de materiales adaptados al currículo. Teniendo en cuenta la situación de crisis, la presión por proteger las nóminas del profesorado ha contribuido a la deterioración de la situación de la educación para los próximos años.⁷³

⁷¹ Resultado del taller externo de validación de datos, Bamako, junio 2015.

⁷² Garantizar la educación para todos en Malí, informe de investigación de OXFAM, junio de 2009.

⁷³ Informe Evaluación diagnóstico del sistema educativo de la República de Malí, versión provisional, 2014.

Evolución de los gastos en material didáctico

2007	2008	2009	2010	2011
18,60 %	17,70 %	14,60 %	17,70 %	16,90 %

Fuente: MEAPLN/CPC Año Escolar 2010-2011

Los directores y directoras de escuela o los consejeros y consejeras pedagógicos de los CAP, que dan soporte técnico a los directores y directoras y al profesorado, son insuficientes en número y no se benefician de formación adaptada a sus responsabilidades.

- **La falta de una buena gestión de los recursos financieros en cuanto a la transferencia de competencias del Ministerio que deberían ser transmitidas a las autoridades locales para hacer frente a las responsabilidades que se les asigna.**

Según el informe de OXFAM, *“las autoridades locales y la sociedad civil se quejan a menudo del hecho de que el Ministerio (a nivel central o local) acapara los recursos que deberían enviarse a las autoridades locales para que puedan asumir las responsabilidades que les son atribuidas: el último informe del Auditor General ha confirmado esta tendencia. Los recursos que se distribuyen -ya sea en personal docente, en libros, etc.- tienen tendencia a ser asignados de manera que no siempre responden a las necesidades⁷⁴”*



⁷⁴ Ibid.

Resumen de las principales causas identificadas

Dificultades en la puesta en práctica de las competencias transferidas entre las estructuras desconcentradas y las descentralizadas por la formación/información insuficiente de los actores implicados	Falta de programas estabilizados para el currículo bilingüe para 5 años mínimo (salvo para el nivel 1) y para el currículo clásico y ausencia de manuales armonizados y validados
Los procedimientos implementados para la CAD/DE no están siendo suficientemente implementados por falta de medios	Falta de entornos letrados por falta de iniciativa y de medios

3.3. Los Derechos a través de la Educación

Al optar por una escuela democrática en un contexto descentralizado, Malí se posiciona claramente en la importancia del papel y de la posición de las comunidades y colectividades territoriales para realizar un cambio profundo y rediseñar su sistema educativo. Esto quiere decir que las comunidades se apropien de la escuela y que esta se adapte a sus aspiraciones; que la escuela responda a sus necesidades vitales de desarrollo y que se integre en un entorno sociocultural.

La escuela maliense solo puede desarrollarse si se reúnen estas condiciones y si los representantes de las comunidades desempeñen su papel a través de las organizaciones implementadas por ellos mismos (APE, AME, CGS, etc.).

Sin embargo, en el marco del presente Análisis Situacional de los Derechos de la Infancia, se han identificado dos problemáticas mayores sobre los derechos a través de la educación. Se presentan de la manera siguiente:

1. El derecho a la participación de la infancia y de las mujeres en la gestión de la escuela se respeta poco.
2. Los servicios descentralizados y desconcentrados encuentran dificultades en la implementación de sus misiones de apoyo técnico y financiero a las organizaciones y asociaciones comunitarias activas en el ámbito de la educación.

3.3.1. El derecho a la participación de la infancia y de las mujeres en la gestión de la escuela se respeta poco

El Parlamento de Niños y Niñas fue creado en Malí en 1996. Bajo la custodia del Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia, se encarga de *“llevar a cabo todas las acciones de información, sensibilización de la infancia, de padres y madres, de los poderes públicos, de la sociedad civil y de todos aquellos que puedan contribuir a la expresión de una solidaridad nacional e internacional real para la mejora del bienestar físico, mental, social y económico de la infancia en Malí y en el mundo”*⁷⁵. A nivel de escuelas, han tenido lugar en Malí iniciativas como la de Unicef: *“escuela amiga de la infancia, amiga de las niñas”*⁷⁶ con el fin de reforzar la participación de la infancia en la escuela y de su comunidad. **Sin embargo, ningún decreto prevé el carácter obligatorio de esta iniciativa en las escuelas de Malí.**

El decreto 2011/3370 sobre Creación, Organización y Modalidades de funcionamiento de los CGS prevé la representación de un alumno/a en el CSG sin definir las modalidades que favorezcan la participación real de la infancia en el funcionamiento de la escuela.

“Los alumnos no participan porque pensamos que son demasiado jóvenes, pero decidimos por su bien.”

FG, CGS N.º 3

- **La falta de conocimientos de los derechos de la infancia por parte de los adultos y los propios niños y niñas no facilita su participación.** La Política Nacional de Promoción y Protección de la Infancia en Malí (julio de 2014) subraya que *“la participación de los niños sigue siendo problemática”* y que las observaciones finales del Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación hacia las Mujeres y del Comité de Derechos de la Infancia han observado: ***“la persistencia de los usos y costumbres y de tradiciones perjudiciales están muy arraigadas.”***

⁷⁵ Decreto n.º 96 96-172/pm pm-rm del 13 de junio de 1996 que instituye un parlamento de infancia en Malí en : Ministerio de la Promoción de la Mujer, del Niño y de la Familia.

⁷⁶ http://www.unicef.org/french/Éducation/index_focus_schools.html

- **Según varias investigaciones sobre la participación de las mujeres en las instancias democráticas, su representación es muy escasa.** En el 2014, 1,13 % eran alcaldesas, el 8,60 % Consejeras Comunales, 9,52 diputadas y las mujeres jefas de partidos solo representaban el 2 %⁷⁷. Lo mismo se aplica a las estructuras de gestión de la escuela, como los Comités de Gestión Escolar y las Comisiones de Educación de los Ayuntamientos.

“En el conjunto de los focos realizados con los CGS, las mujeres eran muy minoritarias y su papel marginado.”

FG, CGS 1,2 3,4,5

La baja representación de las mujeres se debe principalmente a la **tasa elevada de analfabetismo de la población femenina**. Solo el 30,4 % de las mujeres son alfabetizadas contra un 47,8 % para los hombres. Asimismo, el **80 % de las mujeres malienses no han recibido una educación convencional**, y más del 2/3 de las mujeres en Malí siguen sin recibir ninguna educación⁷⁸. A menudo, las mujeres tienen que asumir las tareas domésticas y parecen tener muy poco poder en casa⁷⁹. El 37 % de las mujeres declaran no estar implicadas en ninguna decisión que afecte la casa. En su informe *Garantizar la educación para todos en Malí*, OXFAM observa que *“cuando los padres tienen más educación o son más cualificados, las escuelas se gestionan mejor, en cambio, cuando los padres y las comunidades no disfrutan de las mismas competencias, las escuelas no se gestionan tan bien, y así se perpetúan, o incluso se agravan, las desigualdades.”*⁸⁰

Los usos y costumbres y los factores socioculturales ejercen una fuerte presión sobre el estatuto de las mujeres en las familias y en la sociedad, y limitan sus capacidades de toma de decisiones y de participación en la vida de su comunidad con las mismas oportunidades que los hombres.

⁷⁷ Informe de Malí, Implementación de la Declaración y Programa de Acción de Beijing (1995) y de los textos provenientes de la 23 sesión extraordinaria de la Asamblea General, Bamako, 2004.

⁷⁸ La protección social y de la infancia en África del Oeste y del Centro : el caso de Malí, UNICEF, febrero de 2009.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Informe garantizar la educación para todos en Malí - OXFAM, junio de 2009. 87 Más del 90 % de las mujeres han sido sometidas a la excisión en Malí.

Aunque haya habido algunos progresos en la situación de las mujeres con la creación de un Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia, el nuevo **Código de la Familia** (2009) consolida las discriminaciones hacia las mujeres y la infancia:

- Dándoles una condición de inferioridad: el artículo 311 del Código declara que hoy *“la mujer debe obedecer a su marido”* y en virtud del artículo 314, *“El hombre se considera como el único jefe de familia”*.
- La falta de penalización de las prácticas perjudiciales para la salud de la mujer (escisión, levirato, sororato, escarificación, tatuaje, cebado, despigmentación).
- No existe tampoco ningún texto que prohíba la violación conyugal o la escisión (mutilación genital)⁸⁷.
- El matrimonio infantil está autorizado por la ley con el consentimiento de los padres.

La disposición sobre el matrimonio precoz es una violación de las obligaciones internacionales de Malí y en particular de la *Convención de Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, ratificada en 1985, el Protocolo a la *Carta Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de las Mujeres*, ratificada en el 2005, así como la **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia**, ratificada en 1990.

Malí firmó la mayoría de los instrumentos internacionales relativos a los Derechos Humanos, pero, a pesar de los progresos realizados para la situación de las mujeres y de la infancia, todavía quedan muchas brechas por superar para lograr niveles de equidad aceptables en vista del peso sociocultural.

Las sesiones de sensibilización y la divulgación de los derechos de la infancia y de las mujeres son capitales para reforzar la participación de las mujeres y de la infancia en la gestión de la escuela. Sin un conocimiento, comprensión y apropiación de los derechos de la infancia por parte del conjunto de actores de la educación, el derecho a la participación no se respetará plenamente.

Resumen de las principales causas identificadas

Los prejuicios socioculturales que favorecen el desinterés de las mujeres por la gestión de la escuela	Normas socioculturales establecidas que no favorecen la participación de la infancia
Repartición social desigual del trabajo entre los hombres y las mujeres y fuerte dependencia económica de las mujeres	La especificidad de la participación infantil no se toma en cuenta en las normativas de las estructuras responsables de la gestión de la escuela
Los derechos de las mujeres no se conocen suficientemente	Los derechos de la infancia no se conocen suficientemente por parte de los adultos y de la infancia

3.3.2. Los servicios desconcentrados y descentralizados encuentran dificultades en la implementación de sus misiones de apoyo técnico y financiero a las organizaciones y asociaciones comunitarias activas en el ámbito de la educación

Al final de algunos años de ejercicio de descentralización, han aparecido muchas dificultades en la gestión de la escuela, sobre todo a nivel del 1^{er} ciclo de educación fundamental.

Las colectividades territoriales tienen como responsabilidad la gestión de la escuela de modo descentralizado. Tienen como misión movilizar y compartir los recursos locales internos y externos para el desarrollo de una escuela de calidad para todos y todas.

Pero, estas últimas encuentran una multitud de dificultades para poder cumplir con sus misiones por los motivos siguientes:

- **Baja capacidad técnica y financiera de los municipios en materia de educación**, que se debe a la insuficiencia de partenariado con los actores técnicos externos, en particular, para favorecer la participación de las APE, de las AME y de las organizaciones de niños y niñas, a la insuficiencia de contratación de personal cualificado en educación, en particular entre el profesorado de las escuelas comunitarias, y la inadecuación de la gestión y de la repartición de los escasos recursos financieros disponibles.

- Muchos actores deploran la baja **calidad de los representantes que gestionan las colectividades**. Los motivos son los siguientes: falta de rigor en la elección de candidatos, bajo nivel de formación necesaria para los representantes, tasa elevada de renovación de los representantes y falta crucial de archivos y documentación para capitalizar el conocimiento.⁸¹

“Los ayuntamientos tienen un papel, pero no están muy presentes en la resolución de varios problemas.”

FG, CGS N.º 1

- **Los CGS, responsables de la gestión de la escuela, encuentran dificultades en la implementación de las misiones que se les han encomendado.** En el marco de la gestión de las escuelas en modo descentralizado, deben administrar las escuelas. Sin embargo, encuentran muchos obstáculos para realizar sus misiones. Uno de los principales motivos es la **falta de formación**, pero también se debe a que los **miembros de las estructuras comunitarias no están elegidos en base a criterios de competencia y democracia**, lo que provoca disfunciones en los CGS.

“Algunos miembros de los CGS se sorprenden de la inelegibilidad por culpa del desconocimiento de los criterios de elegibilidad por parte de los actores responsables de liderar la sesión que se desarrolla. Entre estos miembros implicados se encuentran el líder vecinal, los profesores y los representantes comunales. La presencia de representantes comunales se explica por la implementación de los CGS antes de las elecciones comunales. Esta gran insuficiencia contraviene a las disposiciones reglamentarias, cuya visión contribuye a hacer valer la pertenencia y la gestión de la escuela a y por la comunidad.”

Testimonio ONG local

- A estas dificultades de liderazgo en la gestión de la escuela en modo descentralizado, se añade **el problema crucial de coordinación y de colaboración entre los municipios, los servicios técnicos y las asociaciones en órbita alrededor de la escuela**. Es el

⁸¹ Estudio del balance y de las perspectivas de la descentralización en Malí de 2011, Ministerio de Administración Territorial y de Colectividades Territoriales.

resultado de las malas interpretaciones de los textos que definen los roles y responsabilidades de los diferentes actores y la reticencia de ciertos servicios técnicos al proceso de traspaso de competencias, fomentado por la falta de arbitraje en caso de conflicto y la baja cultura de rendición de cuentas.

“Las estructuras de gestión de las escuelas no siempre conocen sus roles y responsabilidades y lo que les vincula a otras estructuras descentralizadas y desconcentradas del Estado. También existe la falta de interés, vinculada a la falta de conocimientos, los CGS no disponen de nada para su propio funcionamiento, es la razón por la cual siempre tienen problemas con los directores de escuelas para la gestión de los fondos ADARS. En vez de acudir a nosotros, somos nosotros que acudimos a ellos y aun así no los vemos, siempre van detrás de beneficios económicos.”

Director adjunto del CAP de Segou

“Pero lo que deploramos son las confusiones de tareas en la gestión de la escuela entre las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado y los Consejos de Gestión Escolares. Los roles de cada uno no están siempre claros.”

FG, CGS N.º 1

Esto provoca un **bajo compromiso por parte de las poblaciones a favor de la educación**, especialmente en materia de contribución financiera y de participación en la gestión, así como una baja capacidad de movilización de recursos financieros a todos los niveles (familiar, local, regional y nacional), y, finalmente, una insuficiencia y la transferencia tardía de los recursos otorgados por el Estado.

Según el informe de OXFAM⁸² *“muchos grupos de la sociedad civil maliense están preocupados por la transparencia de los recursos públicos y las responsabilidades vinculadas, y algunos dudan del impacto del apoyo presupuestario en terreno. En especial, se teme que el Gobierno conserve los fondos a nivel central y local y no se transmite a las autoridades locales elegidas, como lo prevé la descentralización.”*

⁸² Garantizar la educación para todos en Malí -Informe de investigación OXFAM, junio de 2009.

“Hay casos de corrupción en ciertos municipios en cuanto a los fondos transferidos del Estado a las colectividades en materia de educación (...) y de mecanismos a través de los subprefectos, los prefectos y el gobernador, pero desgraciadamente no ha habido una continuación favorable en la lucha contra estos casos de corrupción.”

FG, CGS

Asimismo, la transferencia de conocimientos a las colectividades no se beneficia de las medidas de acompañamiento adecuadas, debido especialmente a las insuficiencias en cuanto a ingresos en el país, la cultura de rendición de cuentas y la aplicación de la ley y la normativa. Esta insuficiencia de medidas de acompañamiento no permite a las colectividades elaborar e implementar los planes de desarrollo de educación que garanticen a todos los niños y niñas el derecho a la educación, ni de promover y apoyar, en la gestión de la escuela, la participación de la infancia y una ciudadanía activa.

Resumen de las principales causas identificadas

Recursos financieros insuficientes para contratar al personal cualificado	El personal de los servicios técnicos y de los ayuntamientos no interpretan bien los textos legales y normativos
Los ayuntamientos tienen una baja capacidad de movilización de organizaciones socias para la educación	No se respetan las recomendaciones relativas a la parte del presupuesto asignado a la educación en el PDSEC
Los ayuntamientos no reciben los apoyos técnicos necesarios	Bajo seguimiento de los servicios técnicos por parte del nivel central
Tasa elevada de analfabetismo de las poblaciones y falta de interés de las comunidades por la educación	Los actores claves de educación tienen carencias en materia de cultura y de práctica de rendición de cuentas
No se respetan los criterios democráticos de implementación de las estructuras de gestión de la escuela	Inadecuación de los circuitos de información y de las herramientas de formación utilizadas
Falta de cultura de rendición de cuentas y debilidad de los mecanismos de control de gastos del nivel central al nivel local	Insuficiencia de programa de formación de los actores responsables de la gestión de la escuela

3.4. Análisis de las responsabilidades y de las capacidades de los titulares de obligaciones, de responsabilidades y de derechos

Presentación de los actores con sus roles y responsabilidades:

A nivel gubernamental, los dos ministerios principalmente implicados son:

- el **Ministerio de Educación Nacional** y
- el **Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia**.

A nivel desconcentrado, están representados por:

- las Academias de Educación (AE),
- los Centros de Animación Pedagógica (CAP).

Ambos tienen varias direcciones y servicios directamente relacionados con la problemática de la educación y de la protección de la infancia.

A nivel descentralizado, son:

- los ayuntamientos los primeros responsables de la gestión de las escuelas,
- los Comités de Gestión Escolar (CGE),
- las asociaciones de padres y madres y las asociaciones de madres de alumnos y alumnas (APE y AME, por sus siglas en francés).

Los principales actores directos de Educación y de trabajo en terreno son:

- los directores de escuela,
- el profesorado,
- los sindicatos de profesorado.

3.4.1. Titulares de Obligaciones

El Ministerio de Educación

A raíz de la implementación del PRODEC, los servicios responsables de la educación han sido reestructurados para responsabilizar a las comunidades y a las colectividades descentralizadas en una gestión concertada del sistema educativo.

La cuestión de la financiación de la educación representa un reto importante. A pesar de que el Estado priorice este ámbito, sigue siendo insuficiente para llegar a los objetivos de desarrollo del milenio⁸³.

Además, según el Informe Anual de Evaluación de Aprendizaje Escolar en Malí del 2013, *“la mayor parte de los gastos de educación básica se destinan a los gastos de funcionamiento (cerca del 93 % en el 2011) con menos de 7 % destinados a los gastos de inversión”*, lo que no ha permitido generalizar las numerosas innovaciones pedagógicas e incluso del sistema de protección en las escuelas.

El Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia con el conjunto de los servicios desconcentrados

En 1997, el Ministerio de Promoción de la Mujer, de la Infancia y de la Familia (MPFEF, por sus siglas en francés) fue creado. Se encarga especialmente de elaborar y de conducir la *Política Nacional en materia de Promoción y de Protección de los Derechos de la Infancia* (PNPPDE, por sus siglas en francés), aprobada en el 2014. En el Ministerio, se creó la Dirección Nacional de Promoción de la Infancia y de la Familia con la misión de *“elaborar los elementos de la política nacional en materia de promoción de la infancia y del bienestar familiar, así como la coordinación y el control de la implementación de dicha política.”*

A pesar de los esfuerzos hechos por el Estado, como la adopción de esta PNPPDE, el Estado se enfrenta a varias dificultades en materia de protección y de promoción de los derechos de la infancia, que sea a nivel de la escuela o de la comunidad.

El presente Análisis Situacional sobre los Derechos de la Infancia de Educo ha permitido comprobar una baja coordinación inter e intrasectorial en la implementación de los proyectos de programas, la baja capitalización de los mecanismos comunitarios de

⁸³ CF. Panorama del sistema educativo en Malí, página 23.

protección de la infancia, la falta de un sistema de información sobre protección de la infancia y la falta de un sistema funcional de control y de seguimiento de programas de protección.

Estas dificultades se deben a fuertes resistencias a los cambios en lo que se refiere a la protección. Es un tema todavía tabú en la sociedad maliense. De ahí el reto de la aplicación efectiva de los textos que regulan la protección de la infancia y de la transferencia de competencias vinculadas a la protección de la infancia a las colectividades territoriales⁸⁴.



Los servicios desconcentrados del Estado

La Academia de Educación es responsable de coordinar a nivel regional las actividades de educación en colaboración con las colectividades territoriales.

El Centro de Animación Pedagógica es responsable de la implementación de la política educativa del Ministerio de Educación en colaboración con las colectividades territoriales.

Conscientes de sus roles y responsabilidades en materia de acompañamiento pedagógico de las escuelas, encuentran dificultades en el acompañamiento técnico que tendrían que ofrecer a las colectividades territoriales. La falta de medios humanos y financieros para el desarrollo de un marco de concertación entre los servicios concentrados y desconcentrados podría ser uno de los motivos.

⁸⁴ Documento de la política nacional de promoción y protección de la infancia en Mali, julio de 2014.

Estos actores, que están poco sensibilizados y poco formados sobre sus roles en materia de protección y de inclusión, tienen dificultades para aplicar las directivas nacionales dentro de las escuelas.

Las colectividades territoriales y los CGS

En la perspectiva de la descentralización de la educación, las municipalidades tienen la responsabilidad fundamental de movilizar y compartir los recursos locales internos y externos para el desarrollo de una escuela de calidad para todos.

El artículo 3 del Decreto sobre creación, organización y modalidades de funcionamiento del CGS estipula que es *"el órgano de gestión de un centro escolar ordenado por la colectividad territorial a la cual está vinculado y rinde cuentas"*. Por ello, el CGS está vinculado a la colectividad territorial por un convenio.

El presente Análisis Situacional sobre Derechos de la Infancia ha permitido subrayar las dificultades encontradas por parte de las colectividades territoriales y los CGS en el ejercicio de sus responsabilidades.

La falta de movilización, pero también la falta de competencias de las colectividades territoriales y de los CGS con una fuerte proporción de personas que no saben ni leer ni escribir, no facilitan el ejercicio de sus responsabilidades. Asimismo, la transferencia de conocimientos a las colectividades no se beneficia de las medidas de acompañamiento adecuadas, debido a las insuficiencias en materia de ingresos del país, de cultura, de rendición de cuentas y de aplicación de la ley y normativa. Según el informe de OXFAM, *"las autoridades locales y la sociedad civil se quejan a menudo del hecho de que el Ministerio (a nivel central o local) acapara los recursos que deberían enviarse a las autoridades locales para que puedan asumir las responsabilidades que les son atribuidas: el último informe del Auditor General ha confirmado esta tendencia"*⁸⁵.

⁸⁵ Informe: Garantizar la educación para todos en Malí – OXFAM, junio de 2009.



El profesorado y los directores

Los directores y directoras de las escuelas y el profesorado son los principales referentes de los niños y niñas en materia de educación. Poco formados y poco acompañados en sus roles y obligaciones que les confiere su estatuto de profesor/a o director/a, les cuesta aplicar ciertas innovaciones pedagógicas enfocadas en la infancia. Asimismo, los factores socioculturales, el caldo de cultivo de la discriminación y de la violencia ejercida en contra de la infancia, se encuentran dentro de la escuela y el profesorado y los directores tienen dificultades para poder ofrecer un marco protector y de buen trato para la infancia.

3.4.2. Titulares de Responsabilidad

La comunidad (APE, AME)

El presente análisis ha demostrado que la educación se percibe a menudo por parte de las comunidades como una responsabilidad exclusiva del Estado. Por consiguiente, algunos padres y madres tienen poca conciencia de sus responsabilidades.

El bajo nivel escolar de ciertos padres y madres puede conducirlos a un sentimiento de marginalización, al tener dificultades para encontrar los medios de implicarse. Los bajos ingresos económicos de las familias y la búsqueda de vías y medios de supervivencia de la familia también explican la baja implicación de las comunidades en las escuelas.

3.4.3. Titulares de Derechos

Los niños y las niñas

El análisis situacional nos ha demostrado que una gran mayoría de niños y niñas consultados tenían conocimientos sobre sus derechos, pero pocos espacios para hacerlos

valer. Muy raras veces se les invita a participar en los espacios de toma de decisiones que les afectan.

Como lo hemos podido ver en este informe, los factores socioculturales son poco favorables a la participación de la infancia. Se les percibe como individuos incapaces de tomar decisiones bien fundamentadas.

A día de hoy, a los niños y niñas les faltan medios financieros y estructurales para poder asumir sus roles y hacer respetar sus derechos.

4. Conclusiones generales

A través de sus compromisos jurídicos y políticos con los planes nacional e internacional⁸⁶, Malí se ha comprometido con la defensa y promoción de los derechos de la infancia. A pesar de los esfuerzos del Estado y de sus organizaciones socias, y de los progresos logrados, *“los niños y niñas de Malí siguen siendo expuestos a varias formas de violencia, abusos, explotación y negligencia”*⁸⁷.

Como lo subraya el documento de la política nacional de Promoción y Protección de la Infancia de Malí⁸⁸, *“la situación de Malí se caracteriza por dos factores: i) la existencia de un arsenal normativo e institucional favorable a los derechos de la infancia (código de protección de la infancia del 2002, ley sobre la minoría de edad penal del 2001) y ii) la persistencia de muchos obstáculos al disfrute efectivo de estos derechos, tanto civiles y políticos como económicos, sociales y culturales así como el funcionamiento efectivo de las diferentes instituciones que obran en este ámbito.”*

En materia de protección, la violencia contra la infancia se ejerce a varios niveles, especialmente dentro de la familia y en casa, pero también en las escuelas y los centros escolares, así como en los centros de atención y el sistema judicial, en el trabajo y en la comunidad. Esto explica la ausencia de un sistema nacional de información sobre

⁸⁶ Convención relativa a los Derechos de la Infancia y sus dos protocolos facultativos adoptados en el marco de las Naciones unidas y ratificadas por el Mali respectivamente en 1990 y en 2002, la Carta Africana de los Derechos y Bienestar de la Infancia, la Declaración del Milenio para el Desarrollo adoptado por Naciones Unidas en septiembre de 2000 y su Plan de Acción « Un mundo digno de la infancia ».

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Documento de la política nacional de promoción y protección de la infancia en Mali, julio de 2014. 97 Ibid.

protección de la infancia, y la falta de sensibilidad pública y política frente a estos problemas⁹⁷.

A pesar de los textos jurídicos y reglamentarios adoptados, la **discriminación** persiste para algunas categorías de niños y niñas, sobre todo para su acceso y permanencia en el sistema educativo. Malí tiene uno de los índices de alfabetización más bajo de toda África. La tasa elevada de niños y niñas excluidos del sistema escolar (56 %) está muy por debajo de los objetivos de desarrollo del milenio. Las niñas, la infancia con discapacidad y la que proviene de una minoría étnica son particularmente víctimas de la falta de aplicación de las políticas nacionales en su favor.

En cuanto a la **gobernanza**, es decir, la implementación de mecanismos que sirvan a la infancia para ejercer su ciudadanía en el marco de los sistemas públicos responsables de promover sus derechos, sigue siendo insuficiente. Iniciativas como el Parlamento de Niños y Niñas⁸⁹ o las colectividades educativas dentro de la escuela han sido adoptadas. Sin embargo, en el marco del presente ASDI, hemos observado una debilidad en la operatividad de estos mecanismos y, fuera de estos marcos organizados, la participación de la infancia sigue siendo simbólica⁹⁹.

La ignorancia, el desconocimiento de los derechos de la infancia, el peso de las tradiciones socioculturales discriminatorias contra las mujeres y la infancia, que dificultan su derecho a la participación, son los principales obstáculos a la implementación de una educación inclusiva y participativa.

La descentralización de la educación prosigue y aparece ahora como una opción irreversible con la transferencia progresiva de ciertas responsabilidades y recursos a las colectividades territoriales. Sin embargo, el modo de gobernanza sufre muchos males: la falta de priorización y la falta de recursos humanos cualificados deseosos de ejercer sus responsabilidades representan obstáculos a la realización del derecho de la infancia a acceder una educación de calidad.

A pesar de los numerosos estudios e innovaciones emprendidos en Malí, la calidad de la educación y la protección de la infancia siguen siendo retos importantes en país. Se

⁸⁹ Creado en 1996. ⁹⁹ Ibid.

constata que el sistema educativo no consigue desarrollar de manera efectiva todas las potencialidades y talentos de los niños y niñas, así como desarrollar una escuela de buen trato hacia la infancia.

Sin embargo, no se debe olvidar que Malí se enfrenta a muchos otros retos agravados por la crisis sociopolítica de los últimos años, que ha dado lugar a un contexto de seguridad inestable, un freno a la economía y un desentendimiento por parte de la Comunidad Internacional en los programas de desarrollo.

Para ello, Educo Mali ha decidido proseguir con su misión en la Academia de Segou poniendo especial énfasis en la infancia y las comunidades rurales. Educo pretende con ello, apoyar y acompañar al conjunto de actores de la escuela, es decir, las *colectividades territoriales, los servicios técnicos, las comunidades y bien entendido los niños y niñas*, a través de acciones directas en las brechas y las violaciones de derechos, reforzar las estructuras y los mecanismos institucionales y acciones en favor de las comunidades y de la sociedad civil para un mejor cumplimiento de los derechos de la infancia.

5. Recomendaciones generales y oportunidades para Educo

Tras la presentación de los principales obstáculos al derecho a la educación, se emitieron recomendaciones durante dos talleres. Uno de ellos reunía los actores de la escuela de Segou y el otro los representantes de la sociedad civil a nivel nacional. El objetivo de estas recomendaciones consiste en poner de manifiesto las prioridades de acción para los Titulares de Derechos, de Obligaciones y de Responsabilidades, y así favorecer y promover una educación de calidad en Malí.

Recomendaciones al Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación Nacional tiene la obligación de garantizar el acceso a una educación de calidad al conjunto de la infancia y su rol es proporcionar los medios técnicos y financieros para la implementación de una política eficaz y sostenible. Debe garantizar, asimismo, que los actores de la escuela en modo descentralizado cumplan con sus

misiones asignadas. Para ello, los actores que han tomado parte a los talleres de validación recomiendan:

- **Favorecer el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela a través de medidas muy concretas**, como la separación de los bloques de letrinas niñas/niños, y garantizar a toda la infancia las condiciones mínimas para que puedan permanecer en la escuela (servicios de salud escolar, comedores escolares, etc.).
- **Favorecer el desarrollo de las alternativas educativas** definiendo las normas de la CAD/DE⁹⁰ de las escuelas móviles y escuelas de clase única, organizando una verdadera campaña de revalorización de los CED⁹¹, revisar el dispositivo de los SSAP⁹² en vista a hacerlo más accesible e informar a las colectividades territoriales de estas alternativas con el fin de que estas últimas puedan implementarlas.
- **Concretar un modelo de escuela coránica “renovado”** inspirándose en buenas prácticas de modelos extranjeros, dinamizando a la vez la comisión técnica de las escuelas coránicas a nivel del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de elaborar y de experimentar uno o más modelos de escuela coránica renovados.
- **Reforzar el nivel de conocimiento para una aplicación efectiva de las leyes sobre la protección de la infancia en la escuela**, creando un documento accesible sobre las sanciones legales de cada tipo de abuso, generalizando una lección tipo para el alumnado sobre la violencia y revisando el decreto sobre los CGS para integrar una responsabilidad en cuanto a protección.
- **Revisar el contenido de la formación inicial del profesorado: adaptar y mejorar el programa de los institutos de formación de los maestros y maestras** a los programas oficiales en rigor e integrando a la vez el currículo bilingüe y los aspectos didácticos apropiados.

⁹⁰ Célula de apoyo a la Desconcentración y a la Decentralización de la Educación.

⁹¹ Centro de educación para el Desarrollo.

⁹² Estrategia de Escolaización Acelerado/Pasarela.

- **Reforzar la formación del profesorado sobre alternativas educativas, mejorar el módulo de formación sobre inclusión⁹³** y hacer un trabajo de revisión del currículo bilingüe integrando el módulo sobre la gestión de una escuela de clase única y sobre la acción educativa en entornos nómadas.
- **Hacer del seguimiento posformación del profesorado una prioridad**, incrementando el tiempo y el presupuesto asignado a las formaciones continuas, implementando un mecanismo de seguimiento y apoyo, y proporcionando soportes didácticos a cada profesor/a formado/a.
- **Aumentar los recursos técnicos y financieros dedicados a los seguimientos del profesorado** mediante la contratación de consejeros pedagógicos complementarios formados, aumentando los medios del CAP para la implementación efectiva del seguimiento y redimensionando las herramientas de seguimiento.
- **Redimensionar una estrategia de valorización de los profesionales** de la educación basada en el desempeño, con el fin de favorecer los planes de carrera para los mejores profesionales.
- **Validar el programa de los niveles 2 y 3 del currículo bilingüe** de educación fundamental y asegurar su amplia difusión, adaptar los manuales al programa oficial en concertación con los actores en terreno sobre el contenido y aumentar la parte de presupuesto para el diseño y la producción de manuales escolares.
- **Sensibilizar al conjunto de los actores sobre la importancia del tiempo real de aprendizaje** generalizando las herramientas de medición y asegurando la aplicación de los textos sobre calendario escolar, implementar los mecanismos de control de esta directiva y tomar medidas en caso de incumplimiento haciendo aplicar la recuperación de este tiempo perdido.

⁹³ Actualmente en curso en 3 IFM.

- **Reforzar el seguimiento, la supervisión y la evaluación de los servicios desconcentrados y descentralizados** responsables de la gestión de la escuela y revisar las estrategias de información y de formación en gestión comunitaria.
- **Aumentar la parte de presupuesto del Estado asignado a los fondos dedicados a la escuela** (fondos ADARS) y garantizar una mejor trazabilidad y transparencia de los fondos a todos los niveles.
- **Incluir un apoyo institucional** en favor de las colectividades territoriales para mejorar la gestión de la escuela en modo descentralizado.
- **Favorecer la participación de las mujeres en las instancias decisorias** multiplicando los programas sobre promoción de los derechos y del lugar de las mujeres en la sociedad.
- **Velar por el respeto de los criterios de elegibilidad** y de elección de los miembros de las estructuras comunitarias de gestión de la escuela.
- **Hacer efectivo y poner los medios técnicos y financieros para el desarrollo de los Gobiernos de Infancia** en las escuelas con el fin de reforzar el derecho de la infancia a la participación en la gestión de la escuela.

Recomendaciones a los responsables de la escuela (colectividades territoriales, CGS, Academia, CAP y escuela):

Las colectividades territoriales y los CGS son los primeros responsables del derecho a la educación de la infancia sin distinción alguna y las Academias de Educación y los CAP tienen la responsabilidad técnica de las medidas que favorecen el acceso y la permanencia

de la infancia en una escuela de calidad. Conjuntamente pueden implementar acciones concretas. Así, se debe:

- **Poner en marcha las alternativas educativas y medidas de incentivación** con el fin de favorecer el acceso y la permanencia de la infancia en la escuela sin discriminación y buscar contrapartes técnicas y financieras que puedan apoyar estas medidas.
- **Fortalecer el vínculo entre los padres, madres y la escuela** a partir de la elaboración de herramientas adaptadas a la disposición de padres y madres y sensibilizándolos a la vida escolar y al tiempo real de aprendizaje.
- **Integrar y valorar los saberes locales de las comunidades** en las escuelas con el fin de favorecer la adhesión de la comunidad a la escuela.
- **Ser los garantes del bienestar de la infancia** respetando y promoviendo una educación protectora, **favoreciendo el desarrollo de acciones** para la permanencia de la infancia en la escuela (servicios de salud escolar, comedores escolares, etc.) y buscar los medios para su implementación.
- **Garantizar un reparto juicioso del profesorado** en base a las necesidades reales, seguir la presencia física del profesorado y garantizar la circulación de la información.
- **Fortalecer la formación del profesorado** reagrupándolo en función de su perfil para ofrecerle una formación adaptada y garantizar la estabilidad del profesorado formado; **favorecer la formación continua de los maestros y maestras** apoyando sistemáticamente y financieramente sus comités de aprendizaje y controlar su implementación.
- **Garantizar una mejor disponibilidad de los manuales escolares en las escuelas** identificando sus necesidades (por nivel y cantidad) y garantizar la sostenibilidad de estas herramientas (líneas presupuestarias en los proyectos de las escuelas y los PDSEC para la compra y el mantenimiento).
- **Desarrollar e implementar estrategias de movilización de recursos financieros adicionales** para contratar personal calificado en las colectividades territoriales y

aumentar la parte de presupuesto de las colectividades en favor de la educación mediante su Plan de Desarrollo Comunitario.

- **Formar y acompañar técnicamente y financieramente a los CGS/APE/AME** sobre sus roles y responsabilidades en la gestión de la escuela y **favorecer la implementación de los marcos de concertación entre servicios desconcentrados y descentralizados** con el fin de que las escuelas tengan mejores rendimientos.
- **Favorecer una cultura y prácticas de rendición de cuentas** organizando jornadas de restitución/jornadas de interpelación democrática.
- **Favorecer la participación de la infancia y de las mujeres en la gestión** de la escuela promoviendo sesiones de alfabetización dirigidas a adultos, particularmente a los miembros (CGS/APE/AME) y apoyar la implementación de Gobiernos de Infancia.

Recomendaciones a las comunidades y a las familias:

Las comunidades, y en particular las familias, son las primeras responsables de la aplicación de los derechos de la infancia. Para garantizar el derecho a una educación de calidad, las comunidades y las familias tienen el deber de interesarse por la vida escolar con el fin de que cada niño o niña pueda ver su derecho respetado.

- **Implementar mecanismos locales de protección** (comités de protección a nivel comunitario) y sancionar en caso de abuso o de violencia en la escuela o fuera de la escuela.
- **Reclamar la transparencia en la gestión** de los fondos atribuidos a la escuela.
- **Participar en la vida escolar** identificando los saberes comunitarios y compartiendo sus saberes en el marco de los módulos sobre las especificidades locales.
- **Movilizar en torno a la escuela** apoyando y adhiriéndose a los pasos y acciones de los actores escolares, reclamar la rendición de cuentas a las estructuras comunitarias y participar en los encuentros de puesta en marcha de las estructuras comunitarias.

- **Impulsar la participación de las mujeres en las sesiones de alfabetización** para que puedan fortalecer sus capacidades e implicarse en la gestión de la escuela.

Recomendaciones a los niños y niñas como titulares de responsabilidades:

Los niños y niñas no tienen conciencia de sus derechos y responsabilidades y son considerados como actores pasivos por parte de la comunidad. En la mayoría de los casos, los niños y niñas participan de manera simbólica en los espacios de intercambio y de concertación y sus opiniones se toman muy poco en cuenta por parte de los adultos.

- **Implementar estructuras y organismos de infancia (gobiernos de niños y niñas, club de niños y niñas, asociaciones, etc.)** con el apoyo de organizaciones socias para una mejor participación en las instancias de decisiones de la escuela y de la comunidad reforzando sus capacidades.
- **Apoyar y acompañar las iniciativas que fomenten el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje** (ir a la escuela, estar presente en la escuela, seguir las clases, aprender y hacer los ejercicios, etc.) respetando al profesorado y a los compañeros y compañeras.
- **Contribuir a la implementación de las iniciativas para una escuela protectora, atractiva y estimulante para la infancia.**
- **Fomentar la cultura de comunicación** haciendo circular la información sobre las dificultades de aprendizaje, de asistencia escolar, ausentismo, manuales, material didáctico (disponibilidad, conservación, estado, etc.) y de los resultados escolares.
- **Expresar sus opiniones sobre las situaciones de aprendizaje, las condiciones mínimas de trabajo y apoyar al profesorado** en el buen uso de los manuales y material didáctico y en la creación de espacios de lectura.
- **Velar por el buen uso, la correcta conservación y participar en la gestión y la identificación de las necesidades en manuales y material didáctico.**
- **Sensibilizar a los padres y madres sobre los derechos de la infancia en general y combatir la discriminación basada en el género en particular.**

- **Velar por el respeto de sus derechos y combatir la discriminación basada en el género.**
- **Movilizarse y reclamar al CGS y al ayuntamiento un fortalecimiento de las capacidades para asumir los roles y responsabilidades.**
- **Apoyar las iniciativas que favorecen la puesta en práctica de la cultura de la comunicación entre la infancia.**
- **Favorecer la movilización de la infancia en torno a actividades de sensibilización, de fortalecimiento de las capacidades técnicas y organizacionales.**

Oportunidades para Educo

Educo considera que la educación, además de ser un derecho, es un medio indispensable para alcanzar los demás derechos y libertades, por eso, se compromete mediante su Plan Estratégico, a apoyar y acompañar a los titulares de obligaciones, de responsabilidades y a los niños y niñas (titulares de derechos) en el cumplimiento de sus misiones a través del desarrollo de programas destinados a incrementar una educación inclusiva que excluya todo tipo de discriminación y permita a los niños y niñas adquirir una educación fundamental de calidad.

- **Sensibilizar y apoyar las colectividades territoriales y los CAP en la implementación de alternativas educativas** a través de sus planes de acción respectivos.
- **Apoyar y promover el conjunto de iniciativas locales o nacionales que favorecen el derecho a la educación** con una atención particular para las niñas y la infancia con alguna discapacidad.
- **Apoyar a las estrategias locales en favor de las familias** para que puedan mantener a sus hijos e hijas en la escuela (alfabetización, AGR).
- **Apoyar a las comunidades y a las escuelas en la implementación de marcos de protección** a través de la formación y marcos de intercambio y valorar estas prácticas.

- **Apoyar las iniciativas nacionales y locales que favorecen la mejora de la gestión del profesorado** y sensibilizar a las colectividades territoriales sobre sus roles y responsabilidades.
- **Promover la formación del profesorado** fortaleciendo las capacidades técnicas y logísticas de los CAP en la formación continua de las pedagogías activas del profesorado, y apoyarles en la implementación de un mecanismo de seguimiento y de evaluación posformación y apoyar a los actores en la organización de los comités de aprendizaje del profesorado.
- **Instaurar en los programas el seguimiento del tiempo real de aprendizaje**, elaborando, formando y dotando a los actores clave de las herramientas de seguimiento y *reporting* y midiendo el nivel del alumnado.
- **Promover la presencia del alumnado en la escuela apoyando las iniciativas** que van en este sentido (salud escolar, recompensas, sensibilización de las comunidades, etc.) y trabajar en la implementación de mecanismos de protección.
- **Monitorear la reflexión sobre la protección** de la infancia en el entorno escolar.
- **Promover y apoyar las iniciativas y los marcos de concertación sobre la calidad de la educación en las escuelas** (*feedback* de los resultados escolares, gestión de los manuales, etc.).
- **Promover y apoyar la creación de espacios de lectura** en las escuelas, así como la producción de material didáctico a nivel local favoreciendo los saberes locales.
- **Apoyar acciones de incidencia para garantizar una mejor transparencia en la gestión de los fondos destinados a la escuela** y apoyar en particular las colectividades territoriales en la búsqueda de fondos y en el dominio de los procedimientos.
- **Apoyar y hacer que los servicios técnicos desarrollen estrategias de género** en sus programas (PDCOM, plan escuela).

- **Fortalecer y acompañar a las mujeres en el refuerzo de las capacidades** y apoyarlas para promover su empoderamiento (formación, AGR, etc.).
- **Sensibilizar y acompañar a los actores de la escuela a promover la participación de la infancia en la gestión de la escuela.**
- **Favorecer y apoyar las iniciativas de los niños y niñas en su participación efectiva en la gestión de la escuela.**
- **Acompañar la puesta en marcha efectiva de los gobiernos de niños y niñas y los espacios de intercambios entre infancia y adultos para promover su derecho a la participación en la gestión de la escuela.**
- **Apoyar técnica y financieramente a las colectividades territoriales en su plan de desarrollo de educación y acompañarlas en su implementación.**
- **Favorecer los intercambios de buenas prácticas** a través del apoyo a los marcos de concertación y **apoyar a los actores responsables de formar a los CGS y a las colectividades territoriales** en materia de gestión de la escuela en modo descentralizado.
- **Apoyar la participación comunitaria en la escuela** a través de sesiones de alfabetización a favor de los CGS/ AME/ APE y en particular a las mujeres.
- **Sensibilizar a las comunidades sobre los derechos de la infancia y en particular sobre el derecho a la educación** con el fin de hacer valer los beneficios de la escuela.
- **Sensibilizar a las comunidades sobre el abandono de las prácticas tradicionales que perjudican el bienestar de los niños y niñas,** adoptar comportamientos positivos hacia los niños y niñas y ser receptivos a las necesidades de la infancia.

6. Bibliografía

Académie d'Enseignement de Segou, Rapport de rentrée 2013-2014, [transmit le 28 février 2015 par l'Académie de Segou].

African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child : Tableau des ratifications [<http://acerwc.org/fr/charte-africaine-des-droits-du-bien-atre-de-lenfant/tableau-des-ratifications/>] (17 mars 2015).

Agence des États-Unis pour le Développement International (USAID), Projet de recherche mené en collaboration avec la Cellule de Planification et de Statistique, la Direction Nationale de la Pédagogie, la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental du MEALN et le Programme USAID/PHARE PARTIE 1 –RAPPORT, Etude sociolinguistique sur l'adéquation entre la demande et l'offre d'enseignement bilingue dans la région de Mopti, [[http://www.mlenetwork.org/sites/default/files/Mali_EtudeSociolinguistique_Rapport_Partie1_\(Analyse\).pdf](http://www.mlenetwork.org/sites/default/files/Mali_EtudeSociolinguistique_Rapport_Partie1_(Analyse).pdf)] (consulté le 28 Février 2015).

Agence Française de Développement du Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues nationales. Étude sur le curriculum de l'enseignement fondamental, Rapport 3 Développement du scénario privilégié, Version finale - janvier 2010 (transmis par Samba Cissé ASG).

Association Subaahi Gumo (ASG) en collaboration avec Intervida-Educo, rapport de restitution de l'ERO 2013 et conduite de l'ERO plus au niveau de 21 CGS, 5 CEC et 2 CAP intégrant l'élaboration de la cartographie des acteurs, 2014 (document obtenu auprès de ASG).

Cluster Protection Mali : Stratégie Protection Mali en situation de conflit armé [<http://www.refworld.org/pdfid/5211e0814.pdf>]

Cluster protection : [http://www.humanitarianresponse.info/system/files/documents/files/Desk%20Review_SCPE%20MALI%20032013.pdf]

CLUSTER WASH MALI : Normes minimales et 'paquets minimums' - WASH dans les établissements scolaires janvier 2013 [http://www.washclustermali.org/sites/default/files/normes_et_paquets_minimum_wash_a_lecole_en_urgence.pdf] (consulté le 16 mars).

Colette NOYAU, Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud : conséquences du point de vue de l'acquisition du bilinguisme, UMR 7114 MoDyCo CNRS, Université Paris Ouest Nanterre La Défense [<http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauCurric+Eval.pdf>] (consulté le 28 février 2015).

Comité des droits de l'enfant : Examen des rapports présentés par les états parties en application de l'article 44 de la convention, Observations finales : Mali CRC/C/MLI/CO/2 ; 3 mai 2007 paragraphes : 3, 10 – 12).

République du Mali : rapport initial CADBE 2007, pages 8-12) ; (Conseil des droits de l'homme : rapport du Groupe de travail sur EPU – Mali 2015 A/HRC/WG.6/15/MLI ; paragraphes : 110.3,111.8).

Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes : Observations rapport CEDEF 2007 CEDAW/C/MLI/CO/5 paragraphes : 9, 11, 15, 17, 19, 31).

Ministère de l'Éducation Nationale, RAPPORT DU MALI, Mise en œuvre de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing (1995) et des textes issus de la vingt-troisième session extraordinaire de l'Assemblée générale (2000), dans le contexte du vingtième anniversaire de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes et de l'adoption de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing en 2015.

Comité des droits de l'enfant : Examen des rapports présentés par les états parties en application de l'article 44 de la convention, Observations finales : Mali CRC/C/MLI/CO/2 - 3 mai 2007, paragraphes : 25, 26) ; (Conseil des droits de l'homme : op. cit. paragraphe : 110.10).

Comité des droits de l'enfant : Examen des rapports présentés par les états parties en application de l'article 44 de la convention, Observations finales : Mali CRC/C/MLI/CO/2 - 3 mai 2007, paragraphes 31, 33).

Comité des droits de l'enfant : Examen des rapports présentés par les états partis en application de l'article 44 de la convention, Observations finales : Mali CRC/C/MLI/CO/2 - 3 mai 2007, paragraphes 36, 44, 63, 69.

Comité des droits de l'enfant : Examen des rapports présentés par les états parties en application de l'article 44 de la convention, Observations finales : Mali CRC/C/MLI/CO/2 - 3 mai 2007, paragraphes 13, 53, 54, 55).

Comité des droits de l'enfant : Examen des rapports présentés par les états parties en application de l'article 44 de la convention, Observations finales : Mali CRC/C/MLI/CO/2 - 3 mai 2007, paragraphes 4, 8 ; Conseil des droits de l'homme : : rapport du Groupe de travail sur EPU – Mali 2015 A/HRC/WG.6/15/MLI, paragraphe, 110.1.

Conférence internationale "ensemble pour le renouveau du Mali", Bruxelles, 15 mai 2015, gouvernement du Mali.

Direction Nationale de l'Éducation de Base du Mali : données de la Cellule de Planification et de Statistique.

Enquête par grappes à indicateurs multiples résumé, Mali :

[\[http://instat-mali.org/contenu/eq/resumics_eq.pdf\]](http://instat-mali.org/contenu/eq/resumics_eq.pdf)

Haut- Commissariat aux Droits de l'Homme : Statut de ratification pour le Mali [\[http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=107&Lang=FR\]](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?CountryID=107&Lang=FR) (consulté le 16 mars 2015).

Institut International de Planification de l'Éducation, Ministère de l'Éducation National Mali, Benin, Guinée, Sénégal, Ecole et décentralisation [\[http://www.cifal-ouaga.org/Decentralisation_Afrique/147099f.pdf\]](http://www.cifal-ouaga.org/Decentralisation_Afrique/147099f.pdf) (Consulté le 17 mars 2015).

Institut National de la Statistique :

[\[https://bamakobruce.files.wordpress.com/2012/01/rapport-elim-draft-juin-2011.pdf\]](https://bamakobruce.files.wordpress.com/2012/01/rapport-elim-draft-juin-2011.pdf)

(consulté le 28 février 2015).

Institut Pédagogique National, La formation des maîtres du 1er cycle de l'enseignement fondamental au Mali : Problèmes et perspectives, [\[http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol9num3/traore.pdf\]](http://www.njas.helsinki.fi/pdf-files/vol9num3/traore.pdf) (consulté le 28 février 2015).

Mahamane Maiga conseiller Pédagogique : Assainissement des écoles

[\[http://www.sikoro-mali.org/Assainissement_des_ecoles.html\]](http://www.sikoro-mali.org/Assainissement_des_ecoles.html) (consulté le 17 Mars).

Ministère de la Planification. Institut National de la Statistique (déc. 2014). Annuaire Succinct National des Statistiques de l'Enseignement Fondamental 2013-2014.

Mamadou Kani KONATE, Mouhamadou GUËYE, Théodore NSEKA VITA : Scolarisation des enfants au Mali selon le profil des ménages et étude de leur maintien à l'école : Paper commissioned for the EFA Global Monitoring 2003/4, the leap to Equality [<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146798f.pdf>] (consulté le 17/03).

Ministère de l'économie et des finance : Cadre stratégique pour la croissance et la réduction de la pauvreté 2012 à 2017 –décembre 2011

[[http://www.maliapd.org/IMG/file/pdf/DOCUMENTS_CLES/1_CSCR/2012_MALI_CSCR_2012_2017_VF.pdf](http://www.maliapd.org/IMG/file/pdf/DOCUMENTS_CLES/1_CSCR/2012_MALI_CSCR/2012_2017_VF.pdf)] (consulté le 10 Mars).

Ministère de l'éducation de base, de l'alphabétisation et des langues nationales : le développement de l'éducation : novembre 2008

[http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/mali_NR08_fr.pdf]

Ministère de l'Éducation Nationale "curriculum de l'enseignement fondamental, niveau 1 (1^{er} et 2^{ème} année du fondamental) guide de l'enseignant/enseignante, Septembre 2011.

Ministère de l'Éducation Nationale du Mali : rapport général du forum national éducation 2008.

Ministère de l'Éducation Nationale : la lettre de politique éducative du mali-2006 [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mali/Mali_Lettre.pdf] (consulté le 16 mars).

Ministère de l'Éducation Nationale : Politique de formation continue des maitres de l'enseignement fondamental- ministère de l'Éducation Nationale (2003).

Ministère de l'Éducation Nationale : Politique Nationale du Manuel scolaire et du matériel didactique, 2010.

Ministère de l'Éducation Nationale : Programme intérimaire de relance de l'éducation (2004-2016) ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale : Rapport d'Evaluation Nationale de L'Éducation Pour Tous (EPT) 2015 – Novembre 2014

[<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231079f.pdf>] (consulté le 11 février).

Ministère de l'Éducation Nationale, Rapport du Mali, Mise en œuvre de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing (1995) et des textes issus de la vingt-troisième session extraordinaire de l'Assemblée générale (2000), Dans le contexte Du vingtième anniversaire de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes Et de l'adoption de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing en 2015

[\[http://www.uneca.org/sites/default/files/uploads/mali_beijing_review_report.pdf\]](http://www.uneca.org/sites/default/files/uploads/mali_beijing_review_report.pdf)

(consulté le 10 Mars 2015).

Ministère de l'Éducation Nationale, Rapport national sur le développement de l'éducation au Mali [\[http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/morocco_NR08_fr.pdf\]](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/morocco_NR08_fr.pdf)

(consulté le 16 mars 2015).

Ministère de l'éducation Nationale-Secrétariat Général : programme intérimaire de relance de l'éducation, durée : 3 ANS (2014-2016) - 2013 transmis par Educo (consulté le 10 Mars)]

Ministère de l'Éducation : Annuaire synthétique national des statistiques de l'enseignement fondamental ; rapport évolution de quelques indicateurs de 2006 a 2011 septembre 2011. [Fichier transmis par le Ministère (consulté le 15 mars)]

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales : Loi N° 99-046 du 28 Décembre 1999 portant Loi d'Orientation sur L'Éducation au Mali, [\[http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/repdoc/E030469.pdf\]](http://doc.iiep.unesco.org/wwwisis/repdoc/E030469.pdf) (consulté le 27/02/2015).

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales ARRETE N°2011-3370/MEALN-SG du 16 AOUT 2011 Portant création, organisation et les modalités de fonctionnement du CGS 2011 [document obtenu auprès du CAP de FARAKO]

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN) : Décret n°. 2011-3370/MEALN-SG du 16 Aout 2011.

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales (MEALN), Direction Nationale de la Pédagogie, la Direction Nationale de l'Éducation de base du MEALN et le Programme USAID/PHARE : Temps réel d'apprentissage, Projet de recherche, octobre 2010.

Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales : Vade Me cum du Directeur D'Ecole Fondamentale, Les missions du directeur d'école-2011(transmis par le CAP de Farako, Segou, consulté le 15 février).

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, secrétariats généraux, Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Éducation, Descriptif de la Troisième Phase 2.

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, secrétariats généraux, Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Éducation, Descriptif de la Troisième Phase, Version définitive (2010_2012), [http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CEcQFjAE&url=http%3A%2F%2Fplanipolis.iiep.unesco.org%2Fupload%2FMali%2FMali_PISE_III_Descriptif.pdf&ei=ygsDVeD0NlzvaM2hgpAM&usg=AFQjCNG3oIM98gkRXfMx_jti8kcWbKLTaw&bvm=bv.88198703,d.d2s] (consulté le 13/03/2015).

Ministère de la Promotion de la Femme de l'Enfant et de la Famille, Note sur le Travail des Enfants [http://www.malikunnafofi.com/bibliostat/docs/030207011_dnpef_sd.pdf] (consulte le 16 Mars 2015).

Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille : Décret n° 96 96172/pm pm-rm du 13 juin 1996 instituant un parlement des enfants au Mali.

Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille : politique nationale de promotion et de protection de l'enfant au Mali, juillet 2014.

Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille : Politique Nationale Genre du Mali (PNG-Mali) [http://www.recofem.org/IMG/pdf/Politique_Nationale_Genre_11jan11.pdf] (consulté le 16 mars 2015).

Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille (MPFEF), Premier rapport du Mali sur la mise en œuvre de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 2007 [http://www.africanchildforum.org/clr/pdf/mali-initial-acerwc-sr_fr.pdf] (consulté le 13/03/2015).

Ministère de l'administration territoriale et des collectivités territoriales : Etude sur le bilan et les perspectives de la décentralisation au Mali de 2011.

Ministère de l'agriculture : Rapport "le travail des enfants dans l'agriculture au Mali", décembre 2011.

Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales Cellule d'Appui à la Décentralisation/Déconcentration De l'Éducation(CADDE) Modules de Formation sur le Système de Suivi/Evaluation et Encadrement des Comités de Gestion Scolaire (CGS) 2010 (document obtenu auprès d'ASG).

Ministère de l'Éducation de Base, de l'Alphabétisation et des Langues Nationales Académie d'Enseignement de Segou : Rapport de rentrée 2013-2014 (document obtenu auprès de l'Académie d'enseignement de Segou).

Ministère de l'Éducation Nationale : Rapport du forum national sur l'éducation, décembre 2009.

Ministère de l'Éducation Nationale, temps réel d'apprentissage, octobre 2010 [http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pa00j2rd.pdf] (consulté le 14 mars 2015).

Ministère des Affaires Étrangère (Française) et Européenne : les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone, Septembre 2010, (consulté le 5 Mars 2015).

Minsitère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et la Famille : enquête MICS 2010- document de politique nationale de promotion et de protection de l'enfant au Mali- juillet 2014.

Nations Unies : Etude du Secrétaire Général de l'Organisation des Nations Unies sur la violence contre les enfants Réponses du Mali au Questionnaire à l'intention des gouvernements, avril 2005.

Nations Unies : La violence contre les enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre [<http://www.google.ml/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0CFAQFjAJ&url=http%3A%2F%2Fwww.crin.org%2Fdocs%2Fresources%2Fpublications%2FViolence%2F>

[WCAfrica Violence outline fr.doc&ei=1P4FVbXmJdPjaqSKgagE&usg=AFQjCNFRqZqxstos98jgDLS_qkx3IYIf-w&bvm=bv.88198703,d.d2s\]](#)

Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone : Croissance démographique et OMD : contexte et défis enseignants au primaire. Cas de sept pays d'Afrique francophone. [<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/croissance-demographique-defis-enseignement-secondaire-afrique-Education-2013-fre.pdf>] (consulté le 28 février 2015).

Observatoire du Développement Humain Durable et de la Lutte Contre la Pauvreté [http://www.ml.undp.org/content/dam/mali/docs/omd/RNDH_mali_2012.pdf] (consulté le 7 mars 2015).

OMAES Beekungo, Rapport annuel d'évaluation des apprentissages scolaires au Mali Régions de Kayes, Koulikoro, Sikasso, Segou, Mopti et District de Bamako, 2013 [<http://malilink.net/wp-content/uploads/2014/06/20140622-Rapport-devaluation-B%C9%9B%C9%9Bkunko-2013-VF.pdf>]

Oxfam International, Assurer l'éducation pour tous au Mali, Rapport de recherche, juin 2009 [[https://oxfam.qc.ca/sites/oxfam.qc.ca/files/2009-06_11_Assurer l'Éducation pour tous au mali.pdf](https://oxfam.qc.ca/sites/oxfam.qc.ca/files/2009-06_11_Assurer_l%27Education_pour_tous_au_mali.pdf)] (consulte le 28 février 2015).

Plan International, Rapport 2013 sur l'éducation des filles, Mariage d'enfant et éducation Faire reculer le mariage précoce par l'éducation des filles [[http://www.planfrance.org/droits-des-filles/wp-content/uploads/2013/10/RAPPORT FILLES . BAT BD.pdf](http://www.planfrance.org/droits-des-filles/wp-content/uploads/2013/10/RAPPORT_FILLES_.BAT_BD.pdf)] (Consulté le 16 Mars 2015).

Présidence de la République du Mali : Décret N°02-313/PRM du 4 juin 2002 fixant les détails des compétences transférées de l'état aux collectivités territoriales en matière d'éducation.

Programme de développement des réseaux pour l'éducation en Afrique de l'Ouest : Bénin, Burkina Faso, Mali, Niger, Sénégal (PRODÈRE AO), les déperditions scolaires, un frein à l'éducation en Afrique de l'ouest, Guide collectif à l'intention des pouvoirs publics et de la communauté éducative [[www.solidarite-laique.org/e.../pdf/prodere guide Éducation base.pdf](http://www.solidarite-laique.org/e.../pdf/prodere_guide_Education_base.pdf)] (consulté le 28 Février 2015).

ROCARE – Mali : Qualité de l'éducation de base au Mali : une bibliographie annotée de 1992-2002 : mai 2003 [http://www.rocare.org/adea/ROCARE-Mali_qualite_2003.pdf] (consulté le 13 mars 2015).

République du Mali : Rapport du Mali, Mise en œuvre de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing (1995) et des textes issus de la vingt-troisième session extraordinaire de l'Assemblée générale- Bamako 2004.

Rapport du ministère des affaires étrangère et européenne sur les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone, septembre 2010.

PNUD : Rapport national sur le développement humain -Gouvernance Socioéconomique, Politique, Sécuritaire et Résilience à la crise 2012 au Mali : enjeux et perspectives PNUD édition 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale : Recommandations du forum national sur l'éducation rapport du forum sur l'éducation en 2008.

République du Mali : Premier rapport du Mali sur la mise en œuvre de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 2007 [http://www.africanchildforum.org/clr/pdf/mali-initial-acerwc-sr_fr.pdf]

République du Mali : Rapport Evaluation diagnostique du système éducatif de la République du Mali version provisoire, 2014.

République du Mali : Rapport du Mali sur la mise en œuvre de la de la CDE 2007.

République du Mali : Rapport du Mali : Mise en œuvre de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing (1995) et des textes issus de la vingt-troisième session extraordinaire de l'Assemblée générale (2000) Dans le contexte du vingtième anniversaire de la quatrième Conférence mondiale sur les femmes et de l'adoption de la Déclaration et du Programme d'action de Beijing en 2015, Juin 2014 [http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/59/national_reviews/mali_review_beijing20.ashx] (consulté le 16 mars 2015).

ROCARE –Mali : Rapport de recherche du, Approche Par Compétences et qualité de l'éducation Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro) [www.rocare.org/adea/ROCARE-Mali_qualite_2003.pdf] (consulté le 28 février 2015).

Samba Cissé, le Curriculum de l'enseignement fondamental au Mali : enjeux, défis et perspectives pour un enseignement de masse et de qualité, Editions Universitaires Européennes, août 2014.

Save the Children et Plan : La violence faite aux enfants en milieu scolaire au Mali, août 2010. [http://www.usearchmedia.com/download/?kw=violence-faite-aux-enfants-en-milieu-scolaire-au-mali.pdf&ref=5028439&system_controller=signup&system_action=index]

Save the Children et Plan : Prise en charge de la violence en milieu scolaire Initiatives modèles en Afrique occidentale et centrale [http://www.unicef.org/wcaro/VAC_BestPractice_guide_fr.pdf] (consulté le 13 mars 2015).

Save the Children et Plan : Rapport sur la violence faite aux enfants en milieu scolaire au Mali, août 2010.

Sidi yaya Wagué : Comités de gestion scolaire : Un outil efficace de gestion concertée juin 2011 [<http://www.planeteafrique.com/Actualites/mali/Index.asp?id=5839>] (consulté le 13 mars 2015).

Terres des hommes : Etude sur les problématiques et les risques de protection de l'enfance, Etude de cas dans la région de Segou, Mali 2013.

UNDP: Indice de Développement Humain. [www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/2014-human-development-report.html]

Unesco, «Base de données du droit à l'éducation» [<http://www.unesco.org/Éducation/edurights/index.php?action=countries&lng=fr>] (consulté le 12 mars 2015).

Unesco, Données mondiales de l'Éducation, VII éditions 2010/2011
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mali.pdf] (consulté le 17 mars 2015).

Unesco, Plan-bureau régional de l'Afrique de l'Ouest et du Centre, École et décentralisation, résultat d'une recherche en Afrique de l'Ouest, 2006 [http://www.cifal-ouaga.org/Decentralisation_Afrique/147099f.pdf] (consulté le 17 mars 2015).

Unesco : bureau international d'éducation, la pédagogie convergente son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif,
[<http://www.ibe.unesco.org/publications/innodata/inno06f.pdf>] (consulté le 28 février 2015).

Unicef Mali – Le Gouvernement des Enfants : présentation & étapes de création – 2002 (obtenu auprès du CAP de Farako).

Unicef : initiatives « l'école amie des enfants, amie des filles » [http://www.unicef.org/french/Éducation/index_focus_schools.html]

Unicef : La protection sociale et les enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre : le cas du Mali, février 2009.

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Para más información sobre los temas tratados póngase en contacto con:

jara.campelo@educos.org



© Janvier, 2016

 educo@educo.org

 [@Educo_ONG](https://twitter.com/Educo_ONG)

 www.facebook.com/educoONG



www.educo.org