

Problemáticas educativas en las universidades africanas: La academia subsahariana frente a la globalización

Págs. 104 - 123

Maguemati
Wabgou

- Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá
- Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
- Departamento de Ciencias Políticas

E-mail: mwabgou@unal.edu.co

Fecha de Entrega:
Octubre de 2018.

Fecha de Aceptación:
Diciembre de 2018.

Resumen

El artículo apunta al tema de los desafíos de la educación superior en África y en la era de la globalización. Algunos de los desafíos derivados del impacto de la globalización que la academia subsahariana deberá asumir en la sociedad global del siglo XXI son la decolonialidad de los procesos de educación y aprendizaje; la (re)valorización de los valores tradicionales y los saberes endógenos; la promoción del pensamiento crítico; la gratuidad de la educación superior; el desarrollo de la educación continua, nocturna y a distancia; el fortalecimiento de los mecanismos y procesos de convalidación y homologación de diplomas y títulos; la reestructuración y flexibilización de la gestión universitaria (estructura administrativa y gerencial de la universidad); la mayor articulación de la docencia con la investigación; el fortalecimiento de los programas de investigación y posgrado; la intensificación del papel necesario del Estado en la financiación de las instituciones de educación superior; el fortalecimiento de la universidad y la educación pública; la internacionalización de la universidad a través de la cooperación y las redes interuniversitarias, con énfasis en la cooperación académica horizontal o sur-sur (África - Asia - América Latina y los caribeños). La recogida de la información plasmada de forma analítica y crítica en este trabajo obedece a lógicas investigativas, derivadas de la combinación de nuestras experiencias vividas como nativos de África y egresados de universidades africanas; con los conocimientos acumulados en el campo de estudios africanos que se articulan en torno a una revisión bibliográfica y un análisis exegético de textos afines a la temática de la educación superior en África.

Palabras clave

Educación superior, África, África subsahariana, globalización.

Educational problems in African universities: The sub-Saharan academy in the face of globalization

Abstract

The article addresses the issue of the challenges of Higher education in Africa and within the framework of globalization. Regarding the systems of Higher Education, some of the challenges derived from the impact of globalization that Sub-Saharan Academy will have to assume in the global society of the Century XXI are the decolonization of the education and learning processes; the (re)evaluation of traditional values and endogenous knowledges; the promotion of critical thought and free Higher education; the development of the continuous, night and distance education; the strengthening of the mechanisms and processes of convalidation and homologation of diplomas and degrees; the restructuring and flexibilization of the university management (University's administrative and managerial structure); the greater articulation of teaching with research; the strengthening of investigation and postgraduate programs; the intensification of the necessary role of the State; the strengthening of the university and the public education; the internationalization of the university through the cooperation and the interuniversity networks, with emphasis on the horizontal or South-South academic cooperation (Africa - Asia - Latin America and the Caribbeans). The collection of information captured analytically and critically in this work is due to research logics, derived from the combination of our experiences lived as native of Africa and graduates of African universities; with the knowledge accumulated in the field of African studies that are articulated around a bibliographic review and an exegetical analysis of texts related to the subject of Higher education in Africa.

keywords

High Education, África, Sub Saharan Africa, globalization

INTRODUCCIÓN

“La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza” (Bricall, 2000, p.7).

Partimos del principio según el cual cualquier política de educación superior para los países africanos debe aprehender las transformaciones ocurridas en la sociedad con el fin de responder a los problemas de sociedad; hacer un balance general de las exigencias actuales en este sector superior de la educación de cara al futuro y proponer ideas orientadoras para los procesos de formación en el sector. Por lo cual, llama la atención la situación poco alentadora de jóvenes, hombres y mujeres africanos frente a la educación superior en términos de acceso de estudiantes, permanencia y graduación; lo que incita a proponer una opción para la orientación de las políticas de educación superior mediante los principios de educación incluyente, con enfoque diferencial concerniente con las relaciones de género y las personas oriundas de zonas rurales y urbanas. Lo anterior nos lleva a centrar el análisis en los desafíos de las academias en África subsahariana en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje en la era de la globalización.

I. Problemáticas de la educación superior en África: Acceso de estudiantes, Permanencia y Graduación en la Educación Superior

La vocación de una universidad es, en la actualidad, responder o satisfacer a necesidades sociales básicas de supervivencia y aportar a los individuos las herramientas necesarias tanto para realizarse plenamente como Ser Humano, como para construir su identidad y definir sus formas de pertenencia a una sociedad cada vez más multicultural (Kymlicka, 2009), interconectado y global donde el reto de la interculturalidad e interseccionalidad no deja de plantearse como alternativas viables y pertinentes para la educación superior (Wabgou, 2014). En estas condiciones, se espera que la educación permitirá a los nuevos miembros de la sociedad reconocer los símbolos que identifican su sociedad, asumiendo su pasado o su historia para proyectarse hacia el futuro mediante la construcción de un proyecto o un modelo de sociedad incluyente donde jóvenes y mujeres, educados/as en el sistema de educación superior, puedan realizarse plenamente como ciudadanos/as.

La educación superior en África debe recuperar las experiencias acumuladas y arraigadas en las tradiciones del Estado incluyente, en el cual caben hombres y mujeres sin importar su edad y su origen social. Es entonces necesario dar sentido a los símbolos, valores, la idiosincrasia, las memorias, historias, costumbres sociales, el conocimiento sobre el entorno natural y social para afianzarlas en las políticas de educación superior en países africanos. En palabras de Misas Arango (2004), esta actitud permitirá:

[...] trabajar productivamente para originar la riqueza que asegure el bienestar colectivo y para satisfacer las necesidades sociales fundamentales. Las necesidades sociales son materiales y simbólicas [...] Las dinámicas sociales actuales han puesto de presente la importancia social del conocimiento y la creatividad, y se ha hecho evidente que éste constituye la fuerza productiva fundamental de la época en la cual la ciencia y la técnica determinan el ritmo de producción de la riqueza y, por tanto, el desarrollo social. Las innovaciones producidas en el conocimiento y en las dinámicas del trabajo obligan a la educación superior a evaluar y reorientar sus estrategias, y a plantearse las posibilidades reales de flexibilización y diversificación que le permitan adecuarse a las nuevas posibilidades y exigencias, sin renunciar a sus fines legítimos y sin perder su identidad [...] [Se] requiere la competencia técnica necesaria para emplear de la manera más eficiente sus recursos para defender y ampliar su patrimonio cultural y material, para asegurar y fortalecer los vínculos sociales, y para hacer frente a los retos de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Aunque las acciones orientadas a enfrentar este conjunto de problemas no dependan exclusivamente de la educación superior, es evidente que ésta tiene una responsabilidad central en la caracterización sistemática de los problemas y en el análisis de sus posibles soluciones. (p.13 y 14)

No será posible alcanzar este ideal educativo, descrito por Misas Arango (2004), con lógicas imperantes de exclusión, marginación e invisibilización de las capas sociales femeninas, rurales y más jóvenes en los intersticios de las estructuras de la educación superior en África. Más allá de las limitaciones estructurales relacionadas con la supervivencia cotidiana, la pobre calidad de educación básica y secundaria, sobre todo en zonas rurales donde viven muchas de ellas, también aspiran acceder, cursar, permanecer y graduarse en universidades públicas y privadas de sus países. Es entonces perentorio o inaplazable impulsar este ideal ya que cuando cualquier universidad o instituto de educación superior incluye a un mayor número de jóvenes y mujeres oriundas de zonas

rurales y más desfavorecidas ; está contribuyendo al enriquecimiento de la comunidad académica y el resto de la sociedad.

Existen graves problemas en la educación superior en África debido a la falta de visión y audacia en las proyecciones de políticas de educación superior mediante la implementación de distintas reformas a lo largo de la historia de este segmento superior de la educación. A parte de las limitaciones en términos estructurales, relacionadas con una cobertura insuficiente, una calidad muy desigual de las instituciones (entre zonas urbanas y rurales; y entre lugares con mayor población de menos recursos) y los programas; existe una poca racionalidad de la oferta que, en esas condiciones, se orienta más por la rentabilidad de las formaciones ofrecidas que por las necesidades sociales y la falta o la exigua inserción y graduación de jóvenes (hombres y mujeres) en las universidades africanas. Lo anterior lleva a insistir en la pertinencia del papel de la Educación superior para la inclusión de estas capas sociales con el fin de aumentar su grado de participación ciudadana y crear propuestas que garanticen igualdad de oportunidades y derechos para la equidad de género en el marco de un Estado social de Derecho.

En este orden de ideas y con el fin de propulsar la inclusión de un mayor número de jóvenes y mujeres en la educación superior en África, es necesario plantear planes estratégicos de articulación en torno al acceso de estudiantes en las universidades, su permanencia; igual que su formación y graduación en la Educación Superior, con atención particular a las relaciones de género.

Acceso a la educación superior. La educación superior inclusiva debe contar con algunos lineamientos de base que deben elaborarse, teniendo en cuenta la necesidad de encontrar mecanismos concretos para incrementar la presencia de la juventud y las mujeres de origen rural en el sistema educativo superior del país. Esta necesidad debe contemplar la cuestión del acceso de estas poblaciones en todos los niveles del sistema educativo (Técnico Profesional, Tecnológico o Profesional Universitario). Eso requiere reforzar la educación básica, primaria, secundaria y media en las zonas rurales y más pobres: es una condición para impulsar iniciativas que permitan intercambiar experiencias con las Universidades que han alcanzado mayores adelantos en materia de inclusión de poblaciones más desfavorecidas en la educación superior a nivel internacional africano (por ejemplo el caso de Sudáfrica) .

Es aquí donde el tema de la gratuidad de la educación superior cobra mayor significado a la hora de pensar en la promoción de la cobertura (gradual o no) de la gratuidad, principalmente en el nivel de pregrado de las instituciones oficiales de la educación superior de acuerdo con las capacidades reales del Estado y el cumplimiento de unas las exigencias y unos requisitos que las instituciones oficiales de educación superior establezcan, conforme a su autonomía universitaria. En efecto, entendemos por gratuidad de la educación superior en África la eliminación total de los costos asociados a los procesos educativos (más conocidos como canasta educativa) o la supresión de algunos de los costos educativos establecidos en las instituciones públicas. Por cierto, dicha gratuidad en la educación debe ser medida no solamente en función de los ingresos de las familias que son los que determinan las posibilidades económicas de las mismas sino también de acuerdo al principio según el cual la educación es un derecho fundamental que el Estado debe garantizar. En este último caso, la gratuidad de la educación superior debe ser absoluta y total para toda la gente; y en las mismas condiciones. Así mismo, se vuelve el principio (y no la meta) de la política pública en educación, para lograr la inclusión plena de las mujeres, las personas oriundas de los sectores rurales y las más desfavorecidos de la sociedad.

Permanencia en la educación superior. Se hace necesario garantizar un sistema de acompañamiento a los estudiantes oriundos de zonas rurales ingresados en las Universidades con el fin de identificar y resolver los problemas con que arrastra el estudiante por su formación académica que suele ser baja, comparado con los demás estudiantes oriundos de zonas urbanas más favorecidas. En este orden de ideas, la Universidad en África debe brindar acompañamiento académico para efectos de la adaptación al ritmo de trabajo universitario, especialmente en las áreas de lenguaje (redacción de textos, comprensión de lectura y expresión oral) y matemáticas, entre otras.

Formación y graduación con enfoque rural en la educación superior. Teniendo en cuenta que la mayoría de las poblaciones africanas son rurales, es necesario fomentar la formación de estudiantes con sensibilidad y compromiso con las necesidades de las zonas rurales y campesinas tanto en el nivel de pregrado como de postgrado. La promoción y consolidación de grupos de investigación y programas de formación avanzada en temas de desarrollo del sector agrícola, desarrollo rural, economía rural, agronomía, salud en medios rurales, entre otros, es imprescindible para la puesta en marcha de programas de inserción laboral de egresados originarios de zonas rurales. Se debe hacer

énfasis en la necesidad del retorno (o el establecimiento) de egresados con formación apropiada a las zonas rurales para contribuir al desarrollo social, económico y cultural de sus habitantes. Eso es posible si el modelo educativo de educación básica primaria, secundaria y media para personas jóvenes y adultas incluye un enfoque diferencial de los sectores rurales y campesinos. Partiendo de la realidad y de las potencialidades existentes en cada comunidad, se debe definir las líneas de formación y los núcleos temáticos que integran las áreas fundamentales de la educación y organizan los saberes (incluyendo los tradicionales) con un enfoque interdisciplinario y de pertinencia curricular con sentido de desarrollo humano personal y social, comunitario y productivo, cultural, lúdico, científico y tecnológico.

Educación superior y relaciones de género. De igual manera en África, se debe tener en cuenta la relación de género en la implementación de políticas de educación superior para propulsar unas políticas de equidad de género en la educación superior con enfoque diferencial entre zonas rurales y urbanas. Esta idea invita a explorar las posibilidades, los significados y los retos de las políticas de educación superior, como una apuesta a favor de la inclusión de las mujeres especialmente oriundas de medios rurales en la educación superior, con el fin de concretar y fortalecer su empoderamiento y liderazgo en la sociedad actual. Y eso se justifica por el hecho de que el ejercicio del derecho a la educación por parte de las mujeres se ve limitado por la socialización de la niñez que está asegurada por el papel social de los padres dando más peso a la dedicación de la madre. La educación de los niños y niñas está condicionada por su sexo; el niño amplía sus espacios mientras la niña, confinada al espacio doméstico, se limita a la realización de tareas específicas que la convierten en sujeto de prácticas sociales ancladas en tradiciones subyugantes. Ella vive su socialización ocupándose de las tareas asignadas a la mujer por su “*naturaleza*”. En consecuencia, en la “*pubertad unos están inclinados hacia el exterior y otras están preparadas a jugar su papel de esposa en el interior del universo doméstico*” (Yana, 1997, citada por Wabgou y Munévar, 2001, p. 14). Por lo cual, se observa que los crecientes déficit del sistema educativo universitario, debido al escaso acceso para las mayorías, mantienen las desigualdades sociales en términos de nivel de instrucción entre mujeres y hombres. Además, hacen difícil la erradicación del analfabetismo y mantienen las tradiciones en el ámbito de la socialización. Los efectos de la educación superior en África sobre los cambios objetivos y subjetivos son indudables; “*dejan en evidencia que más avances que retrocesos sociales han sido pautados por el incremento en el acceso de las mujeres a la educación formal*” (p. 14). Las

limitaciones con respecto al acceso de las mujeres a la educación superior en África se origina y se mantiene fundamentalmente como consecuencia de factores históricos y culturales, consecuencia que se conjuga con las conocidas implicaciones de los factores económicos tan frecuentes en los países africanos.

Una educación superior incluyente y decolonial en África. El análisis sobre la educación superior incluyente en África parte del diagnóstico en torno a la problemática de inclusión que conlleva la cuestión de la participación. Por un lado, la inclusión se define como un proceso enfocado en las personas que hacen parte de un grupo social determinado, el cual debe participar en los asuntos sociales, políticos, económicos y culturales para la toma de decisiones. Es más, la inclusión es un proceso participativo, inacabado y continuo que parte de las personas concretas y sus necesidades (recursos, valores, etc.) y se construye mediante la libertad y la elección de las personas. Por otro, la participación es un proceso de implicación e intervención de los ciudadanos en distintos mecanismos de trabajo, con el fin de incidir en la toma de decisiones relacionadas con su vivencia: se caracteriza por su capacidad dinámica y transformadora en la medida que puede abrir posibilidades o espacios de intervención de personas o grupos determinados, siguiendo dinámicas que conllevan tensiones, divergencias, disensiones y acuerdos. La necesidad de precisar el significado de la inclusión en el ámbito de la educación, conduce a apuntar el derecho a la educación, que implica y convoca la adaptabilidad del sistema educativo; es decir, su capacidad para adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, sus familias y la sociedad. Así mismo, Fulvia Cedeño (2011) considera que una educación incluyente es la que:

[...] ve a todos los estudiantes como capaces de aprender; anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. Una educación incluyente descansa en una actitud y en un sistema de valores y creencias. La educación inclusiva se centra pues en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito [...] Hoy en día, la creciente diversidad de estudiantes en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la educación básica,

media y superior. Frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano (p. 3).

A eso se agrega la problemática del sesgo occidental, eurocéntrico y poco crítico que suele caracterizar las dinámicas de enseñanza y educación en las instituciones africanas de educación superior; hasta tal punto que registramos un tipo de egresados e intelectuales africanos quienes, después de haberse beneficiado de una educación al estilo occidental y eurocéntrico, se muestran escépticos a todo discurso o pensamiento reivindicativo de los valores locales y ancestrales como elementos esenciales del desarrollo endógeno en África. Por lo cual, es necesario abrir mayor espacio de reflexión y debate crítico, en torno a la educación superior en África, fuera del margen de las tradicionalmente impuestas por la modernidad/ colonialidad y el paradigma eurocéntrico de conocimiento; teniendo en cuenta las especificidades (similitudes y diferencias) de los lugares colonizados, para no caer en la falacia liberal de homogeneización y dominación. Sin duda, esta apuesta para la construcción del pensamiento poscolonial y decolonial en la educación superior en África debe articularse a la educación básica, primaria, secundaria y media.

En este contexto, Occidente se vuelve una categoría de conocimiento que conlleva un privilegio epistémico (en la esfera de la genealogía del conocimiento) del cual deriva la hegemonía de las academias occidentalizadas que niegan o interiorizan a los demás cánones de conocimiento, rechazando así mismo todo tipo de diversidad epistémica: así, se establece y/o se consolida la colonización epistemológica. Pues, se establece un sesgo epistemológico de la historiografía que la crítica decolonial busca descolonizar, teniendo en cuenta que el Occidentalismo es intrínsecamente ligado a la Modernidad derivada del movimiento de la Ilustración. Es necesario descolonizar esta epistemología porque no hay Modernidad sin Colonialidad: en este sentido, la modernidad es insalvable porque es envenenado por la colonialidad.

La crítica decolonial aboga así por la diversidad epistemológica que permite movernos hacia un mundo donde otros mundos son posibles, fuera de un esquema del mundo donde prima un pensamiento hegemónico eurocéntrico y excluyente que se debe superar por los subalternos. Sin duda, eso pasa por la descolonización de todas las formas de jerarquía del poder y el distanciamiento

frente al diseño global universal eurocentrista (Grosfoguel 2010). Es aquí donde surge la noción de insurgencia epistémica que se articula con la del universalismo negativo (el término se refiere a actitudes críticas de corte anticapitalista, anticolonialista, antiimperialista, antipatriarcal, antirracista, antisexista, entre otras) a través del cual es posible establecer alianzas de toda índole desde abajo; es decir, diálogos horizontales de igual a igual, entre actores sociales y/o agentes emergentes como las comunidades universitarias, las asociaciones estudiantiles y profesoras, la sociedad civil; esto es entre bases populares conectadas, desde le África, a centros de docencia e investigación asiáticos, y suramericanos (Wabgou, 2013, p. 40-41).

En este orden de ideas, consideramos seguir apostando por la ampliación y multiplicación de convenios institucionales de cooperación académica entre países africanos y asiáticos y suramericanos. Resulta necesario potenciar los convenios existentes (convenios educativos) en el ámbito académico e investigativo, entre universidades e instituciones de educación superior e investigación en África, América del Sur y Asia que, aunque no sean constantes y realmente suficientes, constituyen un escenario de diálogo esperanzador.

De estos convenios existentes, destacan:

(a) el Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA): que desde hace más de 50 años aparece con el objetivo de establecer diálogos entre técnicos, científicos sociales y activistas, entre prácticas y saberes en perspectiva plural e interdisciplinar; de ahí cabe la posibilidad de hacer puente con el Norte en general y con Europa en particular para fomentar diálogos desde posturas críticas y de igualdad. (b) Las alianzas entre el Consejo para Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África (en inglés, Council for the Development of Social Science Research in Africa –CODESRIA-), la Asociación de Estudios Políticos e Internacionales de Asia (en inglés, Asian Political and International Studies Association -APISA-), y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- (en inglés, Latin American Council of Social Sciences -LACSO-): deben buscar incluir por ejemplo a la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA). (c) En la historia reciente ha habido universidades africanas en las cuales se ha registrado al menos un

convenio de pregrado con instituciones universitarias de América del Sur., mientras que con Sudáfrica se han concretado con: University of Natal, Pietermaritzburg; University of Port Elizabeth; University of Pretoria; University of South Africa; University of Stellenbosch; University of Transkei; University of Witwatersrand. En Egipto: American University in Cairo; Cairo American College. En Etiopia: Addis Ababa University. En Marruecos: Al Akhawayn University. En Sudán: University of Khartoum. En Zambia: University of Zambia (p.52).

Sin embargo, es necesario trascender la mera movilidad de estudiantes y docentes y lograr una efectiva institucionalización de los procesos de internacionalización hasta tal punto que, en cada universidad y cada unidad académica se busque conceptualizar las universidades como piedra angular en el espacio de integración, dialogo, intercambios y acercamientos de pueblos africanos, suramericanos y asiáticos. Es aquí donde uno de los capítulos del documento final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 2009) cobra mayor significado en la medida que plantea la colaboración institucional de las universidades africanas con otras Instituciones de Educación Superior (IES) con “un menor grado de desarrollo” a nivel nacional, regional e internacional; como un mecanismo y una opción para mejorar su calidad académica e investigativa:

El ámbito africano de educación superior e investigación ganará en calidad mediante la colaboración institucional, nacional, regional e internacional. Por consiguiente, es necesario disponer de una orientación estratégica que permita la creación o el fortalecimiento de dicha colaboración. Los países africanos que cuentan con sistemas de enseñanza superior desarrollados deberían intercambiar experiencias con sus homólogos que han alcanzado un menor grado de desarrollo. Debemos comprometernos a que la educación superior en África funcione como un instrumento de integración regional (p.6).

Pues no cabe duda que en el mencionado documento final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 2009, se otorgó especial atención a las problemáticas y oportunidades que plantea la revitalización de la enseñanza superior en África.

II. Retos de la academia subsahariana frente a la globalización

La posibilidad de leer y entender la globalización desde los estudios políticos africanos es real y pone fin a la excepcionalidad de África en el campo de estudios de relaciones internacionales. A su vez, permite enriquecer el conocimiento de las mismas y enriquecer su propio objeto de estudio que busca aprehender el África como un elemento interactivo de lo universal y de lo global. Así mismo, el africanismo político ha podido demostrar exitosamente que la frontera, como línea de demarcación entre el interior y el exterior no opera en buena parte de las sociedades africanas. (Sidjoun 1999, citada por Yinda Yinda 2001. Traducción propia).

El objetivo fundamental de esta parte del artículo es responder a la pregunta siguiente: ante la ofensiva de la globalización, ¿cómo se está construyendo el conocimiento en las universidades del África subsahariana?

En efecto, en el contexto de la emergente sociedad del conocimiento, la educación ha pasado a tener una decisiva importancia en su rol reproductor de capital humano y cultural, teniendo en cuenta las transformaciones decisivas que se producen en el mapa universitario subsahariano a nivel institucional (cambios de la institucionalidad universitaria) ya que desde las últimas décadas del Siglo XX hasta la actualidad, surgen nuevas configuraciones político-económicas tales como la reestructuración de las economías y la reforma del Estado. Así mismo, frente a la globalización, las universidades y los demás centros de investigación y docencia, consideradas como instituciones o esferas sociales de producción de conocimiento por excelencia en África subsahariana, terminan siendo una de las víctimas de la globalización (Sidjoun, 1999, citado por Yinda Yinda, 2001).

En África subsahariana, la relación entre universidad y producción de conocimientos es decisiva en el nuevo contexto de globalización que tiende a la mundialización de la economía en una tendencia unificadora de las culturas. Se observa que las universidades se ven presionadas por un modelo neoliberal que tiende a distorsionar su identidad hacia la funcionalidad y las exigencias de la nueva economía. Sin duda, esta ofensiva neoliberal es más efectiva en el África Subsahariana donde muchas universidades parecen estar completamente alineadas al modo de pensamiento académico dominante; contribuyendo así, más que nunca, a la naturalización del sistema económico vigente, esto es, el orden

económico neoliberal. Este alineamiento se traduce a la realidad educativa y universitaria por una muy fuerte parcelación, fragmentación, un estricto confinamiento de los saberes y una dominación casi absoluta del pensamiento único sobre las ciencias en general y las ciencias sociales en particular. En este contexto, se elaboran análisis y reflexiones sobre la universidad, los saberes hegemónicos y el orden liberal dominante, cuyos diagnósticos coinciden en el hecho de que las universidades en África subsahariana deben fortalecer el ideal humanista de elaboración, desarrollo y difusión de la creatividad y el pensamiento crítico de la sociedad: estas universidades deben contribuir en forma decisiva a la democratización de la sociedad y del conocimiento, superando las barreras que hoy levantan los procesos de globalización concentradores y excluyentes. Además, se señala el hecho de que las crecientes demandas sociales exigen que las universidades en África subsahariana se conviertan en instituciones complejas de docencia e investigación, de manera eficiente y competitiva, sin renunciar a su papel intelectual y de promoción de una conciencia crítica.

En otras palabras, al reflexionar de manera incisiva sobre el presente y futuro de las universidades subsaharianas, se reivindica el hecho de que estas universidades sirvan de puntas de lanza o vanguardia para la crítica social del sistema global mediante reflexiones críticas, locales y globales con el fin de contribuir a la producción de pensamientos sociales alternativas, sobre todo en el Sur global.

Es aquí donde se reafirman los desafíos para la Universidad subsahariana en la era de la globalización ya que el modelo napoleónico de universidad profesionalizante, basado en el modo de producción de la sociedad industrial, está en crisis. Entonces, los análisis acerca de estos retos suelen examinar los procesos de transformación que padecen las sociedades actuales del África Subsahariana, donde la información y el conocimiento aparecen como un factor de producción decisivo junto al capital, la naturaleza y el trabajo. Estos discursos analíticos apuntan a las formas como la globalización y la emergente sociedad del conocimiento, plantean desafíos a las poblaciones subsaharianas en general y a sus sistemas de enseñanza superior, en particular.

En lo que concierne el sistema de la educación superior, algunos de los más destacados desafíos derivados del impacto de la globalización, y que deberá asumir la academia subsahariana en la sociedad global del siglo XXI, son los siguientes: la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el desarrollo de la educación continua, nocturna y a distancia; el fortalecimiento de los

mecanismos y procesos de convalidación y homologación de títulos y grados; la reestructuración y agilización de la gestión universitaria; la mayor articulación de la docencia con la investigación; el fortalecimiento de los programas de investigación y posgrado; la tonificación del papel necesario del Estado (fortalecimiento de la universidad/ educación pública); la internacionalización de la universidad mediante la cooperación y las redes interuniversitarias, con énfasis en la cooperación académica horizontal o Sur-Sur (África - Asia - América Latina y el Caribe).

Se asevera el carácter impostergable de los programas de intercambio cultural entre las universidades de la región subsahariana y del resto del continente africano, empezando por la elaboración de mecanismos apropiados para identificar sus ejes programáticos e investigativos respectivos. Además, se evidencian factores que problematizan aún más la situación, tales como el aumento del número de universidades e investigaciones privadas, donde prima el dinero sobre las necesidades sociales; el incremento de derechos de propiedad intelectual excluyentes; la tendencia a elaborar legislaciones de patentes que desconocen, niegan y descalifican los sistemas tradicionales del saber y de propiedad intelectual; el mayor surgimiento de intereses comerciales más utilitaristas que humanistas, es decir que obran para proteger más a las utilidades que a las personas.

Es indudable que la adecuación de estas universidades subsaharianas a las nuevas realidades se plantea en términos de retos ya que, en primer lugar, deben producir conocimientos que ofrezcan alternativas y propuestas de solución al crecimiento desigual y la dinámica concentradora y excluyente que conlleva la globalización, tanto a nivel económico (entre los ricos y los pobres ya que las brechas crecientes entre los pueblos y naciones no dejan de agudizarse en el mundo, sobre todo en el África subsahariana), como social y cultural (entre los que saben y los que “no” saben). En segundo y último lugar, deben buscar permanentemente, actualizar sus sistemas, gestión, estructuras y procesos a las nuevas tecnologías y adecuarlas a los más modernos porque están enmarcadas en un contexto global de revolución de la ciencia y la tecnología que también impacta sobre sus realidades locales a través de la globalización (Ya’u, 2002).

En este nivel de análisis, cabe mencionar que el impacto de la ofensiva del mercado sobre las universidades subsaharianas es preocupante en la medida que, partiendo de lo general (África) a lo particular (África Subsahariana), problematizamos el riesgo de la alteración generalizada de

las misiones humanistas de la educación superior en torno a temáticas como el retiro (reducción o achicamiento) -constreñido o intencional- del Estado; la implicación de empresas transnacionales en la financiación de las universidades públicas; la adaptación de los programas de enseñanza y sus contenidos -materias y asignaturas- del pensum y malla curricular a las exigencias del mercado; el alineamiento de la enseñanza en la educación superior sobre el modelo cultural neoliberal dominante; la privatización de la investigación; el desarrollo y la proliferación de las universidades-empresas; la floreciente educación basada en el negocio cibernético; el vertiginoso incremento de las cuotas de inscripción de los estudiantes, entre otros.

En este mismo orden de ideas, Amougou (2003) observa que en África en general y África subsahariana en particular, las universidades están siendo duramente golpeadas por las consecuencias de la mundialización que impulsa la expansión y el triunfo del proyecto transcultural del capitalismo occidental (mercantilización de la cultura y del saber, privatización de la educación, uniformización de los comportamientos, desarrollo de una racionalidad instrumental, etc.); lo que le impide alcanzar uno de sus nobles objetivos que consiste en jugar un papel importante como principal motor de la construcción de un verdadero proyecto de sociedad y de desarrollo auténticamente africano. Para ello, estas universidades deben impulsar la elaboración de un verdadero saber endógeno, accesible a todas las personas y más conectadas con las realidades africanas y susceptibles de enriquecer la reserva mundial de los conocimientos cuyo carácter público debe de ser reafirmado.

En este sentido, Hirtt (2003) considera que tanto en el Norte como en el Sur, los sistemas educativos, principalmente la educación superior, han padecido transformaciones en todas sus dimensiones desde la era de la “masificación” a la época de la “mercantilización” del conocimiento. Sin embargo, el autor admite que es sobre todo en el Sur donde los efectos de la globalización provocan y agudizan las brechas entre las élites globalizadas y las mayorías excluidas ya que, bajo la presión de un entorno económico cada vez más competitivo e imprevisible de un mercado de trabajo polarizado, las dificultades presupuestales se hacen más graves. Además, los mercados financieros en busca de inversiones financieras rentables y los sistemas de educación superior tienden a evolucionar hacia una mayor diferenciación, flexibilidad, instrumentalización del servicio de la competencia (y /o competitividad) económica y privatización del mercado.

Por su parte Éla (2003), considera que es necesario hacer una reflexión endógena sobre el tipo de universidad que se requiere para promover el África negra, más allá de extroversión actual y las leyes del mercado a las que le someten el Banco Mundial y el FMI. Por lo tanto es urgente establecer las bases de una reapropiación africana, crítica y responsable de la educación superior en África subsahariana. En las universidades sin aliento, abandonadas por los Estados y competidas por las empresas privadas de educación a distancia, asistimos por ejemplo a la desaparición progresiva de las disciplinas que no responden a las normas de rentabilidad impuestas por la dictadura de la inmediatez bajo la cual están sometidos los campos de conocimientos dentro del marco de una lógica servil del proceso de mercantilización de los espacios de la vida en sociedad en general y de construcción de conocimientos en particular.

A continuación, llama la atención la perspectiva histórica con la cual Angula (2003) analiza la problemática de las universidades africanas, al considerar que pese al crecimiento vertiginoso del número de las universidades africanas desde los años 1960 hasta la actualidad, la situación general de la educación superior es crítica en África subsahariana, sobre todo desde inicios de los años 1980 que marcan el punto más álgido de la aplicación de los Programas de Ajuste Estructural (PAE), cuyas consecuencias han sido desastrosas para la educación en general. Además, se registran el crecimiento rápido del número de estudiantes registrados (o matriculados), la explosión demográfica, los problemas de la dependencia intelectual y cultural a Occidente, la debilidad de las finanzas públicas, la fuga de cerebros, los problemas de gestión y eficiencia de las instituciones, el difícil acceso a la universidad de las mujeres, como algunos de los factores clave que han contribuido a desafiar el buen funcionamiento de la educación superior subsahariana.

Por último, una ilustración de la problemática de la educación superior en África subsahariana es la que traen a colación Oanda, Chege and Wesonga (2008) con temas relacionados con las implicaciones del acceso, la equidad y la producción de conocimiento en el caso de Kenia. En el contexto de la privatización y la educación superior privada, los autores argumentan que durante la última década, o más o menos, la privatización de las Universidades Públicas y el aumento en el número de universidades privadas acreditadas se ha recuperado constantemente en Kenia. El crecimiento en el sector de universidades privadas ha sido mayor en el número de instituciones que en el volumen de estudiantes, mientras que en las universidades públicas, la privatización se ha traducido en un

aumento del número de estudiantes privados-con financiación de instituciones privadas-, cuyas inscripciones en algunas instituciones de educación superior y programas superan el número de alumnos con patrocinio (apoyo económico) gubernamental. Las implicaciones y tensiones que este desarrollo ha ocasionado en Kenia, en lo que respecta a la capacidad de respuesta de la educación superior privada a los problemas de ampliación de acceso; la toma en consideración de la equidad y la función tradicional de investigación en las universidades. Además, entre los mayores impactos y tensiones que han sido causados por la privatización de las universidades en Kenia, destaca el papel cada vez menor de las instituciones privadas de educación superior como promotoras de la equidad social. En este orden de ideas, son muy sugestivos e interesantes los trabajos realizados por Chachage Chachage (2004) y Alubo (2004) sobre la era de la globalización y las transformaciones en la educación superior respectivamente en Sudáfrica y Nigeria.

CONCLUSIÓN

Tanto la demografía del África subsahariana como la africana crecen a un ritmo más rápido que la expansión económica. Eso conlleva consecuencias negativas sobre la calidad de vida de sus poblaciones (educación, sanidad, medio ambiente, etc.) y sobre la capacidad del mercado laboral para emplear la mano de obra correspondiente, producto de la deficiente formación técnica, ofrecidas por universidades e instituciones de educación superior; lo que resulta por supuesto en un incremento del número de desempleados.

Ante los múltiples desafíos de la educación superior en África subsahariana, que abarca las tensiones derivadas de formas de producción y apropiación del conocimiento bajo las lógicas de funcionamiento de la globalización; la desigual relación entre Universidad y producción de conocimientos; la problemática de la financiación y privatización de las universidades públicas, entre otras; la opción de educación incluyente, con enfoque diferencial en términos de relación de género (hombres y mujeres) y de origen socio-económico de las personas -oriundas de zonas rurales y urbanas, se posiciona como una opción viable. De allí la necesidad de una definición de la política de educación superior que reconozca la conexión entre la educación y el proyecto de progreso o desarrollo económico, cultural y político, en el que están comprometidos los Estados modernos africanos.

Además, se requiere impulsar y potenciar una mirada decolonial sobre las dinámicas de funcionamiento del sistema de educación superior en África con el fin de superar la problemática del sesgo occidental, eurocéntrico y poco crítico que tiende a caracterizar las lógicas de enseñanza y educación en las instituciones africanas. Aun así, cabe señalar la persistencia y resistencia de varios núcleos críticos y reivindicativos que operan desde la filosofía y la cosmovisión africana (valores tradicionales y locales).

La dignificación de la educación superior en África pasa por la revalorización y la (re)incorporación de saberes locales y valores endógenos, ancestrales y tradicionales en los pensum y curriculum académico. Por lo tanto, es necesario abrir mayor espacio de reflexión y debate crítico, fuera del margen de las impuestas por la modernidad/ colonialidad, el paradigma eurocéntrico de conocimiento, y la falacia liberal de homogeneización y dominación.

Así mismo, se puede operar la deconstrucción de los conocimientos producidos y construidos que permitan que cada universidad y cada unidad académica e investigativa en África busque impulsar y construir espacios de integración, diálogo, intercambios y acercamientos entre instituciones y pueblos (africanos, suramericanos y asiáticos) del Sur Global. Esta orientación de dinámicas y políticas de educación superior es la que ayudaría a definir el tipo de ciudadano/a que requiere el continente africano mediante las funciones principales de la docencia, investigación y extensión, conectadas a una sociedad compleja; al cumplir con tareas sociales de la educación superior y con el ideal de formación que responda a las aspiraciones de la mayor parte de los integrantes de las sociedades africanas y subsaharianas.

REFERENCIAS

- Alubo, O. (2004). 'Globalization and University Education in Nigeria', in A. Aina, S.L. Chachage, Ch. and E. Annan-Yao (eds) Globalization And Social Policy In Africa, Dakar (Senegal): Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).*
- Amougou, J. (2003). 'L'université africaine face à la globalization: Lieu de construction d'un savoir endogène ou instrument de reproduction du modèle occidental?', Alternatives Sud, Vol. 10,*

3: 101-127.

Angula, N. A. (2003). 'Les défis internes et externes de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne', *Alternatives Sud*, Vol. 10, 3: 129-137.

Bricall, J. M. (2000). *Universidad 2 mil*, Madrid: Comisión de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Cedeño, F. (2011). "Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad"

Disponible en http://fundacionchasquis.org/formacionydemocracia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=97:colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad&catid=6:publicaciones-antteriores&Itemid=9 Consultada el 12 de junio de 2019.

Chachage Chachage S.L. (2004). 'Higher Education Transformation and Academic Exterminism: The Case of South Africa', in A. Aina, S.L. Chachage Chachage and E. Annan-Yao (eds) *Globalization And Social Policy In Africa*, Dakar (Senegal): Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).

Éla, J. (2003) 'Refaire ou ajuster l'université africaine?', *Alternatives Sud*, Vol. 10, 3: 95-100.

Grosfoguel, R. (2010). "La crisis terminal de la modernidad/colonialidad y del pensamiento eurocéntrico: la búsqueda de alternativas sostenibles al sistema-mundo actual" Ponencia, Seminario de Medioambiente y calidad de Vida/ Cátedra José Saramago: Jornadas sobre sostenibilidad y crítica decolonial, 16 de diciembre, (Video), disponible en: http://www.dailymotion.com/video/xg8zb7_ramon-grosfoguel-la-crisis-terminal-de-la-modernidad_creation Consultada el 12 de junio de 2019.

Hirtt, N. (2003). 'Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université', *Alternatives Sud*, Vol. 10, 3: 9-32.

Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad*, Barcelona: Paidós.

Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Oanda, I. O., Chege, F.N. & Wesonga, D. M. (2008). *Privatisation and Private Higher Education in Kenya: Implications for Access, Equity and Knowledge Production*, Dakar (Senegal): Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA).

Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Comunicado (8 de

julio de 2009). *Celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 en la Sede de la UNESCO, Paris, disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf Consultada el 3 de julio de 2019.*

Wabgou, M. (2014). “Educación Superior: un Espacio de Inclusión y Visibilización para los Afrodescendientes en Colombia”, *Revista de História Comparada -RHC-*, Vol.8, No.1 (Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFR), Rio de Janeiro (Brasil): 212-235

Wabgou, M. (2013). “Cooperación internacional desde abajo: acercamientos entre pueblos africanos, suramericanos y asiáticos”, en Erli Marín Aranguren & María Romero Amaya (eds.) *Cuando el Sur piensa el Sur: los giros de la cooperación al desarrollo*, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 37-60.

Wabgou, M. & Munévar, D. (2001). “Mujeres africanas entre el deseo de cambio y la sujeción cultural”, *Cuadernos de Centro de Información y Documentación Africanas (CIDAF)*, vol.XV, n°1, enero-febrero, Madrid.

Ya'u, Y.Z. (2002). ‘Globalization, ICTS and the New Imperialism: Perspectives on Africa in the Global Electronic Village (GEV)’, paper presented at the 10th General Assembly of the Council for Development of Social Science Research in Africa (CODESRIA), *Africa and the Development Challenges of the New Millennium*, Kampala (Uganda), December.

Yinda Yinda, A.M. (2001). ‘Penser les Relations Internationales Africaines: des problèmes aux philosophèmes politiques aujourd’hui’, *Polis / R.C.S.P. / C.P.S.R.*, 8: 1-18.