

La educación superior y la idea de la renovación permanente del conocimiento

por

N'Dri Thérèse Assié-Lumumba

Directora del Instituto para el Desarrollo de África (IAD)

Universidad de Cornell

Primera versión

Introducción

Un análisis crítico y profundo de las instituciones de enseñanza superior en el inicio de la tercera década del siglo XXI y la expansión de las fronteras de las tecnologías de la información y la comunicación, muestra que en muchos frentes las instituciones de enseñanza superior, especialmente las universidades, siguen siendo un reflejo de la esencia de las realidades históricas europeas medievales y modernas. En su misión y en sus criterios curriculares y de elegibilidad, fueron creadas por diseño para servir a una élite selecta en todos los aspectos del paradigma educativo occidental. Por el sistema que reconocía y celebraba la etapa final del proceso de aprendizaje, también fueron conceptualizados principalmente para reconocer y otorgar calificaciones de manera compartimentada. Aquellos que por su origen social o su progresión en el sistema no podían encajar en un compartimento eran expulsados.

En el caso de África, las instituciones de enseñanza superior tienen también raíces históricas y culturales profundas que fueron endógenas (Ajayi et Al. 1996, Lulat 2005) o fueron el producto de la convergencia de las tradiciones africanas e islámicas externas de las que surgieron las instituciones afroislámicas (Mazrui 2013, Kane 2011), todo lo cual precedió a la época medieval en Europa y a su trabajo embrionario con la enseñanza superior y ciertamente a la presencia colonial europea en África. Sin embargo, con la expansión colonial europea y el posterior establecimiento de unidades modeladas según los sistemas metropolitanos, incluso después de que la colonización formal terminara y la difusión más amplia del sistema europeo/occidental fuera alimentada por el componente cultural contemporáneo de la globalización. Esta nota conceptual es un ensayo de reflexión con ideas que, desde la perspectiva de los beneficiarios

reales y potenciales del sistema, incluidos los que han sido excluidos. El ensayo pretende abordar un elemento de rigidez institucional que sustenta la reproducción de una estructura centenaria de las instituciones de educación superior que son inadecuadas para responder a los retos y necesidades de las poblaciones en los momentos históricos actuales y futuros. También aborda las cuestiones relativas al aprovechamiento de las potencialidades de los individuos y grupos en su trayectoria vital en relación con esas instituciones.

La primera parte se centra en el AND (DNA) institucional que sirvió a una determinada estructura social que, aunque sus principales beneficiarios consideran el carácter inevitable del sistema heredado desde su inicio. La segunda parte pretende debatir las ideas sobre los individuos y grupos en sus trayectorias vitales y su relación con los sistemas educativos. La tercera parte apoya la consideración de un cambio fundamental en el carácter institucional y las oportunidades de una relación críticamente abierta, flexible y constructiva entre individuos y grupos dentro y entre los diferentes niveles de las instituciones educativas.

1. Examen crítico de la esencia de la institución de enseñanza superior contemporánea

A pesar de la creación de diversos tipos de instituciones postsecundarias como los community colleges en Estados Unidos, por ejemplo, y que comunican y sostienen la percepción de un cambio estructural, en realidad se ha permitido o apoyado la persistencia del antiguo sistema de instituciones de enseñanza superior, especialmente las universidades, con la universidad medieval/clásica como modelo. La respuesta a las instituciones paralelas que se crean para satisfacer la creciente demanda, sugiere que estas últimas se "toleran" o quizás son necesarias para contribuir a legitimar las universidades clásicas.

A pesar de algunos cambios significativos que se han producido en las últimas décadas, esos cambios no son lo suficientemente fundamentales como para hacer tambalear los cimientos del sistema que se ha extendido globalmente y que sigue atrayendo a los jóvenes de todo el mundo y que es defendido de facto por el profesorado y la administración. En su libro *Differing*

Types of Higher Education (Abdalla 1977), la Asociación Internacional de Universidades (AIU) se refirió a las universidades como guardianas de "la herencia del pasado... consagran tanto la esperanza como la nostalgia" y "están vinculadas a formas de vida que pueden estar desfasadas pero que, al ser estereotipos colectivos, siguen atrayendo la imaginación de los jóvenes y orientando muchas de sus elecciones (1977: 8). Al observar las universidades en la actualidad, resulta bastante sorprendente ver que el análisis de Eric Ashby (1966:3) sigue siendo muy pertinente, ya que argumentó que "una institución es la encarnación de un ideal. Para sobrevivir, una institución debe cumplir dos condiciones: debe ser lo suficientemente estable como para sostener el ideal que le dio origen y lo suficientemente receptiva como para seguir siendo relevante para la sociedad que la sostiene". Al aplicar esta observación a las universidades, argumentó que la universidad como "institución medieval... cumple estas dos condiciones". (Ashby:3).

Lo que se presenta como la reproducción natural y la supervivencia de un sistema es el resultado de la imposición deliberada de un sistema blindado contra el poder corrosivo del tiempo y el espacio. Sigue siendo la referencia y reina en todas partes. La reproducción de la universidad medieval europea es deliberada y garantiza la conservación de un sistema que contribuye a sostener los restos del poder y el control coloniales. Se ha considerado artificialmente como un fenómeno natural constituido por un motor poderoso e incontrolable.

La apelación global en el contexto de las transferencias coloniales y la globalización liberal con la publicidad de facto o la imposición directa de las viejas tradiciones y los sistemas europeos como indicador ha conducido a un proceso de homogeneización global, dejando poco espacio para las empresas transformadoras serias, ya que el propio proceso de educación trabaja para asegurar la aceptación global del sistema como único indispensable.

En una publicación conjunta titulada *Guide to Higher Education in Africa* (Guía de la educación superior en África), la Asociación de Universidades Africanas (AAU), la Asociación Internacional de Universidades y la UNESCO (2002) proporcionan cierta información útil sobre los diferentes

tipos de instituciones de enseñanza superior en cada país africano. A pesar de algunos esfuerzos por presentar estas instituciones en función de algunas especificidades regionales y de las tradiciones culturales o educativas y de la historia, hay un elemento que destaca: Las universidades africanas reflejan las tradiciones de las respectivas potencias coloniales y, en conjunto, reflejan las tradiciones europeas.

No es la universidad en sí la que tiene un carácter innato e inmutable. Más bien, es la universidad europea/occidental y los valores que se incrustan en la universidad en general y el derecho autoproclamado a dominar y dar forma al resto del mundo lo que explica lo que puede considerarse la aparente esencia eterna de estas instituciones. La evolución está hecha para encontrar nuevas formas de preservar el viejo sistema (Carnoy 1974) de la misma manera que el modelo post-Westphalian de los estados-nación se ha extendido por todo el mundo a través del dominio colonial intransigente.

2. Permitir el camino individual para el aprendizaje, el desarrollo y la contribución más plena a la sociedad

El sistema de educación que se heredó incluía todo el paquete transferido con la concepción filosófica y metafísica de la organización social en la que se creó y evolucionó. Una de las características duraderas es que el sistema educativo fue concebido de acuerdo con un ethos individualista y una trayectoria lineal para que los individuos lo recorrieran en una progresión unidireccional y ascendente destinada a celebrar la distinción individual en la escalera de la movilidad social.

En este proceso, las capacidades de los alumnos, como individuos y como grupos, no se desarrollan ni se alimentan. Hace tiempo que se reconoce la noción de inteligencias múltiples (Michelle Marenus 2020). Además, una persona puede desarrollar inteligencias múltiples. Algunos individuos o grupos con inteligencias múltiples pueden desarrollarse más rápidamente y agudizarse en diferentes períodos de la vida. Por lo tanto, no basta con reconocer que

diferentes personas tienen diferentes áreas de fuerza sobre las que pueden ser seleccionadas y promovidas a niveles superiores del sistema educativo o descartadas bajo muchos disfraces de despido y procedimientos de salida forzada.

Demasiados talentos son ahogados en el olvido al no permitírseles tener los beneficios y el apoyo de espacios y momentos propicios para eclosionar. ¡Qué pérdida para los individuos, las familias, las comunidades, las sociedades, las naciones y el mundo! Todo el sistema educativo y su organización unidireccional hacia arriba es inadecuado para permitir que tales desarrollos surjan y prosperen, ya que se enseña a la gente a dejar que lo pasado sea pasado y a seguir avanzando y subiendo o saliendo. En determinadas coyunturas, el sistema y todo su aparato, incluidos el plan de estudios, el lenguaje de aprendizaje y los criterios de evaluación y selección, juzgan la vida. La adopción de todos los niveles educativos permitiría a todos desarrollar su potencial y prosperar en un sistema circular y regenerativo.

3. Cambio institucional y carácter de agilidad correctiva permanente

Las ideas sobre las posibilidades de futuro requieren situar el debate sobre cómo reestructurar la sociedad y sus valores en un espacio que asuma que el cambio es posible y necesario. La agencia para expresar la búsqueda del cambio real es un paso importante. La educación en general y, en particular, la educación superior, se relacionan dialécticamente con los diferentes sistemas socio-históricos, políticos y sociales más amplios y con sus diversas instituciones no educativas que, a su vez, contribuyen a definir y redefinir directa o indirectamente la universidad. Los factores históricos explican por qué, cómo y qué han garantizado hasta ahora que algunas tradiciones prevalezcan y se transfieran de generación en generación y en todo el mundo. Constituyen el garante de la permanencia de la cultura que las moldeó de forma rígida en sus inicios y en los momentos históricos posteriores a pesar de la necesidad de ajustarse al menos a algunos cambios en el entorno social.

Mientras que las sociedades africanas, en sus complejidades a lo largo del continente, establecieron "la educación superior indígena produjo y transmitió nuevos conocimientos necesarios para la comprensión del mundo, la naturaleza del hombre (sic), la sociedad, Dios y las diversas divinidades, la promoción de la agricultura y la salud, la literatura y la filosofía", (Ajayi et al., 1996, p. 5) deben ser reconocidos ahora de manera prospectiva. Los propios africanos afirmaron la transferencia malsana (Assie-Lumumba 2016) y deben asumir la responsabilidad de promover los cambios necesarios en la estructura y la idea del viaje de la vida, en abrazar las posibilidades de aprender deliberadamente de cualquiera de sus aspectos desde la filosofía que los guió hasta su organización práctica.

El ethos colectivo debe afirmarse como relevante o como signo de civilización para el futuro. La pandemia en curso ha demostrado claramente que uno de los aspectos de la supervivencia/salvamento es abrazar el bienestar colectivo como contingente a la interdependencia y abrir las puertas para un nuevo marco institucional hacia el desarrollo de las capacidades humanas en el futuro. La afirmación cartesiana de la supremacía del individuo sobre el grupo que se reflejaba en las instituciones educativas, especialmente en las universidades del ethos europeo y de la época medieval, tiene que ceder y conceder más importancia a un sistema fundado en el ethos colectivo de uBuntu (Goduka 2000, Letseka 2000) y utilizar la educación como un bien global que debe cultivarse en todos hacia el interés colectivo.

Observaciones finales

La dinámica global de protesta contra los sistemas de opresión arraigados y la exclusión legitimada de individuos y grupos está señalando las posibilidades para el futuro. La actual rigidez y exclusión en las instituciones de educación superior debe dar paso a sistemas educativos más inclusivos, flexibles y diversos, aprovechando el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación. Más opciones, en términos de desarrollo de múltiples

disciplinas de creación de conocimiento y crecimiento intelectual, contribuirían a mitigar mejor las incertidumbres de ahora y del futuro imaginado del mundo.

Bibliografía

AAU/International Association of Universities/UNESCO, 2002, *Guide to Higher Education in Africa*, New York: Palgrave.

Abdalla, A., 1977, *Differing Types of Higher Education*, Paris: International Association of Universities.

Ajayi, J. F. A., Goma, L. K. H., & Johnson, G. A. (1996). *The African experience with higher education*. Accra/London/Athens, OH: The Association of African Universities/James Currey/Ohio University Press

Ashby, E. in association with Mary Anderson, 1966, *Universities: British, Indian, African: A Study in the Ecology of Higher Education*, Cambridge: Harvard University Press.

Assie-Lumumba, N T. 62,11-27 (2016) “Evolving African attitudes to European education: Resistance, pervert effects of the single system paradox, and the *ubuntu* framework for renewal. *International Review of Education*

Assié-Lumumba, N. (2005). African higher education: From compulsory juxtaposition to fusion by choice-forging a new philosophy of education for social progress. In Y. Waghid, B. van Wyk, F. Adams, & I. November (Eds.), *African(a) philosophy of education: Reconstructions and deconstructions* (pp. 19–53). Matieland: Stellenbosch University.

Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay.

Goduka, I. N. (2000). African/indigenous philosophies: Legitimising spiritually centred wisdoms within the academy. In P. Higgs, N. C. G. Vakalisa, T. V. Mda, & N. T. Assie-Lumumba (Eds.), *African voices in education* (pp. 63–83). Landsdowne: Juta.

Kane, O. (2011). *Non-Europhone intellectuals*. Dakar: Council for the Development of Social Science Research in Africa.

Letseka, M. (2000). African philosophy and educational discourse. In P. Higgs, N. C. G. Vakalisa, T. V. Mda, & N. T. Assié-Lumumba (Eds.), *African voices in education* (pp. 179–193). Landsdowne: Juta.

Marens, M. (2020, June 09). *Gardner's theory of multiple intelligences*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/multiple-intelligences.html>

Mazrui, A. A. (2013). Cultural amnesia, cultural nostalgia and false memory: Africa's identity crisis revisited. In N. T. Assié-Lumumba, A. A. Mazrui & M. Dembélé (Guest Eds.), *The owl of Minerva on a baobab tree, schooling, and African awakening: Half a century of post-colonial education for development in sub-Saharan Africa* (pp. 13–29). [Special issue] *African and Asian Studies*, 12(1–2).

Wiredu, K. (1998). The moral foundation of an African culture. In P. H. Coetzee & A. P. J. Rioux (Eds.), *The African philosophy reader* (pp. 306–316). London: Routledge.

Yesufu, T. M. (Ed.). (1973). *Creating the African university: Emerging issues of the 1970s*. Ibadan: Oxford University Press.