

La educación en África subsahariana: de la enseñanza tradicional a la modernización educativa

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO

UNED. Madrid

INTRODUCCIÓN

Este trabajo que ahora damos a conocer pretende ser un planteamiento referencial, una aproximación global al problema de la educación en África subsahariana¹, abierto a interpretaciones distintas y a las revisiones que se necesiten en el futuro, cuando se hagan nuevas investigaciones sobre esta problemática.

Nos ocuparemos en este estudio de tres momentos claves en la cultura y educación africanas. El primer apartado fundamental es la educación tradicional; el segundo aspecto del que nos ocuparemos es el de los procesos de aculturación colonial ocurridos en África, durante la permanencia de las metrópolis europeas hasta que, finalmente, los países del continente negro alcanzan su independencia; el tercer aspecto o momento esencial será el balance de los 40 años de vida independiente. Finalmente, cerraremos nuestra intervención con un acercamiento prospectivo a la educación africana del futuro inmediato.

¹ Los contenidos de este artículo están basados en nuestras intervenciones en los cursos de «Historia de África», celebrados en los últimos años en el Colegio Mayor Nuestra Señora de África, organizados por el propio Mayor con la Asociación Española de Africanistas, y en la ponencia que presentamos, en octubre de 1997, en el seminario: «África a los 40 años de su independencia», en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Valencia, con el título «La educación y la cultura en África». Es de resaltar la sensibilidad demostrada por las autoridades académicas de aquella Universidad ante los problemas del mundo en desarrollo y, especialmente, ante la realidad africana, con frecuencia la eterna olvidada, en unos momentos en que las universidades se sienten cómodas, al parecer, afrontando otros ámbitos geográficos más atractivos que ofrecen mayores posibilidades de prestigio.

Pero antes de centrarnos en los contenidos fundamentales a desarrollar, quisiéramos referirnos a dos obstáculos que dificultan el acercamiento al estudio de la educación y la cultura africanas.

1. DOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

La escasez de bibliografía

La primera dificultad que deseábamos mencionar es la relativa a la carencia de bibliografía especializada en castellano y a la escasez existente en otros idiomas, sobre el tema de la educación africana. Los obstáculos son mucho mayores si queremos obtener publicaciones elaboradas por los propios países africanos.

Existe una opacidad informativa en general en África que se produce también en el campo educativo. A ello se añade que no siempre los datos son fiables ni la recogida y valoración de los mismos ha sido la adecuada. Pero el problema más grave es que en muchos países no existen ni siquiera los medios económicos y técnicos imprescindibles para hacer públicos los resultados de su gestión en los diversos ámbitos. La escasez de publicaciones oficiales e informes, cuando no la inexistencia de ellos, es la constante en muchos países africanos asolados por el hambre, la miseria y, en varios casos, por la guerra.

Como tampoco existen circuitos privados de publicación y distribución de documentación, la única manera de estar informado es acudir a los organismos internacionales² que tienen acceso a informes y datos internos de cada país y los publican de manera periódica³.

Por lo que se refiere a la perspectiva histórica de la educación, desde nuestro ámbito de estudio, la primera limitación con la que se encuentra quien se acerca al conocimiento de la educación africana es una impresionante carencia de fuentes y bibliografía, a lo que se une la dificultad de ac-

² Nuestra experiencia en centros de documentación de la UNESCO en Ginebra es que ni siquiera esta institución, la más cercana al tema por la índole de sus objetivos y actividades, consigue reunir y producir documentación para todos los países africanos. Pedirlos a las embajadas africanas en Europa tampoco da mejor resultado, salvo algunas excepciones.

³ De hecho, para obtener los datos, análisis y valoraciones a los que nos referiremos más tarde al hablar de la educación en África independiente, hemos tenido que acudir a la escasa bibliografía existente y a las fuentes siguientes, entre otras: *Anuarios estadísticos de la UNESCO*, varios años; *Africa south of the Sahara*, varios años; *The world of learning*, varios años; *Higher education in Africa del Alto Comisariado para los Refugiados de 1986*; *Estudios Superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*, Serbal/UNESCO, 1984.

ceder a las pocas existentes. Tal dificultad es mucho más notoria en publicaciones en castellano. Se observa que, salvo alguna obra concreta que no deja de ser una excepción, los manuales de Historia de la Educación⁴ no se ocupan de África para nada. También es verdad que similar tratamiento reciben el resto de los territorios que no están amparados bajo la rúbrica de «occidentales».

De hecho, no existen historias de la educación para el conjunto, o alguna región, de África ni tampoco, salvo algunos casos, historias de la educación por países⁵. Un ejemplo de tales excepciones son precisamente los trabajos históricos existentes para el África lusófona y la amplia bibliografía que se elaboró para nuestros territorios africanos mientras existió el Instituto de Estudios Africanos⁶.

2. ¿ES POSIBLE HABLAR DE LA EDUCACIÓN EN ÁFRICA SUBSAHARIANA EN SU CONJUNTO?

A nadie se le oculta la excesiva amplitud del título de este trabajo, tal como ha sido planteado⁷; es un tema complejo, diverso, inabarcable. Pero em-

⁴ La mayoría de los manuales de Historia de la Educación comienzan su estudio en Grecia y Roma. Hemos encontrado sólo dos obras en el ámbito histórico-educativo que dedican algunas páginas a la educación espontánea o enseñanza tradicional: LUZURIAGA, L.: *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1973, y LARROYO, F.: *Historia general de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1973, 12.^a edición. Nosotros utilizamos a continuación la síntesis que presenta L. Luzuriaga en su obra citada, bajo el epígrafe «La educación de los pueblos primitivos», pp. 24 y ss.

⁵ Puede que una de las explicaciones de tales carencias sea la existencia de estereotipos negativos acerca de África, entre los que podemos destacar los siguientes: África no tiene historia escrita, los pueblos africanos han estado, antes de la llegada de los europeos, siempre sometidos al salvajismo y a la barbarie, la no existencia de sistemas educativos organizados a la manera europea. Argumentos a cual más inconsistente a la luz de los estudios actuales de antropología comparada. Pero sobre todo ocurre que los especialistas prefieren dedicar su tiempo a temas más atractivos, que ofrecen perspectivas de ganancia y éxito, y están más próximos geográfica y culturalmente.

⁶ El Instituto de Estudios Africanos, más conocido por sus siglas de IDEA, fue clausurado en torno a la fecha de la independencia de Guinea. A lo largo de su existencia produjo una amplia serie de estudios sobre los territorios hispanoaffricanos y también otros centrados en el conjunto de África. Aunque, lamentablemente, no han sido reeditados ni son en la actualidad suficientemente conocidos, al ser obras de difícil acceso para el público no especializado. Muchos de ellos encierran un arsenal de datos y de interpretaciones que siguen siendo útiles, especialmente si se les descarga de las valoraciones ideológicas partidistas propias del régimen político autoritario imperante en aquellos momentos.

⁷ No obstante, hay que decir que existen obras con este título general. Citemos algunos ejemplos: MOUMOUNI, A.: *L'éducation en Afrique*, París, Maspero, 1964; BANQUE MONDIALE: *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*,

pecemos por contextualizar el tema en el conjunto de África para conocer algunas perspectivas metodológicas de interés.

Como es bien sabido, existen varias Áfricas distintas que poco tienen que ver entre sí y están en la práctica bastante alejadas entre ellas. Así, los países árabes del norte de África tienen culturas, tradiciones y razas diferentes a los pueblos subsaharianos, si bien la religión musulmana está también bastante extendida en países del África negra y, a su vez, muchas tradiciones del África negra están arraigadas en algunos países musulmanes.

¿Y qué decir de las diferencias entre las Áfricas anglófona, francófona y lusófona, o entre el resto de los países africanos y Sudáfrica? Es difícil, por no decir imposible, hablar de educación en todo un inmenso continente, que es un mosaico de pueblos, culturas, tradiciones y grados de desarrollo bien diferentes y que contiene enormes países, extensos y muy poblados, como Nigeria, Zaire, Argelia y Sudáfrica, junto a otros minúsculos como Guinea Ecuatorial y algunas de las ex-colonias portuguesas.

Por eso, lo que realmente se puede afirmar es que existen diferentes Áfricas que se podrían aglutinar en los siguientes pares de opuestos: 1. África islámica *versus* África negra; 2. África tradicional *versus* África moderna; 3. África de las ciudades *versus* África de las aldeas. Seguramente a los que conocen más de cerca la realidad africana no les costaría mucho encontrar algunos elementos más de comparación y síntesis.

Por introducir algún criterio de autoridad en estas materias, baste citar a J. F. A. Ajayi⁸, que plantea los grandes sistemas de educación en África y los divide en los tres grupos siguientes:

- Sistema de formación islámica.
- Los sistemas de formación cristiana y occidental.
- Los sistemas de enseñanza indígena.

Ajayi entiende que África debe encontrar su propio sistema educativo autónomo, que recoja de lo existente sólo lo más significativo, que responda a las necesidades e intereses africanos, y que permita tener un papel funda-

Washington DC, 1988. BELLONCLE, G.: *La question educative en Afrique noire*, París 1971; TRICARICO, A.: *La escuela en África*, Madrid, Cuadernos de Mundo Negro, 1964; UNESCO-BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION: *L'Éducation en Afrique: entre tradition et modernité*, Genève, Bureau International de l'Éducation, 1989.

⁸ En su estudio «L'éducation dans l'Afrique contemporaine: historique et perspectives», en *Les processus d'éducation et l'historiographie dans Afrique*, París, Unesco, 1986. Esta publicación contiene los documentos de trabajo y los resúmenes del coloquio organizado por la UNESCO en Dakar, Senegal, entre el 25 y el 29 de enero de 1982.

mental a la tradición y a las lenguas del continente. En su opinión, las madres deberían volver a tener una función esencial en los procesos educativos modernos, semejante al que desarrollan en la educación tradicional.

Por su parte, Mazrui y Wagaw⁹ plantean la educación africana distinguiendo cuatro tradiciones pedagógicas y sus correspondientes 4 focos educativos:

Tradiciones pedagógicas:

- Indígena
- Afro/cristiana
- Afro/islámica
- Euro-moderna

Focos educativos:

- Sociocéntrico: el centro es el grupo o comunidad
- Teocéntrico: el centro es lo religioso, la idea de Dios
- Ecocéntrico: el centro es el entorno, la naturaleza
- Egocéntrico: el centro es el desarrollo individual y la creación de una humanidad ideal.

Es indudable que tales modelos de análisis abren unas perspectivas enormes al tratamiento sistemático de las tradiciones pedagógicas africanas. Pero éste no es el objeto de nuestra aportación, sino apoyarnos en tal clasificación para *centrarnos en África subsahariana*, en la que predomina la *tradición pedagógica occidental* y, más debilitada, lo que dichos autores llaman *tradición pedagógica indígena*. No obstante, mucho de lo que analizaremos aquí vale también para el conjunto de África, si tenemos en cuenta que los procesos de aculturación que se produjeron en África negra y en África musulmana fueron conducidos por las mismas metrópolis, con frecuencia con criterios semejantes.

Con este punto de partida metodológico y conceptual ya estamos en condiciones de analizar a grandes rasgos la enseñanza tradicional africana, esa

⁹ Para las personas interesadas en ampliar más estos datos, se recomienda la lectura del capítulo elaborado por A. Mazrui y T. Wagaw en la monumental obra de MIALARET, G., y VIAL, J.: *Histoire mondiale de l'éducation*, París, PUF, 1981, 4 vols. El capítulo al que hacemos referencia está en el volumen 3.º, pp. 73-96.

parcela de la historia de la educación que siempre habrá que tener en cuenta en el estudio de la educación africana de hoy y del futuro.

3. LA ENSEÑANZA TRADICIONAL

¿Recibían algún tipo de educación los africanos antes de la llegada de los europeos a sus territorios? En caso de que existiera: ¿Cuáles eran sus características? ¿En qué se diferenciaba de la educación tradicional occidental?

Podemos imaginarnos una aldea del África negra a la llegada de los conquistadores europeos: un ambiente natural y social equilibrado; fuerte arraigo cultural y tribal; educación espontánea y directa: aprendizaje de los mayores, competencia con los iguales; enseñanza práctica; ritos de carácter iniciático; relación estrecha con el medio natural; instrucción técnica, artesanal y agrícola.

Los africanos, como es bien sabido, tenían cultura propia y, asimismo, lenguas, costumbres y religiones consolidadas a través de la historia. La tradición oral y sus religiones mantenían la tradición y fomentaban las señas de identidad de cada tribu o etnia. Existía una estructura de la propiedad, del cultivo de los campos, de la caza y del resto de las actividades fundamentales de la vida tribal africana.

En definitiva, no se trataba de pueblos sin cultura o con una cultura inferior, como tendían a pensar los colonizadores desde su postura inflexible etnocéntrica. Por el contrario, dichos pueblos tenían un equilibrio vital profundo producto de la evolución natural de sus culturas, arraigadas a la naturaleza y a la elaboración de pautas de comportamiento consolidadas por la costumbre y la tradición¹⁰.

Porque no se puede olvidar que los pueblos africanos a la llegada de los colonizadores europeos también tenían graves problemas y lacras de todo tipo: enfermedades endémicas, subalimentación, esperanza de vida corta, y se movían en el ámbito de las supersticiones, el desconocimiento científico, la violencia entre tribus, los abusos de las castas. Algunos de ellos se paliaron con la irrupción de las nuevas culturas¹¹.

¹⁰ Para que no haya confusión entre nuestros lectores respecto a la tesis principal de este apartado, no estamos defendiendo ningún trasnochado planteamiento del buen salvaje feliz y despreocupado, sino resaltando el derecho de los pueblos a desarrollarse sin saltos ni violencias impuestas por los poderosos que no suelen respetar las tradiciones y costumbres de los pueblos más indefensos.

¹¹ Así, por sólo poner un ejemplo, en el campo de la sanidad e higiene se adelantó mucho con la construcción de hospitales y la asistencia médica moderna, erradicándose parcial-

Pero donde se produjo el daño irreparable fue en el terreno de la cultura y la educación. Los colonizadores, entendiendo que estaban ante culturas salvajes y primitivas, intentaron imponer por la fuerza y con la ayuda de sus agentes, a la cabeza de los cuales se encontraban los misioneros, la cultura occidental que entendían superior. Y se produjo el descalabro mayor al despersonalizar a masas de la población a las cuales, por otra parte, tampoco se les reconocía como iguales en derechos, sino como objetivamente explotables, en cuanto mano de obra barata, y como objeto de transformación a otra cultura y religión, en cuanto supuestamente salvajes indefensos.

Aunque el tema es bastante complejo, como se puede comprobar al estudiar los diversos modelos educativos y las distintas etapas de la colonización, podemos adelantar que en líneas generales se intentó, con resultados bien distintos y con un porcentaje de éxito seguramente bastante inferior al pretendido, sustituir la educación tradicional por la educación occidental.

Pero, ¿qué elementos o características definen la educación tradicional africana? ¿cómo podemos estudiar desde el presente aquellas culturas? En la actualidad existen dos fuentes principales para el acercamiento a la educación que venimos denominando tradicional: los *restos y productos prehistóricos* y la *vida de los pueblos primitivos aún existentes*.

A través de tales fuentes y de la historiografía sabemos que los africanos a la llegada de los europeos se encontraban viviendo la etapa que se ha denominado neolítica: el hombre cazador se convierte poco a poco en agricultor y ganadero, adquiriendo así estabilidad y formando clanes, hordas y tribus. Vive en poblados, en casas rudimentarias. Pulimenta la piedra y conoce el fuego; desarrolla la cestería y la alfarería para usos domésticos. Cultiva algunos cereales, y posee animales domésticos¹².

Correspondiendo a tales formas de vida se desarrollan estructuras sociales diferentes. En la época del hombre cazador, el varón ocupaba el lugar más importante, predominando el patriarcado; cuando empezó la colonización, lo que se podía denominar la etapa del agricultor, la mujer ocupa un lugar preeminente, por estar a su cargo las faenas domésticas y las labores agrícolas, afianzándose el matriarcado¹³.

mente algunas enfermedades endémicas, aumentando la esperanza de vida y otras variables básicas que revelan un aumento significativo del nivel de vida.

¹² Este párrafo puede entenderse como la síntesis de la citada etapa prehistórica, que puede encontrarse en cualquier manual al uso relacionado con la antropología, la etnología y, en sentido general, con la prehistoria como disciplina.

¹³ Se puede consultar una abundante bibliografía anglosajona en torno al tema de la mujer africana. Para profundizar en esta problemática pueden resultar adecuados los trabajos siguientes: PAULME, D.: *Women of tropical Africa*, Berkeley y Los Ángeles, University of California Press 1971; LEITH-ROSS, S.: *African women*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1939;

La base de la vida de estos grupos sociales era la familia, bien en forma de poligamia bien en la de monogamia. Las familias viven agrupadas en clanes o tribus con un tótem, del cual se suponen descendientes, y es tabú, es decir sagrado e intocable. Se practicaba el matrimonio con mujeres fuera del clan en forma de compra o raptó.

Los africanos poseían armas y utensilios domésticos y de labranza manufacturados por ellos. Construían sus propias chozas y hacían trabajos de alfarería con formas y dibujo de valor estético. Los hombres y las mujeres usaban adornos y se tatuaban el cuerpo.

Hay que destacar el carácter mágico de la mentalidad primitiva, que interpreta los fenómenos naturales en forma irracional, emotiva y sobrenatural y les asigna un espíritu que los anima. Veamos ahora las características de la educación que se suele denominar «natural», «espontánea», «inconsciente» o «tradicional».

En líneas generales, la educación tradicional está basada en la *convivencia de padres e hijos, adultos y menores*. Bajo la influencia de los adultos, los jóvenes aprenden las técnicas elementales necesarias para su vida: la caza, la pesca, el pastoreo, la agricultura y las faenas domésticas. Se trata, por lo tanto, de una *educación por imitación* o, por mejor decir, por coparticipación en las actividades vitales. Así se aprende también los usos y costumbres de la tribu, sus cantos y danzas, sus misterios y ritos, el uso de las armas y sobre todo el lenguaje, que constituye su mayor instrumento educativo.

En los *pueblos cazadores*, que no poseen riquezas que proteger, la libertad de los hijos es muy amplia y la formación se concentraba en la destreza física y la resistencia y endurecimiento respecto al dolor y a las dificultades climáticas; en los *pueblos con predominio de la agricultura y la ganadería*, las condiciones de vida y la educación cambian bastante porque las faenas agrícolas y ganaderas exigen orden, estabilidad y los jóvenes tienen que aprender los fenómenos meteorológicos, el cultivo de las plantas, el cuidado de los animales, etc. Existen ahora poblados estables y se hacen obras de cestería y alfarería, cuya técnica hay que aprender, para guardar los productos de la tierra. Para defender sus propiedades y aprender el arte de la caza,

MBILINYI, M. J.: *The participation of women in African economies*, Dar es-Salaam, University of Dar es-Salaam, 1971. En castellano se puede adquirir el interesante libro de PALA, A. y LY, M.: *La mujer africana en la sociedad precolonial*, Barcelona, Serbal-Unesco, 1982. En el mismo sentido de refutar la idea extendida entre los observadores extranjeros de la época, de que las esposas africanas estaban subordinadas completamente a sus esposos, J. H. DRIBER publicó en 1932 un importante trabajo para el África oriental: «The status of women among nilotic and nilo-hamitics», en *Africa*, pp. 404-421.

se imponía una educación más disciplinada y la preparación para el uso de las armas, el arco y la lanza principalmente. El papel de la madre en este tipo de sociedades pasó a ocupar un lugar predominante al centrarse en ellas la educación de los hijos hasta cierta edad.

Achola O. Pala, especialista en el tema de la mujer africana, afirma al respecto: «Parece resultar de las investigaciones realizadas que la mujer africana, en el curso del período precolonial, asumía la mayoría de las responsabilidades en la educación y el cuidado de los niños en los primeros años de su existencia, desde el embarazo hasta los doce años. Casi todos los padres contaban con la ayuda de sus hijos en sus actividades económicas desde que eran suficientemente grandes para desarrollar ciertas tareas. A menudo los niños ayudaban a llevar agua, buscaban combustible y hacían algunos recados o llevaban mensajes. Más tarde participaban en los trabajos agrícolas y se ocupaban de los niños más pequeños»¹⁴.

*La mujer desempeñaba, pues, un papel activo en la educación de los niños de ambos sexos, en la formación de las costumbres del grupo y en el comportamiento que se esperaba de ella*¹⁵. Las hijas aprendían a educar a los niños, a cocinar, a desarrollar tareas agrícolas y todo tipo de tareas económicas o estéticas complementarias. Los muchachos aprendían a cuidar a los animales, a construir cabañas, a cazar y a pescar y a adquirir los conocimientos técnicos asociados a estas tareas.

No obstante, al parecer, *las mujeres tenían también la clásica función de ser intermediarias entre el niño y su padre*, porque la frase más repetida entre las madres malinké (Malí) era: «Si no haces lo que tu padre te ha dicho que hagas, si no dejas lo que te he dicho que dejes, no vengas después a decirme nada»¹⁶.

En lo que concierne a *la educación sexual y la enseñanza del comportamiento tradicional* que una mujer debe observar con su esposo y vice-

¹⁴ PALA, A.: «La mujer africana en la sociedad precolonial de Kenia», en PALA, A. y LY, M.: *La mujer africana en la sociedad precolonial*, op. cit., p. 36.

¹⁵ En el caso guineoecuadoriano es interesante consultar: PUJADAS, T. L.: *La Iglesia en la Guinea Ecuatorial*. T. II. Río Muni, op. cit., p. 49. Este autor basa sus afirmaciones en los documentos de archivo de las misiones claretianas. La mayor parte de las apreciaciones citadas valen para las mujeres de todas las tribus de Guinea. No obstante, MARTÍN DEL MOLINO, en su libro *Los bubis. Ritos y creencias*, Madrid, Instituto de Cooperación para el Desarrollo, 1989, p. 461, introduce una importante diferencia: «En la plantación y cosecha del ñame interviene principalmente el hombre; en la plantación y cosecha de la malanga, la mujer». Vid. además: NZE ABUY, R. M.³: *Familia y matrimonio fán*, Madrid, Ediciones Guinea, 1985, p. 72. Del mismo autor existe otro interesante trabajo sobre el tema, parte de su tesis, defendida en la Universidad Lateranense de Roma: *Nsoa o dote africana*, Madrid, Instituto Politécnico Salesiano, 1984.

¹⁶ PALA, A., op. cit., p. 61.

versa, las jóvenes eran instruidas por una mujer en edad de ser abuela y que ya no iba a tener más hijos. Los muchachos eran en parte instruidos por una mujer también de edad durante el período de pre-pubertad y más tarde por hombres adultos o ancianos. Las mujeres, en su calidad de madres y educadoras, parecen haber sido las principales perpetuadoras de la definición de los papeles otorgados a cada sexo.

Pero, además de esa educación que hemos denominado espontánea o por imitación, también existía en los pueblos africanos pre-colonizados una forma intencional de educación que se puede denominar *iniciación de los efebos*. Mediante ella los jóvenes recibían el aprendizaje más riguroso para iniciarlos en los *misterios y secretos del clan* y para prepararlos para las actividades guerreras.

En palabras de Kriek: «Los niños son tomados de la familia y de la aldea, reunidos por grupos y sometidos durante unas semanas en lugares solitarios, en montes y bosques, en cabañas o tiendas construidas al objeto, a todo un sistema de ejercicios y pruebas. El sentido más profundo de estas prácticas es la disciplina del alma, una cura anímica preparatoria para el renacimiento en la iniciación; ésta sirve para el alejamiento de los malos demonios y para la adquisición del carácter masculino. Los ejercicios son danzas, ascetismos, mortificaciones que provocan estados anímicos y éxtasis pasajeros. Pero también se practican todo tipo de ejercicios con una finalidad racional: partidas de caza, ejercicios de armas, corporales, de desmonte y plantación. La dirección de todo esto puede confiarse al jefe, a un sacerdote magono o también a un anciano experimentado y distinguido»¹⁷.

Tal iniciación terminaba con una ceremonia de ordenación o confirmación a la que asisten todos los miembros de la tribu y en la que se sometía a los muchachos a pruebas muy rigurosas y duras para probar su estado de entrenamiento¹⁸.

Vemos, por consiguiente, que *la educación tradicional que encuentran los europeos al irrumpir en África se puede caracterizar, de una parte, por una educación elemental en la familia y en el poblado, y de otra, por una preparación profesional y militar, que termina en una especie de gradua-*

¹⁷ KRIECK, E. J.: *Bosquejo de la ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada, s. f., citado por LUZURIAGA, L., *op. cit.*, p. 25.

¹⁸ Aunque sobre esta temática existe una abundante bibliografía, mucha de ella elaborada por africanos, recomendamos dos obras que forman parte de una trilogía, basadas en el conocimiento directo de la realidad, en experiencias procedentes de la historia oral y la tradición y, en ocasiones, en vivencias personales, publicada recientemente: NDONGO, D.: *Las tinieblas de tu memoria negra*, Madrid 1987, y *Los poderes de la tempestad*, Madrid 1997.

ción social. Sin embargo, nada hay aún de educación sistemática e intencional en instituciones específicas y con personal especializado.

Pasemos ahora a comentar, al menos en sus grandes líneas, las características de la educación impuesta, o aculturación, por los colonizadores en los territorios africanos, que desbaratará la realidad educativa pre-colonial africana que hemos esbozado.

4. LA ENSEÑANZA COLONIAL O LA IMPLANTACIÓN DE MODELOS EDUCATIVOS COLONIALES FORÁNEOS

4.1. Aproximación a la definición del proceso de aculturación

Los términos «aculturación» y otros semejantes, como «asimilación», «inculturación», «deculturación», no aparecen en los diccionarios de castellano más usuales y, sin embargo, son cada vez más frecuentemente utilizados. Por ello conviene que realicemos una aproximación al concepto de «aculturación» que utilizaremos bastante en nuestra exposición.

La aculturación es entendida como el fenómeno social que se produce cuando un pueblo se ve obligado a adoptar y asimilar una cultura distinta de la suya, procedente de otro pueblo. La aculturación entra dentro del cuadro general de las transformaciones sociales y se produce generalmente al ponerse en contacto una cultura pretendidamente inferior con otra superior. El proceso suele ser lento y, en algunos casos, puede llegar a hacer desaparecer casi por completo la cultura considerada inferior.

Vemos que se entiende por aculturación el conjunto de transformaciones que sufre un grupo social en contacto con otro. El profesor Iyanga Pendi, que prefiere utilizar el concepto de «deculturación»¹⁹, lo define como el proceso de pérdida de rasgos de una de las culturas por asimilación o fusión con otra, al ponerse en contacto sociedades con tradiciones culturales diferentes.

Se puede decir, en síntesis, que todas las definiciones convergen en explicar un proceso de choque o dualismo cultural, en el que se enfrentan elementos heterogéneos y contradictorios, creando una desestabilización social y cultural que termina por inclinarse hacia la aceptación de las tesis de la cultura más fuerte, implicando este proceso una selección y adaptación forzosa y brusca de la cultura sometida o anulada.

¹⁹ Vid. IYANGA PENDI, A.: *Educación y aculturación en África negra*, Valencia, Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, s.f.

4.2. Las características comunes del colonialismo en África²⁰

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX la burguesía domina el mundo como abanderada de la idea de progreso, conquista y expansión. África no quedaría fuera de sus apetencias; de hecho, pretextando un humanitarismo que escondía el deseo de provecho y dominio de nuevos territorios en busca de materias primas baratas, las potencias metropolitanas europeas pactan ocupar y apoderarse del continente africano.

Como hacía falta alguna justificación para ocupar lo que no les pertenecía, se utilizan una serie de argumentos entre los que se pueden destacar, por su contundencia, los siguientes:

- La superioridad de su cultura frente a la africana, considerada salvaje y degradada.
- El atraso moral de los indígenas.
- La mala explotación de las tierras.
- La idea de que cualquier territorio del mundo pertenece a la humanidad.
- El derecho a proteger al más débil.
- El deber de civilización.
- El derecho universal a la libre circulación.
- El derecho al libre comercio entre las naciones.

Existen diversas periodizaciones que pretenden explicar los procesos de colonización africanos. La mayoría de los autores que las plantean estarían conformes con las siguientes:

Un primer período, que se extiende desde finales del siglo XIX hasta 1920, que se caracteriza por la ocupación de los territorios y la explotación de las materias primas sin tocar la estructura social de los pueblos sometidos.

²⁰ A continuación nos limitamos a resaltar algunas de las características más llamativas de la colonización europea en África. Es un mínimo resumen que se puede ampliar hasta donde se desee a través de la bibliografía existente. Sobre el particular se sugieren las obras siguientes: VARIOS: *Historia general de África*, Madrid, Tecnos-Unesco, 1987, 8 volúmenes; BABA KAKE y M'BOKOLO: *Histoire générale de l'Afrique*, París, ABC, 1977; CORNEVINI, R. y M.: *Historia de África desde sus orígenes hasta nuestros días*, Bilbao, Edit. Moretón, 1969; KIZERBO: *Historia del África negra*, Madrid, Alianza Editorial, 1980, 2 tomos; OLIVER, R. y FAGE, J. A.: *Breve historia de África*, Madrid, Alianza Editorial, 1972; COQUERY-VIDROVICTH, C.: *La Découverte de l'Afrique*, París, Juillard, 1965; COQUERY-VIDROVICTH, C. y MONIOT, H.: *África negra de 1800 a nuestros días*, Barcelona, Labor, 1976; GANN, L. H. y DUIGNAN, P.: *Colonialism in Africa*, Cambridge University Press, 1970.

Un segundo período, entre 1920 y 1945, en el que se creó una infraestructura colonial más o menos desarrollada según el espíritu del colonizador y nacen los núcleos urbanos que originan una movilidad estructural significativa.

La tercera y última etapa, antes del comienzo de la descolonización rápida de África, se extiende entre el final de la II Guerra Mundial y 1960, caracterizada por la intensificación de la explotación colonial y, al mismo tiempo, por el máximo desarrollo social y económico de los territorios sojuzgados.

Aunque cada sistema colonial va a desarrollarse según unos esquemas propios, dependiendo de las tradiciones culturales de cada una de las metrópolis, también es cierto que el conjunto de los sistemas coloniales europeos desplegados en África tienen en común una serie de características²¹. Veamos algunas de ellas.

- a) Las nuevas fronteras coloniales rompieron el mundo tradicional africano, dividiendo pueblos y separando grupos clánicos y familiares.
- b) El hombre blanco no se adaptó nunca al mundo africano; la población europea no llegó a enraizarse, salvo las excepciones conocidas de las minorías que decidían quedarse o el caso sudafricano y zimbabwés. En general, reside en África por cuestiones de trabajo y se vuelve a la metrópoli cuando puede. Sin embargo, este hombre y su forma de vida será imitado por una parte de los nativos, que iban perdiendo así sus valores culturales para adquirir los esquemas mentales y prácticos del colonizador.
- c) El sistema de enseñanza occidental que se pondrá en marcha va a contribuir de una manera decisiva a la aculturación radical, especialmente de un grupo seleccionado de nativos, llamados a convertirse en los dirigentes de su pueblo, una vez convenientemente asimilados. Algunos de ellos son enviados a estudiar a la metrópoli, de donde regresarán totalmente convencidos de su superioridad sobre el resto de los suyos y asimilados a los blancos. En esta tarea colaboraron de manera decisiva los misioneros cristianos²².

²¹ Reiteramos que nuestra intención al hacer constar aquí algunas de las principales características del desarrollo de los sistemas coloniales es sugerir el contexto histórico en el que surgieron y se consolidaron los modelos educativos elaborados por las metrópolis europeas. Sin tales referencias no es posible entender el tipo de educación aplicado en África en tal período histórico. A este respecto, es muy recomendable la consulta de la bibliografía señalada en la nota anterior.

²² El servicio prestado por los misioneros a la colonización occidental no ha sido suficientemente estudiado y valorado, más allá de los tópicos al uso de detractores o defensores de

- d) El trabajo será otro fenómeno fundamental de destribalización. Cuando los europeos suprimieron la esclavitud, implantaron el trabajo forzoso que causaría innumerables víctimas. Con posterioridad, esta clase de trabajo se sustituyó por el denominado «contrato de trabajo», que en realidad era un trabajo forzoso camuflado.
- e) La economía colonial se caracterizó por un desequilibrio permanente entre el dinamismo y expansión constante y el sometimiento continuo a las exigencias e intereses metropolitanos. Debido a ello se orientó la economía colonial hacia el monocultivo, abandonando las posibilidades de otros sectores que hubieran colaborado más en el progreso real de estos países. El empuje de las ciudades hizo que se desarrollara más el sector terciario a costa de la agricultura y la industria.
- f) La ocupación por la fuerza de las mejores tierras para los blancos y la orientación de la producción hacia los productos de exportación, especialmente materias primas que le interesaban a la metrópoli, y que desgastaban y empobrecían los suelos, frente a los cultivos alimenticios que eran imprescindibles para el pueblo.
- g) Otro importante impacto colonial fue la imposición de una lengua foránea²³, que se convirtió en la lengua oficial y, con frecuencia, en la que permitía la relación entre los distintos grupos étnicos que conformaban las nuevas naciones africanas estructuradas artificialmente.

su función. Se puede afirmar que durante bastante tiempo las misiones estuvieron al servicio del capitalismo internacional para facilitar la penetración colonial y desmoronar las culturas indígenas, en su intento por cristianizar y occidentalizar al africano. Es también cierto que no siempre fue así y que, especialmente, en los últimos tiempos buena parte de las organizaciones misioneras trabajan cada vez más al servicio de los hombres y las culturas africanas, siempre desde sus planteamientos y objetivos religiosos.

²³ Éste es otro de los temas que se presenta siempre polémico. Se puede decir que el mundo africano y el africanista está dividido entre los que entienden que la utilización de una lengua extranjera es una ventaja, que permite las interrelaciones más favorables para África, y aquellos otros grupos que se centran en la importancia cultural y humana del uso de la lengua propia por encima de cualquier otra ventaja. En nuestra opinión, la situación ideal es la combinación de ambas tesis; es decir, la utilización de una de las lenguas de comunicación internacional con el fomento de la utilización de las lenguas vernáculas para la profundización en las culturas propias y en el diálogo intercultural que es necesario desarrollar. Un esclarecedor estudio sobre el particular es: VERBEKE, R.: «Langues véhiculaires de l'enseignement en Afrique noire: Problematique du choix et implications idéologiques», en *Présence Africaine*, París, n.º 4, 1968.

Teniendo como marco de referencia las características de la colonización a las que nos hemos referido, estamos ya en condiciones de exponer, de una manera resumida, cada uno de los principales modelos de educación colonial aplicados en África por las metrópolis europeas.

4.3. Los modelos o sistemas de colonización y aculturación colonial²⁴

A) El sistema francés

De una manera resumida, se puede decir que el término «asimilación», entendido como el sistema de hacer de los africanos seres culturalmente franceses, sería el más apropiado para definir la política cultural francesa en sus colonias africanas.

La mayoría de la población pertenecía a lo que se denomina «indigenado», que guardan sus costumbres y son juzgados por la justicia indígena. Una categoría intermedia la forman los «exentos» del indigenado: jefes de cantones, funcionarios, comerciantes, etc.; finalmente, una minoría llamada a ser la élite dirigente los «ciudadanos originarios», que están sujetos al código civil y a la jurisdicción francesa.

Dentro de tal realidad estructural, en las escuelas los pequeños wolof aprenden a conocer a «sus» antepasados galos. Se prohíben las lenguas africanas en las instituciones escolares y si alguien se atreve a utilizarlas se le castiga a ponerse de rodillas en un rincón con orejas de burro. En realidad, las escuelas francesas de África fueron el semillero de una cierta clase media afrancesada, generalmente distanciada del pueblo, que se convertía así en el piso inferior de la pirámide administrativa. De hecho, los intelectuales africanos francófonos tienden a imitar y a «ser» como franceses, produciéndose con frecuencia un aislamiento entre la masa popular y sus intelectuales occidentalizados.

²⁴ Por motivos de espacio, en esta ocasión sólo nos referiremos a grandes rasgos a los modelos de colonización y aculturación más significativos. Pero hay que reconocer que el estudio y comparación de tales modelos o paradigmas, actividad aún por realizar, daría mucha luz sobre las diferentes sensibilidades europeas frente al hecho colonizador. Al mismo tiempo, se podrían establecer las características esenciales propias de cada estilo de aculturación. Ya se han escrito diversos libros en torno a las experiencias europeas de aculturación en África, pero es mucho aún lo que queda por realizar en este terreno. Nuestro libro, *Historia de la educación en Guinea Ecuatorial*, op. cit., pretende ser una aportación en tal sentido.

B) *El sistema inglés*

Con una concepción diferente de la francesa de lo que era una colonia, y con métodos más flexibles, los ingleses confiaron su imperio colonial a economistas y no a militares, administrando sus posesiones según la categoría del territorio.

Jurídicamente, los ingleses no introdujeron ninguna diferencia entre sus colonizados. La aplicación de las leyes no se hacía siguiendo principios precisos, sino que el indígena estaba sometido al régimen de la costumbre. La única misión de los jueces coloniales sería llenar las lagunas de la ley basada en lo consuetudinario.

El principio fundamental aplicado fue una administración colonial autónoma, no pudiendo el parlamento metropolitano exigir una contribución colonial. Las tierras eran del Estado, siendo los indígenas meros usuarios. A los europeos se les daban las mejores tierras, en condiciones de arrendamiento que llegaban incluso a los noventa y nueve años.

En el ámbito educativo se partía de postulados no asimilacionistas. La tendencia era que los contenidos tuviesen que ver con lo africano, con el objetivo de que no se desarraigasen de su medio y cultura. Los rudimentos de lectura y escritura se adquirían en la lengua materna.

Los colonos ingleses no se mezclan nunca con los africanos ni les interesa que éstos sean ingleses, a diferencia de la asimilación francesa o española; eso sí, se ocupan de preparar a una minoría selecta que envían a formarse en las universidades inglesas para que les colaboren en el control y gobierno de las colonias.

C) *El sistema alemán*

Antes de perder sus colonias, Alemania había colonizado sus territorios africanos mediante concesiones a compañías colonizadoras. Sólo se garantizaba la libertad de conciencia y de culto y, a excepción de algunos negros que podían ser asimilados a los blancos, todos se regían según las normas de la costumbre. Las tierras se consideraban propiedad del Imperio, conservando los indígenas el uso de la tierra que tradicionalmente habían tenido.

Por un acuerdo de 1907, la enseñanza se dejó en manos de las misiones. Aunque se permitieron las lenguas africanas, se fomentó la utilización del alemán como lengua de cultura europea fundamental para el desarrollo económico de las colonias. Desde un comienzo, los alemanes abrieron sus escuelas metropolitanas a los estudiantes cameruneses.

D) El sistema belga

Hay que distinguir dos períodos en la colonización belga de sus territorios africanos: un primer período que se extiende entre 1876 y 1908, la época leopoldina, y un segundo período que va de 1908 a la independencia, el período del Congo belga.

Durante el primer período, los colonizados se dividían entre «matriculados», una minoría que tenía todos los derechos reconocidos por la legislación para el Congo, y los «no matriculados», la mayoría, cuya vida estaba regulada por la costumbre. Esta doctrina llevaba necesariamente a la asimilación del indígena por la cultura belga.

Con la creación del Congo belga se rechaza el anterior sistema para adoptar la tesis de la «evolución»: favorecer el progreso de las sociedades indígenas apartando obstáculos y favoreciendo los factores que conviniesen. Esta doctrina estuvo protegida por una política paternalista «ilustrada» gubernamental, empresarial y religiosa que se cifraba en hacer bien al indígena pero manteniéndole dependiente y sumiso, sin que él se hiciera responsable de su futuro ni participara en la toma de decisiones que le afectaban.

Leopoldo II había confiado el cuidado de la enseñanza a las misiones católicas, que jugaron un papel importante dirigiendo la casi totalidad de la enseñanza primaria y parte de la secundaria. También fueron ellas las que levantaron la primera Universidad, el Lovanium, en Leopoldville.

En 1908, el gobierno belga introdujo la enseñanza oficial, que no tenía por qué ser necesariamente laica, de hecho la escuela laica se creó en 1940, con el fin de formar auxiliares de la administración. Pero en 1920 sólo había 1.861 alumnos en las escuelas oficiales, frente a los 100.000 en las de los misioneros católicos y 85.000 en las de los misioneros protestantes.

La enseñanza se iniciaba en lenguas locales y en la lengua más difundida de la región (kiswahili, chiluba, kikongo). El francés o el flamenco, lenguas metropolitanas, sólo se enseñaban a título excepcional, como lenguas extranjeras, al igual que en algunos seminarios se impartían las lecciones en latín.

Se puede decir, en resumen, que los belgas, de manera mucho más amplia y sistemática que los británicos, hacen evolucionar a los indígenas en su propio mundo, de manera opuesta a la asimilación francesa, por poner un ejemplo bien distinto.

E) El sistema portugués

La generalidad de los súbditos colonizados no eran considerados portugueses; solamente los «asimilados» que vivían según cánones occidentales, eran católicos y sabían leer y escribir, fueron considerados ciudadanos con plenos derechos. Su número era muy exiguo: en 1939 sólo existían 2.000 asimilados.

Portugal tuvo serias dificultades para colonizar sus territorios africanos debido a su falta de capitales y de potencial humano. Por ello, la explotación de las tierras y del subsuelo se concedió a compañías extranjeras que, en 1900, llegaron a controlar dos tercios de Mozambique.

En los territorios portugueses, la educación se concebía como el principal medio de asimilación, cuya meta oficial era la de «nacionalizar» y «civilizar» a los negros, haciéndoseles desarrollar una importante función a las misiones católicas e, incluso, a los colonos portugueses.

Se distinguía entre la *enseñanza oficial*, destinada a los portugueses y a los asimilados, y la *enseñanza adaptada*, anteriormente denominada «enseñanza rudimentaria», para hijos de indígenas. Esta última consistía en una enseñanza basada en elementos de lectura, de escritura y de cálculo, completada con nociones de trabajos manuales y de agricultura, todo ello en lengua portuguesa.

La enseñanza quedó confiada, sobre todo, a las misiones católicas. Existían además algunos colegios para personal cualificado, a los que llegaban pocos indígenas. Los estudios universitarios se realizaban en Lisboa. Pero la participación de los indígenas en la enseñanza era escasa en todos los niveles. De hecho, entre 1959 y 1960, de los alumnos de las escuelas elementales, los portugueses constituían el 60% del total, frente al 3% de los africanos.

F) El sistema español

El modelo de aculturación colonial español²⁵ está más cerca del francés y del portugués que del inglés o del belga. Se basa en la teoría de la asimi-

²⁵ Desde 1985, durante una larga estancia en Guinea Ecuatorial, al frente del Programa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en aquella república centroafricana, iniciamos una línea de investigación poco transitada en nuestro país, por no decir prácticamente desconocida, que tiene que ver con la historia de la educación africana centrada en los territorios coloniales españoles, pero que se puede extender con facilidad a otros lugares con características culturales similares. Fruto de nuestras investigaciones fueron apareciendo una serie

lación y divide a los indígenas en dos categorías: «emancipados» y «no emancipados». Estos últimos constituyeron la mayoría de la población durante mucho tiempo, hasta que los territorios guineanos pasaron a ser provincias españolas y sus habitantes españoles de pleno derecho.

Se puede decir que la administración española mantuvo una política de colonización basada en la aculturación profunda y radical de los territorios guineanos. La administración, con los misioneros a la cabeza, combatió con rigor la cultura y tradición bantú y la educación espontánea tribal. La política educativa estaba basada en introducir hábitos, valores y contenidos occidentales con el objetivo de modernizar y desarrollar social y económicamente los territorios africanos hispanos.

A partir de 1883, con la llegada de los claretianos, se produce la primera fase de colonización y aculturación sistemática, especialmente de Fernando Poo y algunas zonas costeras continentales (aunque ya había habido diversos intentos colonizadores anteriores con distinto éxito). Pero será a lo largo del primer tercio del siglo XX cuando se ponen las bases para el desarrollo socio-económico de Guinea. Sin embargo, el florecimiento de estos territorios coloniales sólo se produciría después de la guerra civil española.

Se puede afirmar que, a pesar de los defectos e injusticias que siempre se producen en todos los procesos colonizadores, la actividad colonial española en Guinea significó una importante tarea de aculturación y desarrollo socio-económico, modélica en los ámbitos de la sanidad y la educación, teniendo en cuenta lo que por entonces ocurría en los territorios colonizados por otros países europeos.

El proceso de aculturación fue, especialmente en la primera etapa de la colonización, lento y difícil, por la resistencia que oponían los indígenas a abandonar su cultura y costumbres y por los enfrentamientos entre los colonos, los misioneros y las autoridades gubernativas en su intento por controlar el proceso colonizador²⁶.

Paulatinamente, la política de creación de escuelas rurales por parte de la administración así como el trabajo misional de alfabetización y evangeliza-

de publicaciones en revistas de la especialidad y ponencias en congresos que, junto con otras aportaciones inéditas, se convirtieron, con posterioridad, en el libro *Historia de la Educación en Guinea Ecuatorial*, *op. cit.*, que pretende ser un acercamiento al modelo educativo de aculturación colonial español para un país centroafricano; lo que aquí aparece es sólo un apretado resumen de lo que se desarrolla en la citada obra. Bastante diferente sería la actuación española en el caso de la educación impartida en sus territorios de cultura árabe.

²⁶ Vid. NEGRÍN, O.: «Conflicto entre el poder civil y las misiones por la definición y el control del modelo educativo colonial para Guinea (1835-1912)», en *Poder y control*, Barcelona, 1988, n.º 1, pp. 53-74.

ción fueron permitiendo que el proceso colonizador, con sus secuelas de explotación de los nativos y destrucción de las culturas tradicionales, pero también con la creación de bienestar y riqueza, se fueran imponiendo. A todo ello contribuyó de forma decisiva la alfabetización y escolarización progresiva que se inició en Fernando Poo y luego se fue extendiendo por la zona continental y las otras islas, especialmente a partir de 1927.

A manera de resumen, podemos afirmar que, en el ámbito de la educación y la cultura, en aplicación de la tradición colonial española, se concentraron los esfuerzos en la extensión de la enseñanza elemental y en el intento, escasamente conseguido, de crear una clase media nativa españolista. Los resultados globales muestran con claridad el grado de desarrollo que llegó a alcanzar dicho nivel elemental, que contrasta positivamente con el logro en otras colonias africanas a cargo de metrópolis europeas.

Si no se consiguió un mayor nivel de progreso y calidad, especialmente en la última etapa colonial, ello fue debido a que se comprendió demasiado tarde que los territorios coloniales tenían que acceder a sus independencias, empujados por el aluvión de libertad que invadió África en los años sesenta. Cuando se pretendió crear a toda prisa y a última hora las minorías que se pudieran encargar del gobierno de las nuevas naciones, ya no hubo tiempo ni la necesaria calma para una medida de tal naturaleza.

5. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁFRICA INDEPENDIENTE: BALANCE DE LOS CUARENTA AÑOS DE INDEPENDENCIA AFRICANA

Lamentablemente, la independencia de los países africanos no significó una mejora de los sistemas educativos ni de la enseñanza impartida; por el contrario, en la mayoría de los países subsaharianos la marcha de los colonizadores extranjeros trajo consigo el hundimiento de las estructuras escolares sin que ello llevara consigo la creación de otras alternativas más relacionadas con la tradición africana. Por ello, más que hablar de la educación en las primeras etapa de las independencias, vamos a centrarnos en comentar cuáles son las características fundamentales a tener en cuenta en un balance de la educación en África independiente²⁷, después de casi cuarenta años de independencia.

²⁷ Éste es otro de los temas que necesitaría un mayor desarrollo, un planteamiento autónomo en un acercamiento a la educación africana. Como forma parte de un constructo más amplio, en esta ocasión, de forma sintética, sólo nos interesa dejar sentadas las características más

O dicho de otra manera, cuando se analiza la evolución de la educación en los años ochenta y noventa y se observa con detenimiento la estructura de los sistemas educativos, ¿qué consecuencias se pueden extraer? Arriesgándonos a dejar muchos aspectos fuera, resumimos a continuación el balance educativo de la educación africana independiente.

A) *Referencias previas*

Hay que empezar por recordar algunos hechos que no son siempre suficientemente conocidos y que, en algunos casos, se prefiere no utilizar en el análisis del hecho educativo y cultural africano por razones distintas. Enunciamos a continuación algunos bien significativos para entender la situación educativa actual y los importantes avances que se alcanzaron en la última etapa de colonización, después de la II Guerra Mundial.

1. Frecuentemente se olvida que la colonización real de África subsahariana sólo duró alrededor de cincuenta años²⁸.
2. No se suele reconocer que la colonización significó el dominio e imposición por la fuerza de una civilización mejor dotada sobre otra que se encontraba en una etapa de desarrollo histórico remoto²⁹.
3. Hacia 1930 la escolarización secundaria era escasa y no existían universidades.
4. Sólo en torno a 1950 empiezan a aparecer los primeros estudios universitarios embrionarios, seguramente producto de los esfuerzos en materia educativa que realizan los países metropolitanos después de

llamativas e importantes de la educación en los países africanos después de que obtienen o conquistan su independencia de las metrópolis europeas. Quien desee ampliar más esta apretada síntesis puede acudir a la amplia bibliografía existente, de la que nosotros recomendamos la que aparece en la nota n.º 20 de este mismo trabajo.

²⁸ Cuando se escribe en torno a las realizaciones de las colonizaciones europeas y también acerca de su impacto en las culturas africanas, no siempre se tiene en cuenta que la colonización, entendida como explotación sistemática de los territorios indígenas, se extendió a lo largo de un período de tiempo escaso, si tenemos en cuenta otras experiencias históricas similares.

²⁹ Para que se entienda bien lo que queremos decir, y alejarnos con claridad de cualquier planteamiento ingenuo o ambiguo, es preciso recordar que los pueblos africanos a la llegada de los colonizadores europeos se encontraban en fases de desarrollo prehistóricas. En tales circunstancias, los invasores extranjeros, aunque a veces con enorme dificultad, tenían todas las posibilidades de imponerse en el enfrentamiento con pueblos con una tecnología y una cultura no comparable en su efectivo grado de evolución.

4. Profesorado con poca formación y nulo perfeccionamiento y con una consideración socio-económica muy baja³³.
5. Las lenguas extranjeras³⁴ continúan su dominio en la enseñanza, cuyo contenido es también heredado de la colonia; de hecho, los modelos y valores que se enseñan son extranjeros.
6. Las universidades se han convertido en centros de influencia colonial que dispensan una formación más europea que africana³⁵.
7. Los sistemas educativos, salvo excepciones, sirven a los intereses capitalistas metropolitanos y de las élites explotadoras locales³⁶ y no a los del pueblo para el que se supone que deben trabajar.
8. Predominio de la enseñanza humanística frente a la técnica y científica e insuficiente desarrollo de la formación profesional³⁷.
9. Los problemas de la falta de identidad y valores africanos siguen vigentes, sin que se hayan adaptado los sistemas de enseñanza a las condiciones geoculturales locales. En algunos casos, dicha adaptación ha sido superficial y folklórica, sin convicción alguna, lo que desanima a los que realmente estarían dispuestos a colaborar en un sistema autóctono africano de educación que reúna los requisitos necesarios de dignidad y calidad.

³³ En los países subdesarrollados y, en especial, en la mayoría de las naciones africanas sigue siendo válido el dicho en otro tiempo muy extendido entre nosotros de «pasar más hambre que un maestro de escuela». En muchos lugares de África habría que extenderlo a los profesores de enseñanza secundaria y universitaria. Si a ello le unimos la escasa formación recibida por muchos de esos profesores y la poca consideración social que se tiene con ellos, no será difícil imaginar que éste es uno de los problemas básicos para los sistemas educativos africanos.

³⁴ Véase lo que sobre este particular decimos en la nota n.º 23 de este estudio.

³⁵ De hecho, en los países francófonos una buena parte de los investigadores universitarios son de nacionalidad francesa. En Senegal y en Costa de Marfil, en 1988, del 30 al 40% de los investigadores eran franceses. En ciertos países africanos la ayuda extranjera a la investigación llega hasta el 70% del presupuesto nacional de investigación (Mali, Mozambique, Senegal, Zambia, etc.).

³⁶ Ésta es otra de las variables esenciales de la que no puede prescindir cualquier debate serio que se quiera plantear en torno a la educación africana, si bien es cierto que, dada la correlación internacional de fuerzas económicas, no tiene fácil solución. Se entiende bien la injusticia de la realidad dependiente, pero no se acaban de poner de acuerdo las instituciones nacionales e internacionales en encontrar alguna salida razonable al problema creado.

³⁷ Aunque Guinea Ecuatorial, antigua Guinea española, no es un país significativo en el conjunto africano en casi ningún parámetro, puede servir de ejemplo en este ámbito: a través de la Universidad Nacional de Educación a Distancia española, se explica derecho foral navarro, se pueden cursar licenciaturas europeas de cinco años, no cuentan con una buena formación profesional, la secundaria está desarbolada y no existen carreras superiores cortas. Claro que en estas realidades tienen mucha parte de culpa los propios africanos porque son ellos lo que, a veces, demandan ese tipo de enseñanza para asimilarse a los europeos aunque no tenga nada que ver con los verdaderos intereses de los países.

10. La utilización de la lengua colonial ha seguido facilitando el reforzamiento de las estructuras de clases: minorías privilegiadas frente a las masas que sólo hablan a veces las lenguas autóctonas.
11. Se sigue pensando únicamente en la asimilación de la cultura occidental, olvidando otras importantes culturas de la entidad de las orientales³⁸, que pueden estar más cerca de la mentalidad y de las necesidades de los pueblos africanos.
12. Y, finalmente, una verdad que no por efectista es menos cierta: las madres africanas en su mayoría siguen siendo iletradas y pobres. No hay que olvidar que ellas son las encargadas de la educación de los niños hasta, al menos, los seis o siete años.

C) Aspectos positivos y esperanzadores del balance

Si partimos de de la situación colonial, sí que se puede decir que se ha dado un paso de gigante en la educación del pueblo, en la educación básica, aunque queda mucho por hacer, especialmente en la lucha contra el analfabetismo y en los niveles de la enseñanza media y superior. Concretamente, entendemos que se pueden señalar los siguientes aspectos positivos en la evolución de la educación africana de los últimos años:

1. Crecimiento del presupuesto dedicado a educación, limitado por el crecimiento vegetativo de la población, por el despilfarro y la corrupción, auténticas lacras para el desarrollo africano. El capítulo dedicado a la enseñanza absorbe la cuarta parte de los presupuestos gubernamentales y la vigésima del producto nacional bruto.
2. Desarrollo de la cooperación internacional de apoyo, no sustitutoria³⁹. Aunque la recepción del nuevo estilo no es igual en todos los

³⁸ No deja de resultar paradójico, aunque sea explicable, que los referentes en este ámbito que se contemplan sean siempre únicamente los países colonizados y sus antiguas metrópolis. Sin dejar de aceptar y reconocer que tales relaciones existen e, incluso, que deben ser profundizadas, los países africanos deberían intensificar sus contactos e intercambios con los países asiáticos y los latinoamericanos, con los que tienen tantas cosas en común y las posibilidades de colaboración son más cercanas y de unas dimensiones considerables.

³⁹ En algunos períodos, la cooperación internacional ha caído en el error de aplicar políticas paternalistas, sustituyendo las funciones que deben realizar los pueblos subdesarrollados, que han hecho mucho daño a las naciones supuestamente ayudadas. En vez de preparar mano de obra especializada y técnicos de distinto nivel, que se hicieran cargo de continuar con los proyectos vitales para el país con el que se cooperaba, las cooperaciones extranjeras realizaban directamente tales proyectos. Así que cuando finalizaba el programa acordado, el apoyo

países. De una parte porque las autoridades africanas no les suele interesar tanto el desarrollo de sus pueblos como el aumento de sus cuentas particulares; de otra parte, porque las burocracias de las organizaciones internacionales tienen muchas presiones de los funcionarios interesados en desplazarse a África ganando sustanciales cifras y viviendo en unas condiciones que nunca podrían soñar en sus propios países⁴⁰.

3. Existencia de una serie de instituciones en cooperación regional y subregional, que pretenden organizar la educación africana bajo parámetros africanistas: Consejo Africano y Malgache de Educación Superior, Consejo Regional para la Educación de Adultos y la Alfabetización en África, Agencia de Cooperación Cultural y Técnica, Oficina Africana de Asociación de Universidades, Oficina Africana de Ciencias de la Educación, Programa de Educación Científica para África.
4. La constante lucha contra el analfabetismo y por aumentar la presencia de la mujer en la sociedad a través de su educación. Éstas son dos de las variables más esperanzadoras para un mejor futuro africano, si bien ambas encuentran bastantes obstáculos en su marcha y requieren grandes inversiones, que no siempre se tienen, y un fuerte cambio de mentalidad, que no es fácil de conseguir en poco tiempo, mientras no cambien el resto de los elementos sociales y económicos.
5. La progresiva utilización de las lenguas africanas en la enseñanza en algunos países, a pesar de las dificultades de todo tipo que existen para ello: falta de conocimiento de las lenguas por los propios africanos, dificultad para adaptarse a los lenguajes científicos y técnicos y a la comunicación internacional con otros investigadores y profesionales, inercia del pasado.
6. El desarrollo de las ciencias y la tecnología. Si bien desde mediados de los ochenta se ha estancado el crecimiento y se encuentra en la actualidad envuelta en una crisis permanente por dificultades financieras.

técnico cesaba, los cooperantes regresaban a sus países de origen, y su experiencia no arraigaba porque no tenía continuidad.

⁴⁰ Una parte considerable del apoyo internacional, que se supone debería llegar a África, se invierte en los propios países que lo generan; otra parte no menos importante se utiliza para el pago de funcionarios internacionales de distintos niveles. Finalmente, la ayuda internacional que llega a los países africanos es mínima, si se tienen en cuenta las cifras millonarias que se presupuestan en los países desarrollados. Hay que decir, no obstante, que la cooperación internacional está revisando sus criterios de actuación con la intención de hacer más eficaz la colaboración con los pueblos africanos evitando que sean las minorías gobernantes las que se apropien las donaciones.

7. La investigación, aun en sus comienzos, pero apuntando ya hacia un cierto despegue en diferentes países. A este respecto hay que recordar que África ha pasado a representar el 0,36% mundial (20.000 investigadores e ingenieros de investigación), frente al 0% en 1960, especialmente en las áreas de ciencias agrícolas, medicina y salud. Gracias al crecimiento anual del 9% en el número de investigadores a partir de los años setenta se ha llegado a conseguir un cierto avance, en algunos países, en medio de enormes dificultades⁴¹.

En definitiva, se va tomando conciencia de que la enseñanza y la educación no deben ser disociadas de un proyecto global de sociedad.

6. ALTERNATIVAS DE FUTURO

Nos podemos preguntar: ¿qué lineamientos se pueden diseñar en el futuro para conseguir que los aspectos negativos se puedan reorientar y, por el contrario, se consigan mantener las características positivas apuntadas?

Sin intentar ser exhaustivos, creemos que se pueden resaltar las siguientes vías de desarrollo futuro de la educación africana, contando, lo que seguramente no deje de ser una utopía, con que el dinero que se gasta en las guerras y el sustraído por la corrupción se utilice para fomentar la educación y siempre que los organismos internacionales y los países cooperantes y donantes colaboren a desarrollar la educación y los sistemas educativos que realmente le interesen a África:

1. *Limitar el poder burocrático*, frecuentemente clientelista y tribal, reduciendo el número de funcionarios y cualificando a los más capaces y preparados⁴².
2. *Revisar los objetivos de los sistemas educativos nacionales* adaptándolos a las características y necesidades reales, procurando su inte-

⁴¹ Estas cifras que se manejan sólo pueden servir como referencia, porque hay que tener en cuenta que muchas de las que se utilizan son inciertas, frecuentemente antiguas y son series incompletas. Por otra parte, cuando se habla de cualquier parámetro africano no hay que perder de vista las realidades diferenciales del continente, y que son ejemplos radicalmente distintos Nigeria y Guinea Ecuatorial.

⁴² Un ejemplo: a veces no se pueden solicitar ayudas porque los funcionarios correspondientes no saben cumplimentar formularios. Los funcionarios suelen ser de la misma tribu del ministro u hombre fuerte de cada Ministerio o departamento ministerial.

gración en la sociedad en la que viven y facilitando que contribuyan al desarrollo de sus respectivos países⁴³.

3. *Introducir los mecanismos de administración y gestión que permitan mejorar el rendimiento interno y hacer crecer la eficacia externa del sistema en favor de la calidad educativa.* Elementos estos imprescindibles para recibir ayuda externa y para encontrar interlocutores internacionales.
4. *Incrementar de forma permanente los recursos financieros y materiales,* tanto públicos como privados, y sobre todo recursos de orden externo. Frente a la colaboración de las empresas privadas en los países desarrollados, en África la iniciativa particular participa aún en un pequeño porcentaje que no llega al 5% de la inversión en investigación del continente⁴⁴.
5. *Potenciar la incorporación del sector privado y las comunidades locales en la gestión y la administración de la enseñanza.*
6. *Impulsar la formación inicial, la capacitación, la actualización y la especialización de los docentes.*
7. *Dar prioridad a las enseñanzas técnicas de grado medio y sobre todo a la enseñanza profesional* sobre el bachillerato humanístico y la enseñanza universitaria.
8. *Promover campañas de alfabetización* basadas en las lenguas y culturas autóctonas, que lleven aparejadas inversiones económicas para ayudar a desarrollar las zonas más deprimidas basándose en el principio de que alfabetizar, además de enseñar a leer y a escribir, tiene que llevar consigo ayudar a transformar las injustas realidades socioeconómicas.
9. *Garantizar la progresiva extensión de la enseñanza preescolar y la primaria también a las zonas rurales.*
10. *Determinar cuidadosamente qué enseñanza superior fomentar, primando las enseñanzas científicas y técnicas de grado medio y es-*

⁴³ En este apartado es fundamental recordar la necesidad de adecuar la enseñanza al mercado de trabajo, que tiene efectos directos sobre la estratificación social. Un ejemplo negativo podría ser la denominada Ley General de Educación de Guinea Ecuatorial, copiada de la Ley española del mismo nombre de 1970. Una ley elaborada en un país europeo se pretende que sirva de aplicación en un país centroafricano, de cultura bantú, que ocupa uno de los últimos lugares del mundo en su nivel de desarrollo. No hace falta decir que tal ley guineana no tuvo ningún efecto concreto en la realidad.

⁴⁴ Debido a la falta de tradición en este ámbito y al presupuesto equivocado de que son los Estados los que deben potenciar la enseñanza y la investigación universitarias, la empresa privada participa aún de forma bastante insuficiente en la financiación de la investigación.

- tableciendo criterios objetivos de selección de los alumnos de secundaria mejor preparados y capaces.
11. Seguir *fomentando y desarrollando equipos de investigación básica y aplicada* que pongan las bases para el despegue tecnológico, científico e industrial que África necesita.
 12. Dedicar más atención a la *formación y al perfeccionamiento de los profesores en los distintos niveles del sistema educativo*.
 13. Alcanzadas *ciertas cotas cuantitativas mínimas o medias*, ir planificando avances de la calidad del sistema educativo: centros pilotos, número razonable de alumnos por aula y profesor, mejora de edificios escolares, manuales escolares elaborados en función de los intereses y necesidades de los alumnos y el país, etc.

Se podrían seguir encontrando líneas posibles de desarrollo educativo, pero las expuestas pueden servirnos de referencia para situarnos en la perspectiva del cambio hacia adelante de la educación africana a la base del desarrollo social y económico de aquellos países. Para finalizar este apartado, a modo de resumen de lo que hemos venido diciendo hasta aquí, habrá que hacer hincapié en el futuro en cuatro grandes líneas de política educativa:

- a) Aumento de la calidad interna de la educación.
- b) Aumento de la eficacia externa.
- c) Optimización de los recursos existentes.
- d) Movilización de nuevos recursos.

CONCLUSIONES

No se puede seguir afirmando que la colonización europea de los países africanos fue una bendición para África. Hay que reconocer la carga negativa de cualquier colonización impuesta a través de una férrea aculturación que lleva consigo la implantación de modelos educativos foráneos, que poco tienen que ver con la sensibilidad de los pueblos sojuzgados.

Hay que aceptar también que los europeos que viajaron a África, salvo excepciones, estaban convencidos de su superioridad en todos los ámbitos y de la necesidad de imponer su cultura a pueblos que consideraban salvajes y degradados, con el objetivo final de alcanzar la más completa asimilación que les permitiera una colonización y explotación económica lo más eficaz y amplia posible al servicio de los intereses metropolitanos.

Los colonos y empresarios, por unas razones, los administradores y gobernantes, por otras complementarias, y los misioneros por las suyas específicas, unieron sus esfuerzos para que los colonizados aceptasen las nuevas culturas impuestas por la fuerza o por la más hábil de las persuasiones mediante incentivos.

El resultado final fue la destrucción en buena parte de las culturas tradicionales y la imposición de culturas, religiones y lenguas foráneas que producirían un trastorno de enormes consecuencias para el desarrollo de los pueblos sometidos en el futuro e, indirectamente, también para los países metropolitanos cuyos resultados se pueden observar en la actualidad.

La colonización y aculturación de África se desarrolló desde el último tercio del siglo XIX aunque se produjo una mayor celeridad a lo largo del siglo XX, especialmente en los períodos posteriores a las guerras mundiales. Las maneras de aculturación o, si se quiere, los modelos educativos metropolitanos, aun persiguiendo fines similares, reunieron características diferentes, la mayoría provenientes de las tradiciones culturales de los países colonizadores.

En la actualidad, para conseguir la verdadera independencia es preciso alcanzar la reivindicación de la identidad cultural africana, que no debe rechazar lo que de positivo se pueda extraer de la cultura occidental y de otras culturas universales. Es decir, los sistemas educativos y la enseñanza impartida deben africanizarse, sin por ello renunciar a los aportes de las tradiciones pedagógicas extranjeras.

El renacimiento cultural y educativo de África pasa, seguramente, por la unidad africana concebida desde parámetros progresistas y actuales. Pero la educación africana no podrá alcanzar cotas dignas mientras: a) Los profesores cobren sueldos irrisorios; b) Se siga pensando en que alfabetizar es enseñar a leer y no se tenga en cuenta que los niños se mueren de hambre o están mal alimentados; c) Los alumnos se eduquen sin saber para qué y con modelos foráneos.

Para finalizar este acercamiento a la historia y al presente de la educación africana, quisiéramos dejar un mensaje positivo de esperanza en el futuro de la educación y la cultura africana. Porque África vive en sus generaciones jóvenes y puede y debe tener futuro siempre que crea en sí misma y se atreva a plantear su segunda independencia, creando modelos propios, autóctonos, de desarrollo social, económico, religioso y político, y renunciando a toda emulación no deseable de los valores occidentales.

