

Resumen

Este artículo examina en primer lugar el estado actual de desarrollo humano y social en el África Subsahariana. Todos los indicadores señalan que, de todas las regiones del mundo, el África Subsahariana es la que está en peores condiciones desde el punto de vista humano y social.

A continuación el artículo examina el estado de la educación superior en África. Aunque las instituciones de educación superior han contribuido de forma significativa al desarrollo nacional tras la independencia, sufrieron una crisis en las décadas de 1980 y 1990 como resultado de una alta matrícula de estudiantes, escasez de fondos, baja calidad, falta de relevancia y agitación en el campus. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de la UNESCO de 1998 contribuyó a centrar la atención en su situación extrema, pero pasaron varios años antes de que se movilizaran recursos significativos para revitalizarlas.

El resto del artículo se concentra en la contribución de las instituciones de educación superior africanas en siete áreas que tienen una influencia importante sobre el desarrollo humano y social: la formación de capital humano, la globalización, los temas de género, la «educación para todos», el VIH/SIDA, la pobreza y el desarrollo rural y la paz. En todos los casos se examina la situación actual, se identifican los puntos débiles y se hacen propuestas para que la educación superior se implique en mayor medida.

El artículo termina identificando los retos futuros que han de afrontar las instituciones de educación superior africanas y subrayando la necesidad de que sean receptivas a los problemas de desarrollo local en todas sus actividades, además de formar parte de la comunidad mundial de educación superior. El artículo pone énfasis en la importancia de que las instituciones de educación superior africanas operen en un entorno democrático y pacífico.

INTRODUCCIÓN: EL ESTADO DEL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA

Antes de comentar el rol que tiene la educación superior para el desarrollo humano y social del África Subsahariana, vamos a examinar el estado del desarrollo de la región, teniendo en cuenta que los 46 países del África Subsahariana no forman un bloque homogéneo y que han experimentado diferentes niveles de desarrollo.

Todos los indicadores demuestran que, de todas las regiones del mundo, el África Subsahariana es la que está en peor situación en lo que respecta al desarrollo humano y social. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD) mide los logros medios de un país en tres aspectos básicos del desarrollo humano: vida larga y sana, conocimientos y un nivel de vida aceptable. En el 2004, el África Subsahariana contaba con 36 de los 40 países con el IDH más bajo (PNUD, 2006).

La educación es, quizá, el indicador más importante del desarrollo humano. En el 2004, apenas dos tercios de los niños en edad de atender a la escuela primaria lo hacían. En ese mismo año, la tasa de matrícula en secundaria era del 24 % y de un triste 5 % en educación terciaria. En todos los niveles educativos, la tasa de participación femenina era más baja que la masculina (Instituto de Estadísticas de la UNESCO, IEU, 2007).

La pobreza es un indicador igual de importante. La reducción de la pobreza es el objetivo de mayor prioridad entre los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) de las Naciones Unidas. Las últimas cifras disponibles indican que en el África Subsahariana, en el 2002, un 44 % de las personas seguían viviendo con menos de un dólar al día (Naciones Unidas, 2006). La tasa de pobreza es incluso mayor en las zonas rurales, donde vive la mayoría de la población. La pobreza lleva inevitablemente a la malnutrición y al deterioro de la salud. Por lo menos el 31 % de la población del África Subsahariana vivía con insuficiente comida, y la tasa de mortalidad de niños menores de cinco años era de 165 por cada 1.000 nacidos vivos, casi el doble que en los países en vías de desarrollo. El acceso al agua potable y a instalaciones sanitarias adecuadas también tiene su impacto en la calidad de vida. Solamente un 56 % de la población del África Subsahariana tenía acceso al agua potable en el 2004, y únicamente el 37 % contaba con instalaciones sanitarias adecuadas.

El África Subsahariana también se ve afectada por la pandemia del VIH/SIDA como ninguna otra región del mundo. A finales del 2005, había 24,5 millones de personas que tenían la enfermedad en el África Subsahariana, y 2 millones de personas murieron de sida durante ese mismo año (ONUSIDA/OMS, 2006). El sida ha dejado huérfanos a 12 millones de niños, y se cree que el 9 % de los niños del África Subsahariana ha perdido por lo menos a uno de los pa-

II.2

EL ROL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA EL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA

Goolam Mohamedbhai

dres a causa de esa enfermedad. La epidemia está causando ya una gran presión sobre las instalaciones y las estructuras de la salud, la educación, la sociedad y el gobierno de los países afectados, pero tendrá consecuencias todavía más graves para el desarrollo humano y social de la región a largo plazo.

El desarrollo del África Subsahariana también se ha visto gravemente entorpecido por los conflictos armados, que han socavado los esfuerzos de los países por conseguir prosperidad económica y estabilidad social. El peor periodo fue quizá a mediados de la década de 1990. La situación ha mejorado a principios del siglo XXI, pero los conflictos han dejado cicatrices duraderas de sufrimiento humano, abusos de los derechos humanos, destrucción física, agitaciones sociales y políticas y contratiempos económicos que los países afectados tardarán décadas en superar. Los conflictos armados siguen existiendo en el África Subsahariana. Se estima que, en el 2003, los conflictos armados afectaban a 4,6 millones de personas en África, en su mayor parte refugiados, pero también personas desplazadas dentro de su país, refugiados que volvían, personas que pedían asilo político y apátridas (Faria, 2004).

Aunque la globalización ha mejorado el crecimiento y el desarrollo en muchos países en vías de desarrollo, existe una preocupación real de que los países más pobres del África Subsahariana hayan quedado marginados por ese proceso; de que la diferencia de ingresos entre esos países y los más ricos, e incluso otros países en vías de desarrollo, haya crecido; de que ellos no se hayan beneficiado plenamente de la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, y de que la globalización, de hecho, haya causado un aumento de la pobreza (Ajayi, 2003). Además, la fuga de cerebros, una consecuencia directa de la globalización, está vaciando África de la gente que precisamente más necesita el continente para desarrollarse. Se estima que, desde 1990, unos 20.000 doctores, profesores universitarios, ingenieros y otros profesionales se han marchado de África cada año, básicamente para ir a países industrializados.

Actualmente existe un consenso general sobre el hecho de que un desarrollo sostenible no es posible si el África Subsahariana sigue sin desarrollarse, de que hay que ayudar a esa región, y de que la educación superior puede tener un rol importante en la mejora de la situación. En la próxima sección se examina el estado de la educación superior en el África Subsahariana.

EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ÁFRICA

Durante el periodo posterior a la independencia de los años sesenta y setenta, las instituciones de educación superior hicieron una contribución importante al desarrollo nacional en el África Subsahariana. Formaron profesionales que gestionarían y trabajarían en las empresas públicas y privadas; formaron profesores para la cantidad creciente de niños que iban a la escuela, y, mediante la investigación y la publicación, crearon una comunidad intelectual. Sin embargo, la estructura, la forma de funcionamiento, el currículo e incluso las actividades de investigación de casi todas

las instituciones de educación superior del África Subsahariana se hicieron a imagen y semejanza de las universidades de los países colonizadores. Ésta era parte de la razón para que tarde o temprano las instituciones de educación superior africanas quedasen alienadas de las sociedades africanas a las que tenían que servir.

Aproximadamente unos 25 años después de la independencia, las instituciones de educación superior africanas se encontraban con problemas graves. En primer lugar, la matrícula de estudiantes había subido exponencialmente. En 1960 había solamente unos 21.000 estudiantes universitarios en el África Subsahariana; en 1983 esa cifra había llegado ya los 437.000 (Banco Mundial, 1988). Las instituciones no habían planificado nunca un aumento tan dramático, ni podían gestionarlo. También existía una desigualdad considerable entre los sexos. En 1983, las mujeres no representaban más del 21 % de la matrícula en la educación terciaria.

En segundo lugar, las instituciones no contaban con fondos suficientes. A causa de la crisis económica que atravesaban, los gobiernos africanos no podían seguir haciendo frente a las necesidades económicas cada vez mayores de las instituciones. En consecuencia, la calidad de la educación superior se deterioró.

En tercer lugar, se cuestionó la relevancia de las instituciones. Las universidades principalmente ofrecían formación en ciencias humanas y sociales, y no habían puesto suficiente énfasis en la ciencia, la tecnología y las carreras orientadas al mercado. El desempleo entre los licenciados subía, y las instituciones apenas emprendían investigaciones relevantes para las necesidades de desarrollo de sus países.

En cuarto lugar, había una tensión creciente en las relaciones entre la educación superior y los gobiernos. Las huelgas de estudiantes, ya fuera por motivos políticos o como protesta contra las condiciones de vida, eran habituales en la mayoría de los campus, lo que hacía que las instituciones estuvieran cerradas durante largos periodos. El personal académico a menudo se veía perseguido por motivos políticos, y había una intromisión cada vez mayor de los gobiernos en el funcionamiento diario de las instituciones (Saint, 1992).

En resumen, hacia finales de la década de 1980, la educación superior en el África Subsahariana estaba en crisis. El lamentable estado de las universidades africanas durante ese periodo está vívidamente descrito en un libro publicado por la Asociación de Universidades Africanas (AAU) [Ajayi *et al.*, 1996].

Entonces llegó otro golpe. La comunidad internacional de desarrollo, encabezada por el Banco Mundial, publicó varios estudios que mostraban que los rendimientos de la inversión en educación superior eran bajos, y aconsejó a los gobiernos africanos que invirtieran más en educación primaria. Los efectos de esta política pueden calibrarse con el hecho de que el gasto mundial en educación superior del Banco Mundial, que entre 1985 y 1989 era del 17 %, quedó reducido hasta un 7 % de 1995 a 1999 (Bloom *et al.*, 2006).

Durante la década de 1990, las instituciones de educación superior africanas sufrieron negligencias en el momento en que precisaban más ayuda. Sin embargo, muestra-

ron una fortaleza importante y consiguieron no solamente sobrevivir, sino también hacer más con menos. Fue ya a finales de la década de 1990 cuando el Banco Mundial rectificó su postura. La UNESCO tuvo un papel crucial a la hora de movilizar la atención mundial hacia la educación superior, al convocar la CMES en 1998.

Para preparar la CMES de 1998, se convocó una Consulta Regional Africana en Dakar, Senegal, en 1997. Este acto produjo la Declaración y plan de acción sobre la educación superior en África, que posteriormente fue adoptada en la CMES (UNESCO, 1998). La Declaración de Dakar identificaba los problemas estructurales de las instituciones de educación superior mencionados anteriormente y proponía nuevas directrices que se centraban en cuatro puntos clave: relevancia, calidad, gestión/economía y cooperación. Enfatizaba la importancia de la relevancia, dado que se relaciona directamente con el rol de la educación superior en la resolución de problemas del desarrollo, aunque los otros tres temas también son importantes porque apuntalan el logro de la relevancia para cualquier institución.

En el 2003, cinco años después de la CMES de 1998, la UNESCO convocó una reunión para evaluar los avances logrados en la implementación de las recomendaciones de la CMES. Se observó que, a pesar de que se habían logrado ciertas mejoras en términos de calidad, acceso, relevancia, gestión y financiación de las instituciones, había que hacer muchas más cosas en el África Subsahariana. Además, habían surgido nuevos retos, entre los que estaba la consecución de los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y de los ODM; asegurar que África no quedaría marginada en la economía del conocimiento global; promover la paz y contribuir a la resolución de conflictos, y apoyar el desarrollo de las zonas rurales (UNESCO, 2003). Se hizo patente que había que hacer grandes esfuerzos para revitalizar la educación superior en África para equiparla mejor a fin de afrontar los retos de promover el desarrollo de la región.

Desde entonces se han lanzado varias iniciativas para apoyar la educación superior en África. En el 2005, la Asociación para el Desarrollo de la Educación Superior en África, que incluía a las Fundaciones Ford, MacArthur, Rockefeller, William y Flora Hewlett, y Andrew W. Mellon, así como la Corporación Carnegie, anunciaron el compromiso de aportar 200 millones US\$ durante los cinco años siguientes para fortalecer la educación superior en algunos países africanos seleccionados (Foundation Partnership, 2007). La Asociación, que se creó en el 2000, contribuyó con más de 150 millones US\$ entre los años 2000 y 2005, básicamente para el desarrollo de las infraestructuras físicas de las universidades africanas, y para la potenciación del uso de las TIC.

La iniciativa reciente más ambiciosa para revitalizar la educación superior en África es un programa asociativo de diez años de duración (2005-2015) desarrollado por la AAU, la Asociación de Universidades de la Commonwealth (ACU) y la SAUVCA (actualmente, Educación Superior en Sudáfrica), llamado Renovar la Universidad Africana. El programa, aprobado por la Comisión Africana y presentado a la cumbre del G8 para conseguir una financiación del orden de los 5.000 millones US\$, pretende afrontar los problemas principales a los que se enfrenta la edu-

cación superior africana y quiere promover la colaboración entre las instituciones de educación superior africanas y todos los actores importantes (locales y regionales, del Norte-Sur y del Sur-Sur).

Otra iniciativa importante es un programa de cuatro años (2006-2010), conocido como la Iniciativa para la Movilización Regional de Capacidades, que ha de financiarse con una beca de 7 millones de US\$ del Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido. Un punto clave del programa es la creación de un *Challenge Fund* («fondo de desafíos»), que ha de encabezar y gestionar la AAU. Este fondo se usará para renovar y fortalecer las instituciones de educación superior africanas, para que puedan servir como catalizadores en la erradicación de la pobreza y en el desarrollo sostenible (AAU, 2006).

La propia AAU ha implementado un Programa básico de cuatro años en su Conferencia General de febrero de 2005. El programa, que precisa una financiación estimada de 20,4 millones de US\$, cubre los problemas más urgentes a los que se enfrenta la educación superior africana: garantía de calidad, VIH/SIDA, TIC, igualdad entre sexos y formación de los licenciados en prevención, gestión y resolución de conflictos (AAU, 2005).

La Unión Africana (UA) también ha reconocido el papel clave que tiene la educación superior en la consecución de los ODM en África. La educación superior y la formación de profesores tienen mucha relevancia en su Plan de acción para la segunda década de educación en África (2006-2015). Las prioridades identificadas en materia de educación superior son la producción de conocimientos originales, la garantía de la calidad y la defensa de una mayor financiación (UA, 2006). Este plan lo financiarían principalmente los estados miembros de la UA.

A nivel subregional, la Unión Económica y Monetaria del África Occidental se ha embarcado en un proyecto para revitalizar las instituciones de educación superior en los ocho países francófonos del África Occidental. El proyecto, que ha de ser financiado principalmente por el Fondo Africano para el Desarrollo (ADF) entre el 2006 y el 2011, apoyará la reforma institucional, mejorará la efectividad de la gestión y reforzará la capacidad de investigación (ADF, 2006).

En la subregión de África Austral, la Asociación Regional de Universidades de África Austral (SARUA), constituida en el 2005 teniendo como miembros a 58 universidades públicas de los 14 países que constituyen la Comunidad de Desarrollo de África Austral (SADC), reforzará la colaboración entre universidades y ayudará a la educación superior en la promoción del desarrollo regional. Para el periodo 2007-2012, la SARUA ha identificado cuatro áreas de actividades: gobierno y liderazgo institucional, TIC, ciencia y tecnología, y VIH/SIDA. Para empezar ha recibido fondos del gobierno holandés (IEASA, 2007).

La lista anterior no es exhaustiva en absoluto, pero ilustra claramente la movilización de los socios para el desarrollo y de los actores principales en África con el fin de reformar la educación superior. Sin embargo, al implementar las reformas, habría que tener en cuenta las distintas necesidades y expectativas de las diversas subregiones. Además, habría que asegurar que, aunque la financiación sea

externa, los puntos principales los marquen de forma local las instituciones y los países africanos, y que las actividades estén orientadas por la comunidad nacional. No hay que ahorrar esfuerzos a la hora de involucrar a la diáspora africana en este proceso.

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AL DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL EN EL ÁFRICA SUBSAHARIANA

Esta sección explora la contribución de la educación superior al desarrollo humano y social en el África Subsahariana a la luz de los indicadores clave de desarrollo identificados anteriormente, y de las recomendaciones de la Declaración de Dakar en la CMES.

PROMOVER LA FORMACIÓN DE CAPITAL HUMANO

La ventaja competitiva de una nación ya no se mide por sus recursos naturales ni por la disponibilidad de mano de obra barata, sino por su capital humano. A ese respecto, a pesar de todas las dificultades que han afrontado, las instituciones de educación superior africanas han conseguido incrementar su matrícula. La matrícula en educación terciaria en el África Subsahariana se ha triplicado durante las últimas dos décadas. Una cantidad importante de este incremento se ha dado o bien en instituciones de educación superior públicas ya existentes, a pesar de un detrimento de su calidad, o bien en otras de nueva creación. El uso de la educación a distancia también ha contribuido de forma importante. Además de la UNISA de Sudáfrica, actualmente existen universidades abiertas en Nigeria, Sudán, Tanzania, y Zimbabwe, y desde su creación ha aumentado rápidamente su matrícula. La educación a distancia ha permitido incrementar la participación de los estudiantes mayores y los desaventajados, la promoción de la educación continuada de los profesionales y el aprendizaje durante toda la vida, y también llegar a las zonas rurales más distantes. Sin embargo, la tasa de matrícula en la educación terciaria, que actualmente es del 5%, es la más baja de todas las regiones del mundo. Esta cifra tendría que subir por lo menos al 30% para que tuviera un impacto efectivo en el crecimiento y el desarrollo. Está claro que los gobiernos africanos son incapaces de afrontar tal incremento desde su presupuesto para educación.

A pesar de que hace mucho que se ha reconocido la importancia de tener un personal altamente cualificado en ciencia y tecnología (CyT) para promover el desarrollo tecnológico y socioeconómico, la tasa de matrícula de estudiantes en CyT en la educación superior africana es bastante baja. De hecho, la Declaración de Dakar identificó el desequilibrio entre los estudiantes matriculados en carreras basadas en CyT y los matriculados en humanidades como un problema que hay que resolver. La tabla 3.1.1 compara las tasas de matrícula en educación terciaria en los campos de CyT en algunos países africanos de los que existe información disponible para el periodo 1980-2004. Con la excepción de Namibia, el porcentaje de CyT ha disminuido de forma constante en todos los casos.

TABLA II.2.1
Tasas de matrícula en educación terciaria en los campos de CyT en algunos países africanos

País	Tasas de matrícula en los campos de CyT			
	1980 ⁽¹⁾	1987-1990 ⁽¹⁾	1994 ⁽²⁾	2004 ⁽²⁾
Etiopía	57 %	40 %	32 %	30 %
Ghana	46 %	42 %	35 %	34 %
Mauricio	–	–	12 %	9 %
Namibia	–	–	16 %	19 %
Swazilandia	41 %	33 %	27 %	22 %
Uganda	46 %	21 %	21 %	16 %

Fuente: ⁽¹⁾ Mohamedbhai, 1994, ⁽²⁾ Tablas Estadísticas, IEU, 2007

Éste es un tema preocupante. Mediante las políticas adecuadas, los gobiernos y las instituciones de educación superior africanas han de hacer un esfuerzo conjunto para incrementar la matrícula en educación superior en CyT. Se ha sugerido que la matrícula en CyT tendría que estar entre el 55 y el 60% (Mohamedbhai, 1994). Sería prácticamente imposible que la mayoría de países africanos llegase a esa cifra durante la próxima década, pero hay que hacer un esfuerzo por conseguir llegar por lo menos al 40 ó 50%. El Banco del Desarrollo Africano, consciente de este problema, creó en el 2006 una nueva división que se centra en la creación de habilidades en CyT a nivel de educación terciaria. Con esto, intenta ayudar a los países africanos a desarrollar una base de capital humano capacitado para conseguir los ODM y posicionarse para afrontar la globalización y ser competitivos (Knowledge for Development, 2006).

A causa de la alta demanda de educación superior en el África Subsahariana, las instituciones privadas han empezado a aparecer y a proliferar rápidamente. Está documentado que, en el 2003, había más de 100 instituciones de educación superior privadas en el África Subsahariana, entre las cuales casi 65 se habían establecido entre 1991 y 1999 (Varghese, 2004), la década durante la que las instituciones públicas sufrían un desajuste. Sin embargo, la mayor parte de estas instituciones privadas matriculan un bajo número de estudiantes. La naturaleza de estas instituciones varía considerablemente. Algunas tienen ánimo de lucro. Otras, a menudo de base religiosa, son sin ánimo de lucro. Algunas están reconocidas y registradas por las autoridades públicas. Otras operan de forma ilegal. Algunas funcionan como universidades que ofrecen títulos de licenciaturas, mientras que otras son escuelas universitarias que ofrecen únicamente cursos con diploma y certificado. Varios países africanos, como Sudáfrica, Nigeria y Mauricio, han establecido marcos reguladores para el control de la calidad de las instituciones privadas, pero muchos otros países todavía no han seguido su iniciativa. No cabe duda de que la educación superior privada seguirá extendiéndose en África. Por lo tanto, es importante establecer mecanismos adecuados para el control de la calidad en todos los países. Quizá sean más adecuadas en este sentido las iniciativas regionales o subregionales.

ENFRENTANDO LA GLOBALIZACIÓN

La era de la globalización ha facilitado entrar en otro aspecto de la educación superior privada. El exceso de demanda que no puede ser absorbido por las instituciones locales y la liberalización del comercio en servicios educativos (incluida la educación superior) mediante el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio han animado a las empresas proveedoras de educación superior de los países desarrollados a trasladarse a África. La educación superior transfronteriza (CBHE), como se la conoce, se ofrece estableciendo una sede local o un campus satélite, mediante un socio local, o mediante la educación a distancia y la educación virtual.

Se han constatado algunas ambigüedades en la reacción de los países africanos respecto a la CBHE. En la mayoría de los casos, no se ha prohibido la entrada a los proveedores, dado que se reconoce que ofrecen un medio para aumentar el acceso sin incrementar la inversión pública. Sin embargo, su presencia se ve con escepticismo. En otros casos, se ha facilitado su entrada. En algunos casos, como en Sudáfrica, su presencia se ha regulado con rigidez. La mayoría de países africanos no se han comprometido con la educación superior bajo el AGCS, y quizá no sean del todo conscientes de todo lo que implica (AAU, 2004a).

Así como la CBHE tiene muchos aspectos positivos, entre los cuales el aumento del acceso a la educación no es de los menos importantes, también tiene varios aspectos negativos. En primer lugar, las carreras que desarrollan los proveedores extranjeros no siempre son sensibles al entorno cultural, económico y social de la localidad. La mayoría de los proveedores tienen ánimo de lucro y ofrecen cursos orientados al mercado, diseñados para un mercado mundial, y apenas hacen investigación. A menudo las carreras son de dudosa calidad. Los proveedores frecuentemente no son responsables ante ningún ente nacional y operan fuera del control y la planificación nacional de la educación superior. También existe el peligro de que un gran número de proveedores extranjeros puedan aumentar la división social en los países africanos, favoreciendo a los estudiantes de las clases alta y media en términos tanto de acceso a la educación superior privada como al empleo en el sector privado. Pero quizá el peligro real sea que la CBHE podría debilitar las instituciones públicas existentes. Al ofrecer salarios tentadores, muchos proveedores extranjeros atraen a los profesores mejor cualificados de las instituciones locales, que ya afrontan graves problemas de escasez de personal. También extraen profesores de las instituciones locales para trabajos a tiempo parcial, lo que dificulta la capacidad de los profesores para ser más activos en la investigación y el desarrollo (Mohamedbhai, 2003). Y, lo que es más importante, compiten con las instituciones locales en un terreno desigual. Esto ha incentivado a la UNESCO y a la OCDE a diseñar las directrices sobre CBHE (UNESCO, 2005). Varias asociaciones universitarias han preparado conjuntamente una declaración sobre Cómo compartir una educación superior de calidad más allá de las fronteras (Asociación Internacional de Universidades, AIU, 2005). Hasta el momento, ha habido muy poca colaboración entre los proveedores ex-

tranjeros y las instituciones de educación superior locales. Para que la CBHE crezca con fuerza y responda a las necesidades de desarrollo de África, ha de establecer relaciones estrechas con las instituciones locales.

Mientras tanto, en respuesta a la globalización, las instituciones públicas han empezado a funcionar en mayor medida como empresas, sirviendo a sus «clientes» (los estudiantes) y rindiendo cuentas a sus «grupos de interés» (el gobierno, la comunidad empresarial). En muchas de estas instituciones, la gestión ha sustituido a la colegialidad académica. Estas instituciones, también, han empezado a implementar carreras que siguen las necesidades del mercado privado. Esto podría llevar al abandono de las disciplinas menos populares de las artes, las humanidades o las ciencias, que son vitales para el desarrollo general de cualquier país. A su vez, sus actividades de investigación y desarrollo están muy influenciadas por la fuente de financiación, que cada vez proviene en mayor medida del sector privado. La educación superior da una menor prioridad a satisfacer las necesidades reales de desarrollo humano y social, tanto en docencia como en investigación. De hecho, la globalización ha hecho entrar en la educación superior los conceptos de comercialización y competitividad, que hasta hace poco se consideraban tabúes.

AFRONTAR LOS PROBLEMAS DE GÉNERO

La Declaración de Dakar subrayó el importantísimo papel que tienen las mujeres en el desarrollo de África, y recomendó que los países africanos y las instituciones de educación superior promovieran políticas bien articuladas para eliminar las desigualdades entre sexos en la educación y promover el avance de las mujeres en la sociedad. Concretamente, la Declaración recomienda que se tomen medidas para doblar el número de mujeres (estudiantes, profesoras y directivas) en la educación superior durante la próxima década, con un énfasis especial en orientar a las mujeres hacia las carreras de CyT (UNESCO, 1998).

La Tabla II.2.2 muestra la matrícula femenina y el número de profesoras en el nivel terciario en el África Subsahariana en 1999 y en 2004.

Aunque tanto la matrícula femenina como el número de profesoras han aumentado durante ese periodo, las desigualdades entre sexos no se han reducido. Además, la proporción de mujeres que ocupan puestos docentes de alto nivel (catedráticas y catedráticas adscritas) es incluso menor. Por supuesto, existen variaciones considerables entre países e instituciones concretos. Por ejemplo, las mujeres suponen el 7 % de las profesoras en la educación superior de Etiopía, el 14 % en Ghana y el 50 % en Lesotho (ADEA/WGHE, 2006a).

La Tabla II.2.3 muestra la matrícula femenina en educación terciaria en el campo de las CyT en 1999 y en el 2004 en algunos países subsaharianos. Aunque ha habido un marcado aumento de estudiantes matriculadas en el campo de las CyT en algunos casos (se han cuadruplicado en Etiopía y se han duplicado en Uganda), el desequilibrio entre sexos en la matrícula en CyT es bastante significativo y apenas ha cambiado entre 1999 y 2004.

Sin embargo, las desigualdades de género entre los estudiantes y el profesorado significan solamente una parte del

TABLA II.2.2
Matrícula femenina y profesoras en el nivel terciario en el África Subsahariana

Estudiantes matriculadas/profesoras	1999	2004
Matrícula total (x10 ³)	2.133	3.303
Matrícula femenina (x10 ³)	856	1.250
% de estudiantes matriculadas	40 %	38 %
Número total de profesores (x10 ³)	116	141
Profesoras (x10 ³)	33	40
% de profesora	28 %	28 %

Fuente: UIS, 2007.

problema general del género. Para permitir que las mujeres tengan un papel importante en el desarrollo de sus países, las instituciones de educación superior deberían adoptar un enfoque holístico e incorporar cuestiones de género en todas sus actividades principales (docencia, investigación y participación de la comunidad). Hay varias instituciones que lo han logrado. La Universidad de Makerere, en Uganda, y la Universidad de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica, han establecido institutos de género con este objetivo. La Universidad de Bakhat Alruda, en Sudán, promueve la educación de las mujeres del medio rural (véase la Tabla II.2.3).

Sin embargo, la mayoría de las instituciones enfocan el problema del género de forma poco coordinada. Para ayudar a estas instituciones, el Grupo de Trabajo sobre Educación Superior (WGHE, por sus siglas en inglés) de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África

TABLA 3.3.2
Matrícula femenina en educación terciaria en el campo de CyT en algunos países subsaharianos

País	Matrícula femenina en CyT		% de mujeres de la matrícula total en CyT*	
	1999	2004	1999	2004
Etiopía	2.344	9.656	14 %	19 %
Ghana	2.965	4.957	5 %	7 %
Mauricio	911	1.521	12 %	9 %
Namibia	840	940	9 %	8 %
Swazilandia	568	634	12 %	10 %
Uganda	1.886	3.776	5 %	4 %

Nota: *Expresado como porcentaje del total de matriculación.
Fuente: Tablas estadísticas, IEU, 2007.

(ADEA) produjo las excelentes Caja de Herramientas para Corregir Diferencias de Género en la Educación Superior en África, que cubre temas tales como la creación de políticas y estrategias, el papel del desarrollo y la gestión de los recursos humanos, generalizar los estudios de género en el currículo, la investigación y los métodos sensibles a los problemas de género, el acceso de las mujeres a la educación y su permanencia, y la violencia de género y el acoso sexual (ADEA/WGHE, 2006a).

En un momento en el que muchas de las instituciones africanas están pasando por un proceso de revitalización, estas herramientas son un instrumento muy valioso que puede ayudarles a enfrentarse a los problemas de género tanto en sus instituciones como en sus comunidades. El Foro de Educadoras Africanas (FAWE), una organización panafricana y no gubernamental con sede en Kenia y con oficinas en varios países africanos, es otra fuente de material excelente. Uno de sus objetivos principales es promover la educación de las jóvenes y de las mujeres del África Subsahariana según los objetivos de la EPT. Ha publicado herramientas y manuales sobre buenas prácticas en la educación de las jóvenes. Estos instrumentos son muy valiosos para las facultades y las escuelas universitarias de educación (FAWE, 2007).

CONSEGUIR LOS OBJETIVOS DE LA EPT

La educación superior puede contribuir de forma importante a conseguir la EPT formando a profesores para otros niveles educativos. Desde 1999 hasta el año 2004, el aumento de número de maestros en los niveles de parvulario, primaria y secundaria en el África Subsahariana fue del 18, 20 y 28 %, respectivamente (IEU, 2007). Los retos principales de la educación superior son producir todavía más profesores y reentrenar a los existentes. Según el Informe 2007 del Monitoreo Global de la EPT, el África Subsahariana necesitaría otros 1,6 millones de profesores solamente para conseguir la universalización de la educación primaria antes del 2015 (UNESCO, 2007). Se trata de una labor descomunal, y sería imposible conseguir las cifras deseadas mediante la educación presencial tradicional. Las instituciones se han dado cuenta de que hay que usar la enseñanza a distancia y en línea. Varias universidades abiertas de África, entre las que se encuentra la UNISA, ofrecen un amplio número de carreras de formación de maestros mediante la enseñanza a distancia y en línea. La Universidad Virtual Africana ha recibido fondos de varias fuentes y

Recuadro II.2.1. Universidad de Bakhat Alruda, Sudán: educar a las mujeres del medio rural

En octubre de 2005, la Universidad de Bakhat Alruda creó la Facultad de Desarrollo Comunitario, que tenía como misión principal promover la educación y la formación de las mujeres en las zonas rurales del Nilo Blanco.

La facultad ha establecido once escuelas universitarias comunitarias en zonas rurales, a menudo situadas en edificios viejos en desuso o en edificios donados por particulares o por la administración local. Las escuelas universitarias, que están dirigidas conjun-

tamente por la comunidad y por la universidad, ofrecen formación únicamente a las mujeres de cada comunidad. No hay restricciones de edad (las estudiantes tienen entre 15 y 50 años) ni de nivel educativo (desde mujeres con educación secundaria hasta analfabetas). El número máximo es de 50 estudiantes por curso.

Se ofrecen cursos de salud, medioambiente, comida y nutrición, religión y artesanía. Cada curso dura unos seis meses. Las

estudiantes eligen un horario que se ajuste a sus obligaciones, pero por lo menos tienen que dar tres horas de clase al día, una hora de teoría y dos de prácticas. Las estudiantes que terminan el curso reciben un certificado de la escuela universitaria.

Fuente: Página web del GUNI
<http://www.guni-rmies.net/info/default.php?id=77>

está aliada con varias organizaciones, tanto dentro como fuera de África, para formar a maestros mediante la enseñanza virtual (eLearning Africa, 2007).

La UNESCO ha reconocido el gran reto que supone la formación de maestros en África y ha lanzado dos iniciativas importantes. La primera es el Instituto Internacional para el Fortalecimiento de Capacidades en África (IICBA), que tiene como misión fortalecer las capacidades de las instituciones de formación de maestros en África. Entre sus numerosas actividades está la creación de una red de trabajo sobre la formación del profesorado, la oferta de cursos de posgrado, básicamente mediante la enseñanza a distancia, para actualizar las habilidades de los maestros, y la potenciación de un uso efectivo de las TIC. La segunda es la Iniciativa para la Formación de Docentes en el África Subsahariana (TTISSA), un proyecto de diez años (2006-2015) que tiene como objetivo mejorar las políticas nacionales relacionadas con los maestros y el refuerzo de la formación de los maestros en 46 países del África Subsahariana (UNESCO, 2006). Es imperativo que la educación superior esté estrechamente relacionada con las actividades del IICBA y la TTISSA.

Pero la formación de los maestros es únicamente uno de los medios para conseguir los objetivos de la EPT. Hace mucho que existe la percepción de que la EPT se ocupa principalmente de la educación básica y primaria, que son responsabilidad de los ministerios de Educación y, por lo tanto, no incumben demasiado a la educación superior. Esto fue reforzado en parte por el hecho de que en 1990 la Conferencia sobre Educación de Jomtien no identificase la educación superior como un actor importante en la promoción de la EPT. Sin embargo, la proclamación de la CMES enfatizó que una misión principal de la educación superior es contribuir al desarrollo y la mejora de la educación a todos los niveles. El informe final de la CMES+5 del 2003 volvió a recalcar que la educación superior debería estar íntimamente relacionada con todos los programas educativos, especialmente con la EPT. Un año más tarde, como respuesta a la necesidad de las universidades de tener una implicación mayor y más estructurada en la EPT, la UNESCO convocó un encuentro internacional que se llamó Comunidad Universitaria y EPT: la creación y el mantenimiento de mejoras. Uno de los grupos de trabajo de esa reunión informó de que, en algunos países, las universidades desconocen totalmente la EPT y, en otros, hay conflictos entre la educación superior y la primaria.

Las pruebas más recientes parecen indicar que la educación superior sigue sin estar totalmente comprometida en la EPT. En el 2005 y el 2006, la IAU llevó a cabo un estudio piloto para determinar la contribución de la educación superior a la EPT. Se encuestó a las instituciones de educación superior y las instituciones donantes que financian la educación superior. Respondieron 13 instituciones donantes y 33 instituciones (16 de las cuales eran del África Subsahariana). Casi la mitad de las instituciones donantes informaron de que adjudicaban menos del 10 % de sus fondos a la EPT. Dos terceras partes de las instituciones donantes y tres cuartas partes de las instituciones creían que la implicación de la educación superior en la EPT era

insuficiente o inexistente. Las instituciones se implicaban principalmente en la formación del profesorado y los temas relacionados, y muy pocas mencionaban la educación no formal, la promoción de la alfabetización y la investigación sobre la EPT. Una aplastante mayoría de las instituciones creían que las políticas del gobierno tenían que cambiar para mejorar la participación de la educación superior en la EPT (IAU, 2007).

En marzo de 2007, el Comité Regional Africano del Foro de la UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento, organizó un seminario titulado La Contribución de la Educación Superior a los Demás Sistemas Educativos. De las 115 propuestas recibidas de los académicos africanos como respuesta a la petición de ponencias, la inmensa mayoría no trataba el tema de la relación entre la educación superior y los demás niveles educativos. Es más, de las 18 ponencias seleccionadas para ser presentadas, la mayoría no hicieron justicia al tema.

Podría parecer que muy pocas instituciones de educación superior del África Subsahariana son totalmente conscientes de los objetivos de la EPT y los incorporan institucionalmente a sus actividades de servicio a la comunidad, docencia e investigación. Existen algunos ejemplos de la implicación de la educación superior en la educación básica, en la alfabetización, en la investigación sobre educación, en el uso de las TIC en la educación no formal, etc. (Sanyal, 2005), pero son relativamente pocos. Es algo que debe preocuparnos. El Informe 2007 del Monitoreo Global nos alerta de que es improbable que los seis objetivos de la EPT se logren en el África Subsahariana. Existe una necesidad urgente de establecer asociaciones reales entre la educación superior, los ministerios de Educación, las instituciones donantes, la sociedad civil y las organizaciones regionales e internacionales para poder afrontar el tema importantísimo de la EPT en el África Subsahariana.

RESPONDER AL VIH/SIDA

Es bastante revelador que en la Declaración de Dakar de 1997 no se mencionase el VIH/SIDA como un reto de África, o que no se añadiese el problema entre las acciones que debe emprender la educación superior. Lo mismo puede decirse de la Declaración Mundial para el siglo XXI de 1998. Sin embargo, a finales del siglo XX ya era evidente que el azote del VIH/SIDA en el África Subsahariana afectaba de forma similar al sector de la educación superior. Lo que no era tan evidente era el alcance de sus efectos en las instituciones y la respuesta que éstas darían.

A principios del siglo XXI empezaron a aparecer varios informes sobre el VIH/SIDA y la educación superior. Uno de ellos, publicado en el 2001, documentaba siete estudios de casos de universidades de seis países africanos, y describía la gravedad del impacto del VIH/SIDA en la educación superior y subrayaba la ausencia de respuesta institucional al problema (Kelly, 2001). Esto instó a la AAU a colocar al VIH/SIDA entre sus prioridades. En el 2004, la AAU publicó una exhaustiva caja de herramientas para ayudar a las instituciones de educación superior a tratar el problema (AAU, 2004b).

Al mismo tiempo, entre 2003 y 2005, el WGHE financió una encuesta extensiva que se realizó entre las universidades, escuelas universitarias de educación y politécnicos africanos para determinar cómo respondían ante el VIH/SIDA. Los resultados de la encuesta, que contaban con 339 instituciones, se publicaron en el 2006 (WGHE, 2006b). Un descubrimiento revelador fue el hecho de que la mayoría de instituciones no recogían información institucional sobre el VIH/SIDA. El impacto de la enfermedad sobre las instituciones, por lo tanto, se podía medir únicamente según las observaciones y las percepciones de los encuestados. Pocas instituciones creían que el impacto del VIH/SIDA fuera grave, lo que no es acorde con la realidad. Pocas instituciones informaron de que tuvieran una política escrita sobre VIH/SIDA, aunque una mayor proporción de las tres categorías había establecido directrices sobre ello. Menos de la mitad de las instituciones tenían una unidad especializada que coordinase actividades relacionadas con el VIH/SIDA o que lo integrase en su currículo. Muy pocas instituciones llevan a cabo investigaciones sobre el VIH/SIDA o cuentan con programas de impacto en la comunidad. Casi todas las instituciones mencionaron la falta de recursos económicos como uno de los impedimentos principales para afrontar el problema del VIH/SIDA.

La impresión general que surge es que, aunque hay muchas instituciones de educación superior que están rompiendo el silencio sobre el VIH/SIDA y que reaccionan ante él, todavía queda mucho por hacer. A pesar de que el VIH/SIDA ya empieza a disminuir en África, las graves repercusiones económicas y sociales se notarán en la próxima generación. Por lo tanto, es muy importante que la educación superior, en primer lugar, afronte el impacto del VIH/SIDA en su propia comunidad institucional, y luego, mediante sus programas de enseñanza, investigación y acción, responda a las necesidades nacionales. La caja de herramientas de la AAU le ofrece a las instituciones una guía excelente para todos estos aspectos, y el liderazgo de la educación superior puede plantearse hacer que su aplicación sea obligatoria en sus instituciones respectivas. Las instituciones, sin embargo, necesitan los recursos adecuados para poder responder de forma efectiva a la pandemia.

Otro recurso útil y muy importante es el programa de formación gratuito, basado en Internet, para los profesores de los niveles de educación primaria, secundaria y superior desarrollado por el Instituto Virtual de Educación Superior en África (VIHEAF), una empresa conjunta entre la Oficina regional de la UNESCO en Harare y la Comisión Nacional de Universidades de Nigeria (VIHEAF, 2007). Hay que animar a todos los profesores de las instituciones de educación superior africanas a apuntarse al programa.

La creación de Cátedras UNESCO en las universidades africanas, concretamente relacionadas con el VIH/SIDA, puede ser una forma efectiva de que la educación superior coordine las respuestas nacionales e institucionales al problema. En la Universidad de Zimbabwe existe un ejemplo interesante. Allí se estableció una Cátedra UNESCO sobre el VIH/SIDA y la Educación, con el apoyo de una subvención de dos años que otorgó el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido a la UNESCO en el

2005. El objetivo principal de la Cátedra era ayudar a la Universidad de Zimbabwe a afrontar los retos que presenta el VIH/SIDA. Pero un enfoque subregional, o incluso regional, podría ser más efectivo. En las Antillas se impulsó una Cátedra UNESCO Regional de la Commonwealth sobre Educación y VIH/SIDA en el 2004, en la Universidad de las Antillas, con el apoyo conjunto de la UNESCO y el Secretariado de la Commonwealth, para coordinar las contribuciones de la educación superior al VIH/SIDA. Podría emularse esta iniciativa en África.

ALIVIAR LA POBREZA MEDIANTE EL DESARROLLO RURAL

Alrededor de un 70% de la población del África Subsahariana vive actualmente en zonas rurales, donde la pobreza se da en su forma más extrema, y donde se encuentran los desafíos principales en materia de desarrollo en África. Así, al promover el desarrollo rural, la educación superior debería poder contribuir al alivio de la pobreza y a la consecución del primer ODM.

La actividad rural principal es la agricultura. Las facultades de agricultura, las escuelas universitarias y las universidades agrarias pueden tener un rol clave en la promoción del desarrollo de la agricultura rural. El problema es que la mayoría de las instituciones de educación superior agrarias se centran en la agricultura de producción (básicamente producción de cosechas y de animales), y apenas tratan el problema del desarrollo rural y de la seguridad de los alimentos (Maguire y Atchoarena, 2003). Los licenciados en Agricultura tienden a buscar trabajo en zonas urbanas, y no rurales, lo que tiene como consecuencia una alta tasa de desempleo entre los mismos. Muchas instituciones de educación superior se ven bajo la presión de combinar sus actividades educativas sobre agricultura con otras disciplinas científicas, lo que limita todavía más sus posibilidades de promover el desarrollo rural. Las instituciones agrarias tienen que replantearse sus actividades de acción en la comunidad, investigación y docencia, e implicarse en mayor medida en la formación a lo largo de toda la vida de los granjeros y los trabajadores de la extensión de la Agricultura. El tema del género también ha de afrontarse. Aproximadamente entre un 70 y un 80% de los campesinos de África son mujeres y, sin embargo, en Etiopía, Ghana y Uganda, por ejemplo, la matrícula femenina de estudiantes en Agricultura en el 2004 no sobrepasaba el 20%. Es igual de importante revalorizar la agricultura introduciéndola en los institutos e incluso en las escuelas de primaria, especialmente en las zonas rurales. Las instituciones de educación superior han de tener un rol en el diseño del currículo y en la formación de los profesores (Maguire y Atchoarena, 2003).

Debe darse un énfasis general al desarrollo rural en todas las áreas de la educación superior. En ingeniería, por ejemplo, debería hacerse a los estudiantes conscientes de las tradiciones e innovaciones tecnológicas, y los estudiantes de medicina deberían estar familiarizados con la medicina tradicional y entender las prácticas de hechicería y brujería (Mohamedbhai, 1994). Los retos tecnológicos, socioeconómicos y de salud relacionados con el suministro de agua potable y las instalaciones sanitarias también deberían recibir una consideración especial.

Una forma excelente de relacionar la educación superior con la comunidad rural es mandar a estudiantes de prácticas a las zonas rurales durante la carrera. Así los estudiantes pueden observar los retos rurales y eso les ayuda a llevar los problemas a la universidad para buscar una solución posible mediante proyectos. Todos los años, la Universidad Cheikh Anta Diop, de Senegal, organiza un campamento de verano que envía a unos 500 estudiantes de varias disciplinas a las comunidades rurales, donde participan en actividades de reforestación, enseñan a las mujeres analfabetas y ofrecen consultas médicas. Algunos países africanos exigen que sus licenciados trabajen en zonas rurales durante un año al terminar sus estudios para que entren en contacto con las prácticas y las habilidades indígenas.

Varios países africanos han establecido universidades en zonas rurales para facilitar el acceso de los estudiantes rurales a la educación superior y para garantizar que las actividades comunitarias, la investigación y la enseñanza de las instituciones estén en consonancia con las necesidades del desarrollo rural. Algunas universidades han creado instituciones o centros para el desarrollo rural. Ghana incluso ha creado la Universidad de Estudios sobre el Desarrollo, «una universidad basada en la comunidad en favor de los pobres» (véase Cuadro 3.6.1). Es una labor encomiable. El peligro, sin embargo, es que un título universitario podría convertirse en el pasaporte para emigrar a una zona urbana. Por el contrario, sería deseable ofrecer carreras en las que se obtengan certificados, o incluso carreras que no ofrezcan título, ya que son más pertinentes para las zonas rurales.

PROMOVER LA PAZ Y CONTRIBUIR A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En 1997, había pruebas de que las instituciones de educación superior de varias partes de África habían emprendido programas relacionados con la paz. Se crearon un par de Cátedras UNESCO; la Universidad Moi en Kenia había establecido el Centro de Estudios sobre Refugiados, y la que entonces era la Universidad de Durban-Westville había establecido el Instituto Gandhi-Luthuli para promover la paz. En concreto, el Centro Africano para la Resolución Constructiva de Conflictos (ACCORD) era muy activo en la zona del África Austral (Mohamedbhai, 1998). Sin embargo, estas actividades no estaban bien documentadas y el acceso a Internet y su uso eran limitados por aquel entonces.

Desde entonces se han hecho avances importantes. Se han creado más centros e institutos, por ejemplo en la Universidad de Khartoum, en Sudán, la Universidad Nacional de Ruanda y la Universidad de Ibadan en Nigeria. En casi todas las subregiones de África, en las instituciones de educación superior ya existen programas de posgrado y módulos de grado relacionados con la paz. Sólo en Sudáfrica ya existen más de 40 instituciones y organizaciones que ofrecen dichos programas. Ahora ACCORD es una dinámica organización africana no gubernamental de gestión de conflictos, que ofrece cursos de formación breves y lleva a cabo investigaciones. Sus actividades van más allá de la región de la SADC hacia la región de los Grandes Lagos, el Cuerno de África y el África occidental. Hasta ahora, ACCORD ha formado a 12.000 personas en gestión y resolución de conflictos. En 1998 fundó la revista *Conflict Trends Magazine*, que informa y analiza las tendencias de los conflictos actuales y emergentes de África. Un año más tarde, en 1999, lanzó la publicación *African Journal on Conflict Resolution*, que significó una vía de salida para las publicaciones académicas sobre la materia (ACCORD, 2007).

En el 2002, la Universidad para la Paz (UPEACE) afiliada a las Naciones Unidas y situada en Costa Rica, lanzó su programa africano. El objetivo de este programa era «fortalecer la capacidad africana de enseñanza, formación e investigación sobre temas relacionados con la paz y la seguridad; entre otros, la prevención, la gestión y resolución de conflictos» (UPEACE, 2007). El Programa África ahora tiene su base en Addis Abeba, Etiopía. Ofrece talleres de formación y cursos breves sobre paz, derechos humanos y resolución de conflictos. También organiza conferencias y talleres. Hasta el momento, el Programa África ha organizado 24 actos que han implicado a 1.000 pacifistas, académicos, legisladores, miembros de la sociedad civil, etc. También ha desarrollado y difundido materiales de enseñanza y recursos específicos para África. Es especialmente interesante el módulo Modelo Educativo: Transformación No Violenta del Conflicto, diseñado para estudiantes de último curso de carrera y disponible para todas las instituciones de educación superior.

Sin embargo, no se han hecho estudios para determinar la efectividad de estas iniciativas. En los países afectados, como Sudán, Ruanda y Costa de Marfil, estos estudios darían resultados de gran utilidad. No hay suficiente informa-

Recuadro II.2.2. Universidad de estudios sobre el desarrollo, Ghana

Fecha de creación: 1992.

Visión: Ser un referente de primer orden en las becas a los pobres.

Misión: Promover una transformación equitativa de las comunidades mediante programas interactivos de investigación, formación, aprendizaje y proyección que tengan una orientación práctica, que estén basados en las comunidades y que sean sensibles al género.

Situación: Campus situados en cuatro de las zonas más pobres de Ghana.

Población de estudiantes: 5.200 (2005-2006).

Facultades: Agricultura, Estudios de Desarrollo Integral, Ciencias Aplicadas y Medicina y Ciencias de la Salud.

Centros: Investigación interdisciplinaria y lengua francesa.

Unidades: Unidad de programas de género, con el objetivo de generalizar la perspectiva de género en las políticas, las relaciones y las carreras universitarias.

Rasgos especiales: a) Condiciones de admisión especiales para las mujeres y para los solicitantes con notas bajas en la secundaria, y b) en todas las carreras, los estudiantes pasan un periodo por curso, durante tres años, haciendo trabajo de campo práctico para la comunidad.

Fuente: Folleto informativo publicado por la Sección de Relaciones Universitaria de la Universidad de Estudios sobre el Desarrollo.

ción disponible sobre los esfuerzos para formar a los maestros en África, especialmente los de escuela primaria, para inculcar valores y actitudes que fomenten la tolerancia, la comprensión y el respeto por la diversidad entre los estudiantes. Los primeros años de la infancia son los más significativos en el desarrollo de actitudes y habilidades que más tarde pueden influir en cómo enfocan los adultos la resolución de conflictos. Asimismo, hay pocas pruebas disponibles sobre la implicación de los estudiantes de educación superior en las comunidades de las zonas en las que existe conflicto. Concretamente, los estudiantes de países en los que hay refugiados, durante sus vacaciones, podrían ofrecer ayuda y consuelo a los refugiados en forma de educación, salud, nutrición, suministro de agua potable o instalaciones sanitarias, en función de lo que estudien. Estas actividades despiertan la conciencia sobre las crisis de refugiados e incluso animan a los estudiantes a llevar los problemas al campus para resolverlos mediante proyectos (Mohamedbhai, 1998). Tanto ACCORD como el Programa África de la UPEACE deberían tener en cuenta estas áreas.

La página web de la UNESCO actualmente muestra diez Cátedras de Paz, Democracia y Derechos Humanos en nueve países del África Subsahariana. Sin embargo, hay poca información disponible sobre las actividades de las Cátedras, o si algunas siguen activas. La UNESCO debería emprender un estudio sobre estas Cátedras y documentar sus actividades y su efectividad.

CONCLUSIONES: RETOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR AFRICANA

Para responder adecuadamente a las necesidades de desarrollo humano y social de sus países, las instituciones públicas de educación superior del África Subsahariana primero se han de reformar. Los puntos débiles principales de las instituciones son conocidos. Los gobiernos africanos ya se han comprometido a apoyar la educación superior y las instituciones donantes están dispuestas a conseguir fondos para revitalizar el sector. Las instituciones tienen que aprovechar la oportunidad. Es ahora o nunca. La garantía de la calidad tiene que ser el factor de más peso en todas las reformas, tanto en el nivel institucional como de sistema, ya que un sector de educación superior de alta calidad atraerá a los estudiantes y limitará la fuga de cerebros. Varias instituciones ya han emprendido un proceso de reforma y han conseguido resultados impresionantes (ADEA/WGHE, 2004).

Un reto importantísimo que ha de afrontar la educación superior africana es transformar las instituciones para que puedan atender no solamente a unos pocos privilegiados, sino a una proporción mucho mayor de la sociedad. Esto requiere instituciones diferenciadas y carreras diversificadas dentro de las instituciones. Han de atender a alumnos que están en etapas de su vida distintas y con diferentes bases educativas. Concretamente, la educación superior ha de acercarse a las zonas rurales y contribuir a superar las desigualdades de género. También ha de cambiar el enfoque del currículo y de la enseñanza. Las carreras tienen que ser

multidisciplinarias para poder preparar a los graduados para abordar los complejos problemas de la sociedad. La enseñanza tiene que ser más participativa y basada en los problemas y ha de potenciar el desarrollo de las habilidades analíticas, el pensamiento crítico e independiente y el aprendizaje mediante el trabajo en equipo. Sin embargo, todo esto precisa la formación del profesorado y una proporción estudiante/profesor más baja, lo cual tendría que formar parte del proceso de reforma.

Otro reto de la educación superior es resistir la ola de comercialización y consumismo que ha conllevado la globalización. Por supuesto, las instituciones tienen que responder a las necesidades de mano de obra del mercado como parte de su objetivo de ser relevantes, pero ésta no debería ser su única misión. También deben afrontar las necesidades del desarrollo humano y social de la sociedad. La educación superior privada y la CBHE son inevitables y necesarias; hay que acogerlas, pero también regularlas. Es más, ha de tenerse en cuenta que sus operaciones estarán regidas por las fuerzas del mercado y, en muchos casos, tendrán ánimo de lucro. Entonces, es responsabilidad de las instituciones públicas africanas afrontar los objetivos de desarrollo más amplios de la educación superior. Para conseguirlo, necesitan el apoyo de sus gobiernos, que han de reconocer que la educación superior es un bien público.

La investigación está actualmente en decadencia en la mayoría de las instituciones a causa de la alta concentración de clases y la falta de recursos. Sin embargo, la investigación en todas las áreas es fundamental para el futuro desarrollo de África. Aunque es necesario poner énfasis en la investigación sobre el desarrollo, la educación superior africana también ha de estar a la cabeza de la investigación fundamental en ciertas áreas. Hay que aceptar que no todas las instituciones de educación superior de un país podrán destacarse en la investigación. Las instituciones de un país tienen que diferenciarse, y algunas han de poner un mayor énfasis en la investigación que otras. Hay que priorizar la investigación en las áreas de CyT, dado que sin innovaciones científicas y técnicas, África corre el riesgo de quedar marginada de la sociedad global del conocimiento.

Las instituciones de educación superior africanas también tienen que darle mucha más importancia al compromiso con la comunidad, aunque haya varias que ya lo están haciendo (ADEA/WGHE, 2004). Esto precisa el reconocimiento del servicio a la comunidad en términos de igualdad con la enseñanza y la investigación. Los estudiantes cuentan con un gran potencial de servicio a la comunidad que todavía no se ha aprovechado del todo. Su implicación en las áreas rurales puede contribuir a identificar los problemas de desarrollo que hay que resolver en las instituciones y pone a los estudiantes en contacto directo con los ricos conocimientos autóctonos de África.

Quizá el mayor reto que han de afrontar las instituciones de educación superior africanas es que, mediante su docencia, investigación e implicación con la comunidad, tienen que afrontar los problemas de desarrollo local más urgentes y a la vez, entender los problemas globales que afectan a la humanidad, como el desarrollo sostenible y el cambio climático, y participar en los esfuerzos internacionales para

afrontar esos retos. Tienen que ayudar a promover una identidad cultural africana, a la vez que aprender a trabajar en un entorno multicultural. Tienen que inculcar la conciencia de construcción nacional, pero también promover el concepto de ciudadanía mundial. Es decir, tienen que ser relevantes tanto para la comunidad local como para la sociedad global. Esto solamente se puede conseguir reuniendo recursos, creando asociaciones que colaboren con instituciones y mediante asociaciones de ámbito nacional, regional e internacional. En este proceso puede ser de gran utilidad la ayuda de los académicos de la diáspora africana.

Por último, para que las instituciones de educación superior africanas sean efectivas en la promoción del desarrollo, tienen que trabajar en un entorno pacífico, democrático y sin conflictos, en campus en los que no exista interferencia ni persecución política, y que sean propicios para el aprendizaje tanto del profesorado como de los alumnos. La responsabilidad básica de que esto sea así la tienen los gobiernos, pero las instituciones también pueden contribuir a la consecución de estas condiciones, y deberían hacerlo. Trabajando democráticamente, practicando una dirección consultiva y participativa, promoviendo la igualdad y la justicia en todos los tratos, garantizando la transparencia y la rendición de cuentas en todas sus transacciones, y poniendo en marcha la maquinaria adecuada para el diálogo y la resolución de disputas y diferencias, las instituciones de educación superior africanas pueden no sólo familiarizar a sus estudiantes con dichas prácticas, que más tarde podrán emular en su vida profesional, sino que también pueden convertirse en un ejemplo a seguir por la sociedad, lo que supone otro reto intimidador.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCORD. (2007) African Centre for the Constructive Resolution of Disputes. Descargado de <http://www.accord.org.za/web/home.htm>.
- ADEA/Working Group on Higher Education (WGHE). (2004) *Higher Education Innovations in Sub-Saharan Africa with Specific Reference to Universities*. Asociación de Universidades Africanas. Accra, Ghana.
- ADEA/Working Group on Higher Education (WGHE). (2006a) *Toolkit for Mainstreaming Gender in Higher Education in Africa*. Asociación de Universidades Africanas. Accra, Ghana.
- ADEA/Working Group on Higher Education (WGHE). (2006b) *Higher Education Institutions in Africa Responding to HIV/AIDS*. Asociación de Universidades Africanas. Accra, Ghana.
- African Development Fund (ADF) (2006). *Appraisal Report: Multinational Support for Higher Education in WAEMU Countries*
- Ajayi, Ibi. (2003) 'Globalization and equity in sub-Saharan Africa'. Trabajo presentado en la Cuarta Conferencia Anual para el Desarrollo Global. El Cairo, Egipto.
- Ajayi, J.F.A.; Goma, L.K.H. y Johnson, A.G. (1996) *The African Experience with Higher Education*. Asociación de Universidades Africanas. Accra, Ghana.
- Asociación de Universidades Africanas (AAU). (2004a) 'The implications of WTO/GATS for higher education in Africa'. *Proceedings of Accra Workshop on GATS*. Accra, Ghana.
- Asociación de Universidades Africanas (AAU). (2004b) *An HIV/AIDS Toolkit for Higher Education Institutions in Africa*. Accra, Ghana.
- Asociación de Universidades Africanas (AAU). (2005) *Core Programme of Activities 2005-2009*. Accra, Ghana.
- Asociación de Universidades Africanas (AAU). (2006) *Planning Consultation Report: Regional Capacity Mobilization Initiative (RCMI) for Revitalizing Higher Education in Africa*. 5-6 de diciembre. Accra, Ghana.
- Asociación Internacional de Universidades (AIU). (2005) *Sharing Quality Higher Education Across Borders: A Statement on Behalf of Higher Education Institutions Worldwide*. Descargado de http://www.unesco.org/iau/p_statements/index.html.
- Asociación Internacional de Universidades (AIU). (2007) *IAU Project Methodology and Results*. Presentado en el Seminario de Expertos de la AIU sobre «Higher Education and EFA: The Case for Two Solitudes?» Maputo, Mozambique. Descargado de <http://www.unesco.org/iau/conferences/maputo/pdf/Turmaine.pdf>.
- Banco Mundial. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*. Washington, D.C.
- Bloom, David; Canning, David, y Chan, Kevin. (2006) *Higher Education and Economic Development in Africa*. Universidad de Harvard. Estudio encargado por el Banco Mundial. Washington, D.C.
- eLearning Africa. (2007). Portal de Noticias. The African Virtual University: Entrevista con el Rector. Descargado de <http://elearning-africa.com/newsportal/english/news5.php>.
- Faria, Fernanda. (2004). *Crisis Management in Sub-Saharan Africa: The Role of the European Union*. European Union Institute for Security Studies. Trabajo ocasional n.º 51, París.
- Fondo Africano para el Desarrollo (ADF). (2006) *Appraisal Report: Multinational Support for Higher Education in WAEMU Countries*.
- Foro de Educadoras Africanas (FAWE). (2007) Descargado de <http://www.fawe.org/home/index.asp>.
- Foundation Partnership. (2007) Descargado de <http://www.foundation-partnership.org/>
- IEASA. (2007). «From ivory towers to poverty eradication: SARUA gets wings».. En: *IEASA Boletín de Noticias en línea*, 7 de febrero de 2007. Descargado de <http://www.nu.ac.za/ieasa/SARUA.asp>.
- Kelly, M. (2001). *Challenging the Challenger: Understanding and Expanding the Response of Universities in Africa to AIDS*. Grupo de Trabajo de ADEA sobre Educación Superior. Washington, D.C.
- Knowledge for Development. (2006). Descargado de <http://knowledge.cta.int/en/content/view/full/3771>.
- Maguire, C. y Atchoarena, D. (2003). «Higher education and rural development: a new perspective». En: Atchoarena, D. and Gasperini, L. (eds.). *Education for Rural Development: Towards New Policy Resources*. Trabajo conjunto dirigido por la FAO y el IIEP de UNESCO.
- Mohamedbhai, G.T.G. (1994). «The emerging role of African universities in the development of science and technology». Trabajo preparado para el Grupo de Trabajo de Donantes para la Educación Africana (actualmente ADEA) sobre Educación Superior. Asociación de Universidades Africanas. Accra, Ghana.
- Mohamedbhai, G. (1998). 'The role of higher education in developing a culture of peace in Africa'. En: *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects*. UNESCO-BREDA, Dakar.

- Mohamedbhai, G. (2003). «Globalization and its implications for universities in developing countries». En: Breton, G. y Lambert, M. (eds.) *Universities and Globalization: Private Linkages, Public Trust*. UNESCO/Université Laval/Economica. París.
- Naciones Unidas. (2006). *Millennium Development Goals Report 2006*. Nueva York.
- PNUD. (2006). *Informe de Desarrollo Humano 2006. Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua*.
- Saint, William S. (1992). «Universities in Africa: strategies for stabilization and revitalization». Trabajo Técnico n.º 194 del Banco Mundial. Washington, D.C.
- Sanyal, B.C. (2005). «The role of higher education in obtaining EFA goals with particular focus on developing countries». Trabajo preparado para el Foro UNESCO sobre Educación Superior, Investigación y Conocimiento. UNESCO. París.
- UNAIDS/WHO. (2006). *AIDS Epidemic Update: December 2006*. Ginebra.
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Informe final. París.
- UNESCO. (2003). Recent Developments and Future Prospects of Higher Education in Sub-Saharan Africa in the 21st Century. Meeting of Higher Education Partners, Paris, 23-25 June 2003. UNESCO. París.
- UNESCO. (2005.). Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education. Descargado de http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf.
- UNESCO. (2006). Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa (TTISSA). Descargado de <http://www.unesco.org/education/TTISSA>.
- UNESCO. (2007). *EFA Global Monitoring Report 2007*. UNESCO. París.
- UNESCO Instituto de Estadísticas de UNESCO (IEU). (2007). Datos descargados de <http://www.uis.unesco.org/>.
- Unión Africana (AU). (2006) 'Second decade of education for Africa (2006-2015). En: *Draft Plan of Action*. Addis Abeba, Etiopía.
- UPEACE. (2007). University for Peace. Africa Programme. Descargado de <http://www.africa.upeace.org>.
- Varghese, N.V. (2004). *Private Higher Education in Africa*. UNESCO-IIEP. París.
- Virtual Institute for Higher Education in Africa (VIHEAF). (2007) Descargado de <http://www.harare.unesco.org/viheaf-modules/m1-hivaidseduc/index.htm>.