



**COMILLAS**

UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Grado en Relaciones  
Internacionales

Trabajo Fin de Grado

# **De las armas a las pizarras**

El papel de la educación en las  
estrategias de control y dominación: El  
caso de la universidad en Nigeria

Estudiante: María Morgado Jiménez

Directora: Alice Martini

Madrid, junio 2021

**Resumen.** Según Nkruman (1965) el neocolonialismo representa la última y más peligrosa fase del imperialismo ya que “para quienes lo practican significa poder sin responsabilidad y para quienes lo sufren, significa explotación sin compensación”. A partir de la independencia de la mayoría de países africanos en la década de los sesenta, muchos autores han estudiado la continua presencia de países extranjeros en África respondiendo a motivaciones económicas, políticas, militares o culturales. Este trabajo de investigación pretende determinar la existencia de neocolonialismo en el sistema de educación superior en Nigeria para poder obtener una visión crítica respecto a la eficacia de la educación como motor de prosperidad en África.

**Palabras clave.** Nigeria, África, neocolonialismo, neocolonialismo educacional, educación superior, universidad, occidentalización, dependencia.

**Abstract.** According to Nkrumah (1965), neocolonialism represents the last and most dangerous phase of imperialism because "for those who practice it means power without responsibility and for those who suffer it, exploitation without compensation". Since the independence of most African countries in the sixties, many authors have studied the continued presence of foreign countries in Africa responding to economic, political, military or cultural motivations. This research paper aims to determine the existence of neocolonialism in the higher education system in Nigeria in order to obtain a critical view of the effectiveness of education as an engine of prosperity in Africa.

**Key words.** Nigeria, Africa, neocolonialism, educational neocolonialism, higher education, university, Westernization, dependency.

# ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	4
ÍNDICE DE TABLAS .....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. FINALIDAD Y MOTIVOS .....	7
1.2. OBJETIVOS .....	8
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	8
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO .....	8
2.1. MARXISMO E IMPERIALISMO .....	8
2.2. ANÁLISIS DE SISTEMAS-MUNDOS Y TEORÍA DE LA DEPENDENCIA .....	9
2.3. NUEVOS ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES.....	11
2.3. 1. TEORÍA CRÍTICA .....	11
3. METODOLOGÍA .....	20
4. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA SOCIEDAD Y POLÍTICA DE NIGERIA .....	22
4.1. DE LA TRADICIÓN AFRICANA INDÍGENA A LA MODERNIDAD COLONIAL.....	22
5. ANÁLISIS .....	26
5.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN NIGERIA POST-INDEPENDENCIA .....	26
5.2. SISTEMA UNIVERSITARIO DE NIGERIA .....	27
5.3. COLONIALISMO INTERNO .....	29
5.3.1. FUGA DE CEREBROS .....	29
5.3.2. CURRÍCULO DE LA UNIVERSIDAD EN NIGERIA –EL PROBLEMA DE LA LENGUA- .....	31
5.4. NEOCOLONIALISMO REALISTA .....	35
5.4.1. REDES INTERNACIONALES DE AYUDA, ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y PROGRAMAS FILANTRÓPICOS EN EDUCACIÓN .....	35
6. CONCLUSIÓN.....	38
6.1. EL NEOCOLONIALISMO EDUCACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE NIGERIA .....	38
6.2. CONSECUENCIAS DEL NEOCOLONIALISMO EDUCACIONAL .....	40
6.3. ALTERNATIVAS EDUCACIONALES .....	40
6.4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	42
7. BIBLIOGRAFÍA .....	43

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico I.</b> Coeficiente de Gini de Educación en Nigeria 1890-2010 .....	27
<b>Gráfico II.</b> Número total de estudiantes universitarios del África Subsahariana estudiando en Estados Unidos y Europa Occidental de 1998-2017 .....	30
<b>Gráfico III.</b> Destinos de preferencia de estudiantes universitarios nigerianos estudiando en el extranjero de 1998-2017.....	30
<b>Gráfico IV.</b> Evolución de AOD educación terciaria de DAC countries y World Bank Group a Nigeria de 2006 a 2019 .....	35

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla I.</b> Ratio de Movilidad de Nigeria en 2017 en comparación con países de referencia .....	29
<b>Tabla II.</b> Oferta de Idiomas Africanos en las mejores universidades de Nigeria.....	33

## 1. INTRODUCCIÓN

*“The European elite undertook to manufacture a native elite. They picked out promising adolescents; they branded them, as with a red-hot iron, with the principles of Western culture; they stuffed their mouths full with high-sounding phrases, grand glutinous words that stuck to the teeth. After a short stay in the mother country they were sent home, whitewashed. These walking lies had nothing left to say to their brothers; they only echoed. From Paris, from London, from Amsterdam we would utter the words "Parthenon! Brotherhood!" and somewhere in Africa or Asia lips would open "...thenon! ...therhood!" It was the golden age” (Jean-Paul Sartre, 1963)*

Actualmente, los países del continente africano son independientes. Sin embargo, muchos autores argumentan que esta independencia es puramente política. Los países africanos continúan presentando rasgos de colonialismo, a pesar de que la descolonización de África se produjo hace alrededor de cuarenta años. Las economías africanas dependen demasiado del capital extranjero y muy poco del uso de su excedente de mano de obra. Siguen dependiendo excesivamente de los mercados de exportación para determinar qué producir y siguen importando bienes extranjeros en lugar de desarrollar estructuras propias de producción (Mazrui, 1975).

Además de motivaciones económicas, el neocolonialismo también encuentra motivaciones culturales, las cuales se han expresado a través de instituciones establecidas en África. Por un lado, la penetración económica se manifestó de manera preeminente en empresas multinacionales, que normalmente se dedicaba a la minería, a la venta de productos occidentales o al cultivo de exportación (Mazrui, 1975). Por otro lado, la universidad africana se convirtió en la manifestación más clara de dominación cultural reemplazando a las escuelas primarias y a la iglesia como el principal símbolo de penetración cultural (Mazrui, 1975).

Durante la época colonial, las potencias europeas concebían a sus súbditos africanos como bárbaros e ignorantes. Su misión, por lo tanto, consistió en expandir la civilización occidental y acabar con las prácticas tradicionales africanas que consideraron contrarias a sus objetivos. Para ello, impusieron un sistema de educación colonial basado en sus propios modelos, que según la teoría del neocolonialismo educacional, perdura en la actualidad.

La relación entre educación y desarrollo es de crucial importancia en cualquier nación, y especialmente, en países en desarrollo. Pero para que la educación contribuya al desarrollo, esta no puede ser una mera importación sino que debe adaptarse a las realidades locales del país. Además, también debe reflejar el proceso dinámico de construcción de la nación que continuamente está siendo modificado por cambios en el contexto nacional e internacional (Woolman, 2001). Sin embargo, los sistemas educativos actuales en muchos de los países de África, Asia, América Latina y Oceanía son producto del legado colonial occidental, y, por lo tanto, servirían para perpetuar prácticas de dependencia entre países en desarrollo y países desarrollados.

Los gobiernos de estos países han realizado grandes esfuerzos por encontrar sistemas educativos que por un lado mejoren la identidad nacional y la autonomía cultural, y por otro, contribuyan al crecimiento económico sostenido. En estos esfuerzos, la mayoría de las antiguas colonias han ampliado sus sistemas educativos involucrando cantidades sustanciales de asistencia técnica externa (dinero, equipo y personal) y enviando a decenas de miles de sus estudiantes y profesores de nivel universitario al extranjero a los centros metropolitanos de Europa, América del Norte y Japón para recibir una educación de mayor nivel (Arnove, 1980). Además, en ciertos contextos, las fuerzas de la globalización –Organizaciones Internacionales y Fundaciones Filantrópicas- ejercen presión, a través de la financiación, a los gobiernos de estos países para introducir prácticas educativas occidentales que ellos consideran apropiadas para su desarrollo. Estas nuevas formas de interacción se consideran manifestaciones de dependencia cultural o neocolonialismo.

Altbach (1971) utiliza el término neocolonialismo educacional para designar el continuo impacto poscolonial de los países industriales avanzados en los sistemas y políticas educativas, así como en la vida intelectual, de los países en desarrollo. En este sentido, la mayoría de investigadores que estudian las relaciones poscoloniales se han centrado en las relaciones neocoloniales en el ámbito económico y político. Sin embargo, no existe tanta literatura concerniente al neocolonialismo cultural, un fenómeno de igual o incluso mayor relevancia en la configuración del sistema internacional.

Si bien es cierto que el neocolonialismo se ha estudiado ampliamente en el campo de las Relaciones Internacionales en las últimas décadas, el núcleo de la mayoría de la literatura existente sobre el tema se basa en el neocolonialismo económico, político y militar, y no tanto en el cultural. Además, resulta especialmente interesante el papel que

podrían estar jugando otros agentes además de las pasadas potencias coloniales como las Organizaciones Internacionales y Organizaciones Filantrópicas en la promoción de este fenómeno.

La relevancia académica de este trabajo de investigación se basa en la esperanza de que sirva de guía para motivar futuras investigaciones relativas al actual impacto cultural de los países desarrollados en países en desarrollo de África, Asia y Latinoamérica. Por otro lado, la relevancia política y social que se espera que tenga este análisis pasa por concienciar y arrojar luz sobre este fenómeno que podría estar obstaculizando el desarrollo de determinados países.

### **1.1. FINALIDAD Y MOTIVOS**

Partiendo de la premisa de que efectivamente el neocolonialismo cultural, y más específicamente, el neocolonialismo educacional forman parte de la realidad africana, los sistemas educativos africanos no servirían de medio para el futuro desarrollo de la región sino para perpetuar su situación de dependencia. Y esto es precisamente lo que ha motivado este trabajo de investigación. Por lo tanto, la finalidad de este trabajo de investigación es determinar hasta qué grado el neocolonialismo educacional es una realidad en África y si lo es, que consecuencias tiene.

Para llevarlo a cabo, en primer lugar se va enfocar el análisis en un país específico del continente africano y en segundo lugar, en un nivel de educación determinado. Se va a tomar como país de referencia Nigeria y como sector de educación, la educación superior o terciaria.

Por un lado, se ha escogido Nigeria como caso de análisis debido a que actualmente es uno de los países más importantes del continente africano a nivel demográfico, económico, político y de seguridad. Por otro lado, se ha seleccionado la educación superior como base de estudio dada su relevancia en la formación del capital humano necesario para el futuro desarrollo del país. La educación superior es el núcleo de la investigación, la formación del profesorado y el desarrollo curricular. Los esfuerzos de transformación de la educación general comienzan con la educación superior, que es la base de los programas educativos para otros niveles inferiores (Ezeanya-Esiobu, 2019). Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, la universidad africana se ha convertido en el símbolo más claro de penetración cultural occidental en África y como tal, merece una especial atención.

## **1.2. OBJETIVOS**

El objetivo de este trabajo de investigación es determinar si el sistema de educación superior en Nigeria presenta características neocoloniales y de dependencia cultural. Los objetivos específicos de este trabajo son:

1. Identificar los rasgos de neocolonialismo en los sistemas educativos superiores de Nigeria.
2. Analizar los motivos de las potencias colonizadoras en la implantación de un sistema educativo colonial.
3. Analizar la promoción del neocolonialismo educacional por parte de Organizaciones Internacionales y Fundaciones Filantrópicas.
4. Proponer alternativas educacionales al demostrar la existencia de neocolonialismo educacional en la universidad nigeriana.

## **1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿El sistema universitario en Nigeria presenta características propias de un neocolonialismo cultural/educacional?

Además, esta investigación se va a guiar por las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Qué consecuencias tiene el neocolonialismo educacional en el desarrollo del país?
2. ¿El sistema de educación occidental es universal o se requieren alternativas educacionales que se adapten a la realidad local?

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO**

Este trabajo de investigación se va a basar en la teoría del neocolonialismo, y más específicamente, en el neocolonialismo educacional. A continuación, se va a presentar una breve evolución de las principales teorías de las Relaciones Internacionales que han sido relevantes en el desarrollo de la teoría neocolonialista.

### **2.1. MARXISMO E IMPERIALISMO**

En contraste con las principales teorías –realismo y liberalismo- que dominaron las



Relaciones Internacionales hasta la década de los ochenta, el Marxismo surge como teoría crítica de las Relaciones Internacionales. El marxismo es a la vez un enfoque crítico que se erige para cuestionar las teorías predominantes y un enfoque clásico debido a la tradición filosófica y sociológica de su homónimo, el filósofo Karl Marx (1818-1883) (Pal, 2017). La primera integración de ideas marxistas al campo de las Relaciones Internacionales fue llevada a cabo por comunistas y revolucionarios de principios del siglo XX como Rosa Luxemburgo, Rudolf Hilferding y Vladimir Lenin. Estos autores desarrollaron lo que ahora llamamos las teorías clásicas del imperialismo para entender cómo el capitalismo se expandió y se adaptó a un mundo de rivalidad inter-imperial que condujo a la Primera Guerra Mundial y la lenta desintegración de los imperios europeos (Pal, 2017). En este sentido, destaca la teoría de Antonio Gramsci, y especialmente, su concepto de hegemonía. Un concepto neo-gramsciano de hegemonía se centra en las formas consensuadas en que las clases transnacionales, las organizaciones y el derecho internacional reproducen el capitalismo y sus consecuentes desigualdades (Pal, 2017). La clase capitalista transnacional, dominada por las grandes potencias europeas, forma una "sociedad civil global" que universaliza los ideales liberales en lugar de imponerlos a través de procesos más coercitivos de imperialismo clásico y colonización, como sucedía en tiempos anteriores (Pal, 2017).

## **2.2. ANÁLISIS DE SISTEMAS-MUNDOS Y TEORÍA DE LA DEPENDENCIA**

En línea con el concepto gramsciano de hegemonía, y entre las variantes más importantes de la teoría clásica del imperialismo y del neomarxismo encontramos el análisis de sistemas-mundo y la teoría de la dependencia.

El análisis de sistemas-mundo fue introducido por Immanuel Wallerstein (1974). Esta teoría surge para incorporar los cambios de finales del siglo XX y contrarrestar la forma en que los enfoques tradicionales tendían a entender el imperialismo como un proceso dirigido por el Estado. El enfoque de Wallerstein (1974) se basa en unidades de análisis más amplias que el Estado, unidades denominadas sistemas, y tiene en cuenta una visión mucho más a largo plazo de la historia de los estados y sus interacciones. Distinguió tres grupos de estados o regiones: el núcleo, la semi-periferia y la periferia. El objetivo era entender cómo se han desarrollado los Estados desde el siglo XVI en relación entre sí, creando así relaciones de dependencia entre diferentes grupos de Estados (Pal, 2017). Es relevante el concepto de Wallerstein relativo a la convergencia y la divergencia en el sistema global. El mercado mundial y la sociedad tienden a la

convergencia al someter a todas las sociedades a las mismas fuerzas y a la divergencia al crear diferentes roles para las diferentes sociedades en el sistema de estratificación mundial (Arnove, 1980).

Por otro lado, la teoría de dependencia tiene una especial relevancia en este trabajo ya que muchos autores consideran la corriente neocolonialista como una variante de la teoría de la dependencia. Esta teoría fue introducida como crítica a la teoría de la industrialización en la década de los sesenta y setenta por autores latinoamericanos pertenecientes a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). La teoría de la dependencia afirma que el subdesarrollo y la pobreza son el resultado de la influencia política, económica y cultural ejercida en los países del Sur desde el Norte. Presenta la relación entre el Sur Global y el Norte Global como una relación de explotación al subrayar las formas en que los Estados del Sur se han incorporado al sistema económico mundial a través del desarrollo del capitalismo (Benabdallah, Murillo-Zamora & Adetula, 2017). Así, el subdesarrollo del Sur no es una fase hacia el desarrollo sino una condición impuesta por las políticas, intervenciones y prácticas comerciales de los Estados del Norte.

Esta estructura jerárquica internacional ha generado que los países del Sur se encuentren atrapados en relaciones de dependencia y sometimiento con los países del Norte, lo cual supone un obstáculo para su desarrollo. Basándose en la teoría de la dependencia, muchos autores han demostrado que la explotación económica de muchas naciones colonizadas no se detuvo con la descolonización. De hecho, en los últimos años del colonialismo – en el momento en que los movimientos independentistas se estaban volviendo demasiado fuertes para ser reprimidos – las potencias coloniales instigaron una serie de políticas y programas que allanaron el camino para un nuevo tipo de dominación de las economías del Sur Global (Benabdallah, Murillo-Zamora & Adetula, 2017). Los acuerdos comerciales Norte-Sur y las políticas de las organizaciones internacionales han servido para proteger los intereses de las potencias establecidas y desde el Sur, se han visto como una nueva variante de colonialismo (Benabdallah, Murillo-Zamora & Adetula, 2017). Esta premisa es precisamente en la que se basa la teoría del neocolonialismo, la cual será explicada en los siguientes apartados.

Sin embargo, antes de hablar de neocolonialismo, es necesario entender en qué contexto se desarrolla. A pesar de que las teorías expuestas anteriormente son claves en la elaboración del neocolonialismo, tanto el post-colonialismo como el neocolonialismo se

enmarcan dentro de la Teoría Crítica, por lo que a continuación, se va a detallar brevemente sus fundamentos.

### **2.3. NUEVOS ENFOQUES EN EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES**

Estas teorías y sus escuelas dominaron las relaciones internacionales hasta la década de los ochenta, momento en el que empiezan a surgir nuevos actores y corrientes de pensamiento en el contexto del fin de la Guerra Fría. Neufeld (1995) planteó la necesidad de llevar a cabo una “reestructuración” de las Relaciones Internacionales, surgiendo así el cuarto debate en las Relaciones Internacionales entre las teorías racionalistas y reflectivistas.

Por un lado, los racionalistas, más cercanos al realismo/neorrealismo y liberalismo/neoliberalismo, consideran posible juzgar objetivamente los comportamientos de los actores en las Relaciones Internacionales (González, 2001). Por otro lado, los reflectivistas, a pesar de la diversidad de enfoques, comparten “1) su desconfianza hacia los modelos científicos para el estudio de la política mundial, 2) una metodología basada en la interpretación histórica y textual y 3) la insistencia en la importancia de la reflexión humana sobre la naturaleza de las instituciones y sobre el carácter de la política mundial” (González, 2001).

Dentro de las teorías reflectivistas, se va a destacar la Teoría Crítica por su relevancia en la construcción del post-colonialismo y neocolonialismo.

#### **2.3. 1. TEORÍA CRÍTICA**

La Teoría Crítica está asociada al pensamiento de la Escuela de Frankfurt y al Instituto de Investigación Social de Frankfurt. Entre los principales autores de esta teoría descansan Max Horkheimer, Theodor Adorno, Hahernas Marcus, Erich Fromm y Jurgen Habermas (Hoffman, 1987). Fue a principios de la década de los ochenta cuando la Teoría Crítica hizo aparición en el campo de las Relaciones Internacionales a través de autores como Richard Ashley, Robert Cox y Andrew Linklater (González, 2001).

Destacando la teoría de Robert Cox, este definió, a partir de una reformulación del concepto de “teoría tradicional” de Horkheimer, el neorrealismo waltziano como una teoría “que resuelve problemas” y denunció su sesgo ideológico-normativo y anti-emancipatorio (González, 2001), desafiando la idea de “verdad” absoluta y haciendo

hincapié en que “todo conocimiento es para alguien y para algún propósito” (Cox, 1981). Es decir, la teoría crítica se enfoca en criticar la sociedad y cultura con el objetivo de identificar y deconstruir las estructuras de poder.

“A partir de elementos del realismo anteriores a Morgenthau (como E.H. Carr y Meinecke) y del materialismo histórico (representado por Marx, Gramsci o Hobsbawm)”, Cox asegura que una teoría crítica de las Relaciones Internacionales debería ocuparse, ante todo, del cambio en el orden mundial (González, 2001). Cox insiste en la necesidad de ver la política global como una construcción colectiva que evoluciona a través de la compleja interacción de las fuerzas estatales, sub-estatales y trans-estatales en esferas económicas, culturales e ideológicas (Ferreira, 2017).

Es por ello que los enfoques post-colonialistas y neocolonialistas se enmarcan dentro de esta corriente de las Relaciones Internacionales.

#### **2.3.1.1. POST-COLONIALISMO**

La disciplina de las Relaciones Internacionales tiene un marcado carácter occidental tanto en el desarrollo de las agendas de investigación como en las categorías, los debates y las teorías predominantes (Galindo, 2013), condiciones que evidentemente responden al “nexo históricamente estrecho entre el poder y la producción de conocimientos” (Acharya, 2011). Según Abrahamsen (2008), el debate postcolonial 1) se centra en el estudio de las relaciones Norte-Sur en el contexto global y 2) niega la concepción de los actores y países del Tercer Mundo como actores pasivos dentro del sistema internacional y por el contrario, afirma que cumplen un doble rol en cuanto a la legitimación del orden internacional y a su cuestionamiento.

El post-colonialismo empieza a cobrar relevancia en el campo de las Relaciones Internacionales a partir de la década de los ochenta y originalmente, fue concebido para el estudio de un determinado imperio, el anglosajón. Así, el post-colonialismo se ha centrado en coyunturas que las teorías de Relaciones Internacionales no habían abordado hasta el momento como los factores de imperio, raza / etnia, género y clase, entre otros, en el funcionamiento del poder global que reproduce un sistema internacional jerárquico (Nair, 2017).

En el análisis de cómo conceptos clave como el poder, el Estado y la seguridad sirven para reproducir el statu quo, el post-colonialismo ofrece una visión más compleja que la propuesta por las teorías tradicionales. Por ejemplo, a pesar de que el concepto de

soberanía, y con él los límites del Estado moderno, fueron impuestos al mundo colonial por las potencias europeas, este es un concepto que generalmente se da por sentado por los realistas y liberales (Nair, 2017). Asimismo, el post-colonialismo también desafía la perspectiva marxista ya que centra la raza, y no la lucha de clases, como motor histórico de cambios. Del mismo modo, mientras que para las principales teorías de Relaciones Internacionales la configuración del sistema internacional es anárquica, para el post-colonialismo la estructura internacional está basada en la jerarquía (Nair, 2017). El colonialismo y el imperialismo fomentaron un largo proceso de dominación continua de Occidente sobre el resto del mundo y la dominación cultural, económica y política todavía caracterizan las relaciones del sistema internacional.

Un tema clave para el post-colonialismo es que las percepciones occidentales de lo no occidental son el resultado de los legados de la colonización y el imperialismo europeos. Los discursos construyeron estados y pueblos no occidentales como "otros", o diferentes a Occidente, generalmente de una manera que los hizo parecer inferiores (Nair, 2017). En este sentido, destaca Edward Said (1978) con su teoría del Orientalismo. A grandes rasgos, el orientalismo de Said se basa en la construcción de una idea particular del llamado 'Oriente' que es distinta de Occidente, y que en una mentalidad binaria, atribuye a Oriente y a sus habitantes características que son esencialmente opuestas a Occidente (Nair, 2017). Destacan otros autores de esta corriente como Frantz Fanon y Albert Memmi sobre los adversos efectos psicológicos de la colonización tanto en los colonizadores como en los colonizados; Gayatri Spivak sobre las construcción de estereotipos basados en el esencialismo; Homi K. Bhabha; y, José Rabasa en Latinoamérica.

#### **2.3.1.2. NEOCOLONIALISMO**

En el apartado anterior se ha conceptualizado la corriente post-colonialista dada su relevancia a la hora de construir el enfoque neocolonialista y comprender la evolución del concepto. Sin embargo, es necesario hacer hincapié en la diferencia entre estos dos conceptos que fácilmente pueden convertirse en motivo de confusión.

En primer lugar, el post-colonialismo se entiende como la suma de todos los hechos históricos que tuvieron lugar en el proceso descolonizador, en el que destacaron la determinación de las antiguas colonias por alcanzar su soberanía y que comprende, entre otras cosas, el surgimiento de pensamientos e ideas críticos resultado de la reflexión sobre la situación que se vivía, y sobre la legitimidad y pertinencia de los

regímenes impuestos por países colonizadores (Chávez, 2015). Por otro lado, el neocolonialismo se refiere a la continuación de la influencia política, económica, cultural y educacional de los países avanzados sobre antiguas colonias caracterizada por la sutileza en lugar del control directo o físico.

A pesar del auge de este concepto en las últimas décadas, no existe una definición oficial ni un origen claramente definido. Muchos autores atribuyen la primera aparición del término a Jean Paul Sartre en *Colonialism and Neocolonialism* (). Sin embargo, fue en la *1961 Resolution on Neo-colonialism* publicada por la *All-African People's Conference* en Ghana donde se definió oficialmente por primera vez en África como la supervivencia del sistema colonial a pesar del reconocimiento formal de la independencia política en los países emergentes, que se convierten en víctimas de una forma indirecta y sutil de dominación por medios políticos, económicos, sociales, militares o técnicos (Martin, 1985).

El término finalmente despegó con la publicación de *Neo-Colonialism, the Last Stage of imperialism* (1965) por Kwame Nkrumah, una primera documentación y crítica de la existencia de una todavía relación de dependencia entre las antiguas potencias colonizadoras y los nuevos países independientes. El neocolonialismo representa la última y más peligrosa fase del imperialismo ya que “para quienes lo practican significa poder sin responsabilidad y para quienes lo sufren, significa explotación sin compensación” (Nkrumah, 1965). Nkrumah (1965) continúa afirmando que los métodos de los neocolonialistas son sutiles y variados ya que no operan únicamente en el ámbito económico, sino también en las esferas política, religiosa, ideológica y cultural. Además, el neocolonialismo es camaleónico y se adapta a cada una de las ex coloniales de Asia, África, el Caribe y América Latina.

Esta teoría coloca el Estado-nación en el centro mismo de su política. La máxima de Nkrumah - "el Estado en las garras del neocolonialismo no es dueño de su propio destino"- supone la existencia de un Estado fuerte, pero argumenta que este Estado está sometido al control de la antigua potencia colonial. Por lo tanto, el camino de la liberación se ve fundamentalmente a través del poder del Estado. El fracaso de los movimientos de liberación nacional se atribuye en gran medida a la burguesía, y sólo mediante el control de la nación lejos de esta clase se puede lograr la verdadera emancipación (Rao, 2000).

En África, según Badi (1996) el neocolonialismo adopta tres formas; 1) el

neocolonialismo realista basado en la dominación que las antiguas potencias colonizadoras europeas ejercen sobre sus antiguas colonias africanas a través del mantenimiento de una relación de dependencia a nivel económico y político, 2) el neocolonialismo “ultra” característico de potencias que no tienen un pasado colonial en África pero que buscan expandir sus zonas de influencia a nivel global, como el caso de China y, 3) la autocolonización o el colonialismo interno como la aceptación voluntaria por parte del sujeto, o país sometido de una cultura, de un sistema de valores, pensamientos y comportamientos ajenos y que especialmente se da en las élites africanas facilitado por la educación colonial.

Así, el neocolonialismo se convierte en una adaptación del colonialismo, aprovechando las debilidades de los recién independizados países para obtener beneficios económicos, políticos y culturales (Haag, 2012). El fin es el mismo, lo que varían son los mecanismos a través de los cuales se impone. Estos mecanismos varían en naturaleza y dependiendo del autor, van desde el control de precios sobre bienes primarios y manufacturados hasta al control del capital a través de tipos de cambio, sistemas bancarios impuestos, la asistencia en golpes políticos, intervenciones militares o acuerdos de defensa (Haag, 2012).

#### **2.3.1.2.1. EL NEOCOLONIALISMO EDUCACIONAL DE POTENCIAS**

Además de canalizar su influencia a través de instrumentos de corte más económico, político y militar, el neocolonialismo cobra una especial importancia en el ámbito de la cultura. El imperialismo o neocolonialismo cultural se ejerce a través del lenguaje, la religión, la literatura, la arquitectura, la pintura, la comida, el cine, y, especialmente, a través de la educación.

El fenómeno del neocolonialismo educacional en África recibió una especial atención en la época inmediatamente posterior a la descolonización, es decir, a partir de los sesenta. Hay una amplia variedad de opiniones sobre la existencia de neocolonialismo en la educación africana, sin embargo, la mayoría de autores que han estudiado este fenómeno han llegado a la conclusión de que el sistema de educación de las antiguas colonias africanas se caracteriza por su occidentalización, y, como tal, presenta signos de dependencia cultural de los países del Norte, especialmente de las antiguas colonias europeas como Gran Bretaña, Francia, Bélgica y España y de superpotencias como Estados Unidos, Rusia o China.

En cuanto al neocolonialismo educacional ejercido por las antiguas potencias coloniales europeas y superpotencias como Estados Unidos en África destacan Pratt (1965), Carnoy (1974), Altbach (1975; 1977; 1978), Mazrui (1975; 1978), Berman (1979) y Hall (1978).

Mazrui (1975) y Altbach señalan la relación entre el neocolonialismo educativo y la dependencia económica de los países pobres de los ricos. Según Mazrui (1975), las funciones desempeñadas por las multinacionales y las universidades se han reforzado mutuamente. La universidad es una corporación cultural con consecuencias políticas y económicas, y la multinacional comercial es una corporación económica con consecuencias políticas y culturales (Mazrui, 1975).

Del mismo modo, Martin Carnoy declaró que la escolarización sirve para "colonizar" las mentes de los niños en los países desarrollados y subdesarrollados para contribuir a la acumulación capitalista. Carnoy (1974) argumenta que la educación formal occidental se impuso a la mayoría de los países como parte de la dominación imperial y se sostuvo tras su independencia con el fin de perpetuar el control económico y político sobre los pueblos colonizados, educándolos para que encajaran en roles que convenían al colonizador.

A pesar de que estos países, previo a la llegada de los europeos, ya contaban con una educación que se adaptaba a sus propias culturas, la escolarización occidental se organizó para desarrollar y mantener una organización desigual e injusta de la producción y el poder político (Carnoy, 1974). Asimismo, Altbach (1981) aplica la teoría de la dependencia a la educación. El concepto de centro-periferia, cuando se aplica a la educación, implica que las instituciones "centrales" están orientadas a la investigación y forman parte de un sistema de conocimiento internacional, mientras que las instituciones "periféricas" no son creativas, sino que simplemente copian los desarrollos del extranjero. Las universidades del tercer mundo son instituciones periféricas que miran a las universidades del mundo industrializado en busca de modelos, investigación y dirección (Altbach, 1981).

#### **2.3.1.2.2. EL NEOCOLONIALISMO EDUCACIONAL DE AGENTES INTERNACIONALES**

En cuanto a la manifestación del neocolonialismo educacional a través de las fuerzas de la globalización –Organizaciones Internacionales, Ayuda Oficial al Desarrollo y



Fundaciones Filantrópicas- , Inkeles and Sirowy (1983) argumentan que existe una tendencia de los sistemas educativos nacionales, manifestada en todos los niveles de la educación, a converger en estructuras y prácticas comunes. La principal explicación de esta convergencia reside en la presión ejercida por los requisitos del sistema internacional para operar en una economía a gran escala y compleja basada en la tecnología (Inkeles & Sirowy, 1983). La teoría del capital humano, el "factor residual", y la planificación educativa se establecieron como la base del crecimiento económico por los economistas de la educación (Resnik, 2006). Esta nueva sub-disciplina, que se desarrolló después de la Segunda Guerra Mundial, considera la educación como un factor clave en el desarrollo económico (Resnik, 2006) y fue adoptada en 1960 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. A partir de este momento se produce una expansión de los sistemas educativos a nivel mundial basada en este modelo de la educación-crecimiento económico.

En este sentido, las Organizaciones Internacionales se convierten en creadores y propagadores de algunas características del Estado-nación contemporáneo, incluidos los marcos económicos, políticos y educativos (Meyer, Boli, Thomas & Ramírez, 1997). De esta forma, las Organizaciones Internacionales servirían de instrumento para la propagación de un sistema educacional universal, basado en estándares occidentales.

Las Universidades de Nigeria se crearon de acuerdo a este modelo educación-crecimiento económica. Algunas de las conferencias y comisiones organizadas por países desarrollados y organizaciones internacionales para promover el desarrollo educativo en el país fueron 1) la Comisión de Certificado Post-Escolar y Educación Superior en Nigeria, conocida como la Comisión Ashby, la cual recomendó incrementar la mano de obra de alta cualificación para promover el crecimiento económico del país y así poder cubrir las vacantes creadas por la salida de los europeos (Onwueme & Nwadiani, 1998), 2) la reunión de París de ministros africanos de educación (marzo de 1962), 3) la Conferencia de Tanarive sobre el desarrollo de la enseñanza superior en África (septiembre de 1962), 4) la Conferencia regional de Abiyán (marzo de 1964) y 5) la Conferencia de Lagos (julio-agosto de 1964) (Resnik, 2006). La participación de economistas de la educación y de organizaciones internacionales, principalmente la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en la red de expansión de la educación- crecimiento económico contribuyó a la consolidación y difusión de la caja negra educación-crecimiento económico en todo el

mundo (Resnik, 2006).

El resultado de estas conferencias, formadas por economistas y educacionistas occidentales y en menor medida por africanos, fue la creación de universidades basadas en sistemas educativos occidentales, considerados como la única opción para lograr el desarrollo económico de Nigeria.

La implementación de las recomendaciones formuladas en estas conferencias sobre el desarrollo de los sistemas educativos se complicó debido a la falta de capacidad de financiación de los nuevos gobiernos independientes. Tras la independencia de Nigeria en 1960, el gobierno consideró una prioridad la inversión en el sistema educativo para el desarrollo independiente del país. Sin embargo, los nuevos gobiernos independientes no tenían la capacidad necesaria para financiar la inversión en educación que requerían y en consecuencia, tuvieron que recurrir a agentes externos. Las Naciones Unidas y las principales potencias mundiales respondieron a esta petición, no necesariamente por razones solidarias sino más bien como respuesta a las realidades internacionales que estaban teniendo lugar en el contexto de la Guerra Fría (Ezeanya-Esiobu, 2019).

Algunos ejemplos de esta intervención exterior fueron en la educación fueron 1) en 1958, el gobierno de la región occidental y la Universidad de Ohio (EEW) colaboraron conjuntamente en un proyecto educativo llamado el Proyecto Ohio que ayudó notablemente a la innovación curricular y la financiación educativa en aquellos años (Onwueme & Nwadiani, 1998), 2) la colaboración del ministerio de educación de la región occidental con la Organización de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) para la creación de un proyecto educativo conjunto en cuya financiación entró a participar la Fundación Ford (Onwueme & Nwadiani, 1998). Asimismo, a partir del año 1960, el presupuesto anual de la UNESCO dio prioridad a la financiación de la expansión de la educación en África (Ezeanya-Esiobu, 2019). Las antiguas potencias coloniales de Gran Bretaña y Francia, en particular, también estuvieron muy involucradas como naciones donantes en ayudar a sus excolonias a construir sus sistemas educativos (Ezeanya-Esiobu, 2019).

Estas agencias y relaciones bilaterales proporcionaron fuentes de asistencia para el sector de la educación de África, principalmente a través de la provisión de profesores, voluntarios, el envío de libros de texto y materiales escolares y la concesión de becas a niños africanos brillantes (Ezeanya-Esiobu, 2019). Parte de la evidencia de la fuerte presencia de fuerzas externas en la educación de África es que en 1978, hasta el 50 por

ciento del personal docente de un varios países del África subsahariana de habla inglesa y francesa no eran africanos (Ezeanya-Esiobu, 2019).

Bernan (1977) se ha centrado en el papel que las principales organizaciones filantrópicas norteamericanas -Ford, Rockefeller y Carnegie- han desempeñado en el apoyo a proyectos educativos y modelos de desarrollo que vincularían a los receptores y sus instituciones a los valores dominantes del Estado corporativo estadounidense. Berman (1977) señala que las actividades de las tres grandes fundaciones llevaron a “1) la creación de universidades líderes ubicadas en áreas de importancia geoestratégica y/o económica para los Estados Unidos (Nigeria, Zaire, Etiopía, Kenia y Tanzania), 2) programas para formar administradores públicos y, 3) programas de capacitación de profesores y desarrollo curricular que transportaron a estudiantes africanos a universidades seleccionadas en Estados Unidos para recibir una educación avanzada y posteriormente, ser devueltos a casa para asumir posiciones de liderazgo dentro de universidades locales, instituciones de capacitación de maestros o ministerios de educación”.

En este contexto, se aprecia el concepto de la divergencia de Wallerstein basado en la creación de diferentes roles para las diferentes sociedades en el sistema mundial. Dentro de esta red, hay una división del trabajo: fundaciones como Ford y Rockefeller juegan el papel de catalizadores de ideas, a menudo financiando proyectos piloto; organismos multinacionales y nacionales como el Banco Mundial, PNUD y USAID proporcionan la mayor parte de la financiación para sostener proyectos; y organismos privados como el ICED y el IDRC llevan a cabo una planificación a largo plazo y realizan estudios de campo (Arnove, 1980).

En conclusión, según esta teoría, en el propio proceso de producir mano de obra educada, crear nuevas formas de estratificación y acelerar la modernización, las instituciones educativas africanas han sido instrumentos importantes a través de los cuales el mundo occidental ha afectado y cambiado el universo africano. Existe un gran consenso acerca del papel integrador de la educación en la construcción de un Estado. La educación proporciona al Estado la fuerza de trabajo necesaria para satisfacer sus necesidades de mano de obra, el liderazgo experto para dirigir su administración, y la información al ciudadano para sostener su sociedad (Davis & Kalu-Nwiyu, 2001). Pero además la educación es también un elemento en la construcción de la nación. Especialmente en las sociedades pluralistas, la educación ha sido vista como un medio

para disminuir las diferencias étnicas, entre otras, que amenazan con desestabilizar una nación (Davis & Kalu-Nwiwu, 2001).

Las universidades se han definido virtualmente como instituciones para la promoción de la civilización occidental (Mazrui, 1975), y este fenómeno ha afectado significativamente a Nigeria, lo que supondría un obstáculo para la construcción de un Estado-nación fuerte en el país, caracterizado por su amplia diversidad étnica.

### **3. METODOLOGÍA**

Para poder cumplir los objetivos de este trabajo, se va a llevar a cabo un análisis del sistema de educación superior en Nigeria basada en la teoría del neocolonialismo y apoyada en la literatura existente de los autores mencionados en el apartado anterior.

Dada la naturaleza de este trabajo de investigación, se va a combinar la investigación cualitativa y cuantitativa a través de la revisión de la literatura existente y la interpretación de fuentes de datos secundarios.

Las métricas que se van a utilizar para determinar el grado de neocolonialismo educacional en las universidades de Nigeria serán los siguientes:

- i.* Coeficiente de Gini de Educación en Nigeria a partir de la base de datos elaborado por Clio infra, de 1890-2010.
- ii.* Comparación del ratio de movilidad de estudiantes universitarios nigerianos con el de Gran Bretaña, Estados Unidos y Sudáfrica a partir de los datos elaborada por *IUS. Stat*, 2017 y Varella, 2020.
- iii.* Suma del número total de estudiantes universitarios del África Subsahariana estudiando en Estados Unidos y Europa Occidental de 1998-2017 a partir de los datos elaborados por *IUS.Stat*, 1998-2017.
- iv.* Destinos de preferencia de estudiantes universitarios nigerianos estudiando en el extranjero a partir de los datos elaborados por *IUS.Stat*, 1998-2017.
- v.* La oferta de idiomas africanos, europeos y otros en cinco universidades de referencia a partir de la información de sus páginas web: 1) *University of Ibadan*: <https://www.ui.edu.ng/>, 2) *Lagos State University*: <https://lasu.edu.ng/home/>, 3) *University of Lagos*: <https://unilag.edu.ng/>, 4)

*Covenant University*: <https://covenantuniversity.edu.ng/>, 5) *Obafemi Awolowo University*: <https://oauife.edu.ng/>, y 6) *University of Nigeria Nsukka*: <https://www.unn.edu.ng/>

- vi. Evolución de AOD a la educación superior de países del DAC y Grupo del Banco Mundial a Nigeria a partir de los datos de *OECDstat*, 2006- 2019.
- vii. Datos sobre financiación de proyectos y becas educativos financiados por las principales instituciones filantrópicas norteamericanas: 1) *Ford Foundation*: <https://www.fordfoundation.org/>, 2) *Carnegie Foundation*: <https://www.carnegiefoundation.org/>, 3) *Rockefeller Foundation*: <https://www.rockefellerfoundation.org/>, y 4) *McArthur Foundation*: <https://www.macfound.org/>

#### **4. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA SOCIEDAD Y POLÍTICA DE NIGERIA**

Los límites de la actual Nigeria fueron creados por la administración colonial británica a finales del siglo XIX y principios del XX. Si bien los límites políticos a menudo coinciden con los límites físicos o se establecen de mutuo acuerdo entre las sociedades a lo largo de generaciones, los límites adoptados para crear el estado moderno de Nigeria nunca tuvieron ningún significado geofísico o social para la población indígena de la región (Falola & Heaton, 2008). Las fronteras occidentales, septentrionales y orientales de Nigeria son relativamente arbitrarias, habiendo sido negociadas en mesas de redacción en Europa y no a través de procesos locales de desarrollo social. El país de Nigeria es, por lo tanto, una conglomeración de cientos de grupos étnicos y como tal, está compuesto por multitud de lenguas indígenas diferentes, recuerdos históricos, estilos de vida tradicionales y marcos sociales con raíces que se remontan al pasado lejano (Falola & Heaton, 2008).

Nigeria es actualmente el país africano con mayor densidad de población y está formado por una gran diversidad de grupos etnolingüísticos que superan los doscientos cincuenta. Tres grupos étnicos principales constituyen la mayoría de la población. Los Hausa, ubicados en las sabanas del norte, representan aproximadamente el 30 por ciento de la población, mientras que los Yoruba, ubicados en el suroeste del país, representan el 15,5 por ciento, y el Igbo del sureste el 15,2 por ciento (CIA, 2020).

##### **4.1. DE LA TRADICIÓN AFRICANA INDÍGENA A LA MODERNIDAD COLONIAL**

*"The land of childhood, which lying beyond the day of self-conscious history, is enveloped in the dark mantle of Night. In Negro life the characteristic point is the fact that consciousness has not yet attained to the realization of any substantial objective existence. The African is natural man in his completely wild and untamed state" (Hegel, 1956)*

Hegel (1965) representa a la perfección la percepción que tenían los europeos de África en los siglos XIX y XX. Es por ello que la educación fue vista como un vehículo a través del cual las culturas occidentales podían ser fomentadas en el continente africano por sus colonizadores. Este concepto que se tenía de los africanos suponía que estos tenían poco o ningún conocimiento propio, lo que significaba que tenían que aprender habilidades avanzadas, organizadas, sistemáticas o sofisticadas (Mosweunyane, 2013).

Sin embargo, previo a la llegada de misioneros europeos a África en el siglo XV, al periodo del comercio de esclavos del Atlántico y al periodo de la colonización de los siglos XIX y XX, la educación ya existía en África.

Según Mouomoni (1968), la educación es todo aquello que prepara a los jóvenes para su integración en una sociedad específica con el objetivo de perpetuar los valores y normas establecidos de dicha sociedad o transformar y cambiar tales valores y normas. Aunque las prácticas de la educación tradicional indígena varían ampliamente debido a la extrema diversidad cultural del continente africano, estas prácticas se adaptan a la definición de educación descrita.

La diversidad de educaciones indígenas encuentra elementos comunes que caracterizaron a la mayoría de las sociedades pre-coloniales, exceptuando las escuelas coránicas islámicas. Según Woolam (2001), la educación tradicional africana es informal y ocurre en el contexto de la familia, la comunidad, el clan y el grupo cultural. Es un proceso de por vida que implica progresión a través de agrupaciones de edad que están correlacionados con la adquisición de experiencia, antigüedad y sabiduría, y cuyo objetivo primordial es el cultivo de la responsabilidad comunal del individuo (Woolman, 2001). El conocimiento, las habilidades y las aptitudes adquiridas se transmitieron de generación en generación principalmente a través del boca a boca en las sociedades africanas (Mosweunyane, 2013). La educación africana combinaba el trabajo intelectual y el trabajo manual, lo que hacía que los maestros impartieran aptitudes que se utilizaban de inmediato. Como señaló Koma (1976), el conocimiento impartido en las sociedades pre-coloniales estaba en constante cambio e innovación, lo que fortaleció la convicción entre las sociedades africanas de que la vida es un proceso de aprendizaje.

Los misioneros cristianos se volvieron influyentes en la política local en los territorios del sur de Nigeria a partir de la década de 1840. Aunque el cristianismo había sido introducido en la región por comerciantes portugueses ya en el siglo XV, pocos africanos se convirtieron y la religión no se extendió más allá de la costa (Falola & Heaton, 2008). Los misioneros cristianos no comenzaron a ver África como un entorno viable para la propagación de su religión hasta la primera mitad del siglo XIX. Sin embargo, a partir de la década de 1840, la actividad misional se expandió rápidamente (Falola & Heaton, 2008). Fueron estos misioneros cristianos los primeros en introducir la educación occidental en Nigeria.

Cuando estos misioneros llegaron a África se encontraron con un patrón cultural que no entendían pero que juzgaban inmoral. Dado que creían en la superioridad de su propia cultura, estos misioneros creían que su deber moral en África consistía en salvar las almas de los nativos, y en consecuencia, se comprometieron a acabar con cualquier aspecto de la cultura africana que considerara contraria a este objetivo. Los misioneros europeos consideraban que la religión y la cultura africanas eran bárbaras y contrarias a los principios cristianos y que la única manera de abordar este mal era reeducar al africano al que se le iba a enseñar no sólo la religión cristiana, sino también cómo leer para exponerlo a la literatura religiosa considerada buena para su alma y nuevos métodos económicos que lo emanciparían del patrón económico tradicional que estaba ligado de manera invariable a la adoración de los dioses de la fertilidad y la productividad (Ukpabi, 1970).

Este deber moral que creían tener los misioneros para con los africanos fue uno de los motivos que promovieron la colonización de África por parte de las potencias europeas, además de motivaciones económicas y de expansión de influencia.

El reparto de África fue decidido en la Conferencia de Berlín (1884-1885). Entre 1885 y 1914, el Reino Unido se hizo con el control de alrededor del treinta por ciento del territorio de África. Entre sus posesiones se encontraban la Colonia de Lagos, que fue anexionada en 1914 a los protectorados del sur y del norte de la región convirtiéndose en la actual Nigeria. Los administradores coloniales introdujeron una política de control basada en el concepto de gobierno indirecto acuñado por Lord Lugard (Fabunmi, 2005). Este era un sistema administrativo en el que el poder tutelar reconocía la estructura administrativa tradicional existente y la utilizaba como medio de control y administración de sus colonias. Del mismo modo, los administradores coloniales adoptaron la forma británica de educación en Nigeria, por lo que se introdujeron los siguientes sistemas escolares: primaria, secundaria, *sixth form* y superior (Fabunmi, 2005).

Además, durante la época colonial, las distintas lenguas indígenas de los grupos étnicos africanos fueron sustituidas por las de las potencias imperiales. Así, el francés, el inglés y el portugués se convirtieron en la lengua oficial de comunicación y aprendizaje en toda el África colonial (Ezeanya-Esiobu, 2019). Fanon (1963) señala que el imperialismo cultural es la peor forma de imperialismo, ya que efectivamente destruye la memoria, los valores y la conciencia única de los colonizados, y les fuerza una



memoria externa.

La cultura es esencial para el progreso de una sociedad, y el lenguaje es el principal vehículo de transmisión de la cultura. Por lo tanto, el lenguaje es importante en la formación de la conciencia de los individuos que componen una sociedad. No obstante, las potencias europeas coloniales se aseguraron de que sus idiomas y, por lo tanto, sus culturas, fueran conservados por las excolonias (Wa Thiong'o, 1987). Asimismo, la cultura transmite imágenes del mundo a través de la lengua hablada y escrita. Desafortunadamente para el niño colonial, su exposición al lenguaje escrito en la escuela trajo consigo una iniciación en la cultura de Europa mientras que su propia cultura y lengua fueron degradadas a una posición inferior como no lo suficientemente importantes para merecer atención intelectual o académica (Wa Thiong'o, 1987).

Hasta ahora, es importante tener claro que aunque en África existía una educación anterior a la llegada de los europeos, los misioneros y posteriormente, los colonizadores, hicieron todo lo posible por erradicar las prácticas indígenas tradicionales que consideraban contrarias a sus objetivos. Además de motivaciones evangelizadoras y morales, había otros motivos detrás del establecimiento de la educación colonial. Uchendu (1979) concluye que el propósito de toda educación colonial era la "subordinación de los africanos". Además, rechaza la idea de que las escuelas coloniales proporcionaran una educación basada en los estándares europeos al concluir que lo que llegó a las colonias africanas no fueron trasplantes educativos metropolitanos, sino adaptaciones que sirvieron para perpetuar la dominación colonial.

El testimonio de varios africanos que experimentaron la educación colonial documenta como el efecto que tuvo fue el de socavar las sociedades tradicionales; por un lado, mediante la introducción de un sistema de valores eurocéntrico e individualista que era ajeno a las costumbres comunales africanas y, por otro lado, aislando a los estudiantes de sus comunidades locales (Woolman, 2001).

A pesar de esto, la educación colonial se convirtió en un activo cada vez más deseado, ya que proporcionaba beneficios tangibles como oportunidades de empleo y beneficios intangibles, como un mayor prestigio. Los empleos que exclusivamente se podían conseguir a través de la educación colonial aumentaban el poder adquisitivo a un nivel prácticamente inalcanzable de otras maneras. Esto provocó que la educación colonial desviara la atención de los estudiantes de su entorno indígena hacia el entorno colonial. El sistema escolar colonial produjo poca socialización común entre los grupos étnicos

regionales de Nigeria. En cambio, propagó el exclusivismo y los sentimientos de inferioridad y superioridad (Davis & Kalu-Nwivu, 2001). Además, la educación colonial promovió el individualismo, consideraba la acumulación de riqueza como medida de éxito en la vida, condicionaba a quienes la recibían a despreciar a quienes no la recibían y hacía que sus destinatarios despreciaran el trabajo manual, aceptando cualquier cosa europea como el parangón de la excelencia (Mosweunyane, 2013).

La educación colonial originó una serie de problemas en Nigeria como 1) la disparidad entre las zonas rurales y urbanas, 2) la desigualdad étnica y geográfica de acceso a la educación entre las regiones del norte y del sur, más accesible a los grupos étnicos Igbo y Yoruba en el sur debido a la mayor presencia europea, que a los Hausa en el norte, debido a la fuerte comunidad Musulmana que gobernaba la región y, 3) la sustitución del papel tradicional de la educación como instrumento de socialización y transmisión cultural por un rol de servidor de la política gubernamental (Uchendu, 1979).

## **5. ANÁLISIS**

### **5.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN NIGERIA POST-INDEPENDENCIA**

Si bien el sistema colonial aportó algunos beneficios materiales a unos pocos intelectuales educados en Europa, en general alienó y frustró a la mayoría de los nigerianos. La crítica de la educación colonial sigue siendo significativa debido a que su estructura, condicionó las reformas que se llevaron a cabo en la era postcolonial (Woolman, 2001). Muchos de los movimientos anticoloniales nacionalistas que resultaron en la independencia del Tercer Mundo en las décadas de 1950 y 1960 se fraguaron por élites africanas que habían sido educados en el sistema colonial.

Como hemos visto, según Badi (1996) el neocolonialismo en África puede tomar la forma de 1) un colonialismo interno, perpetuado por la creencia en la superioridad de la cultura occidental sobre la africana, especialmente a través de la élite africana; 2) un neocolonialismo “ultra”, promovido por potencias sin un pasado colonial en África, como Rusia o China; y 3) un neocolonialismo realista, promovido por antiguas potencias coloniales y nuevos agentes fruto de la globalización, guiados por motivaciones económicas, políticas o militares.

A continuación se va a determinar la manifestación de las tres formas de

neocolonialismo en las universidades de Nigeria.

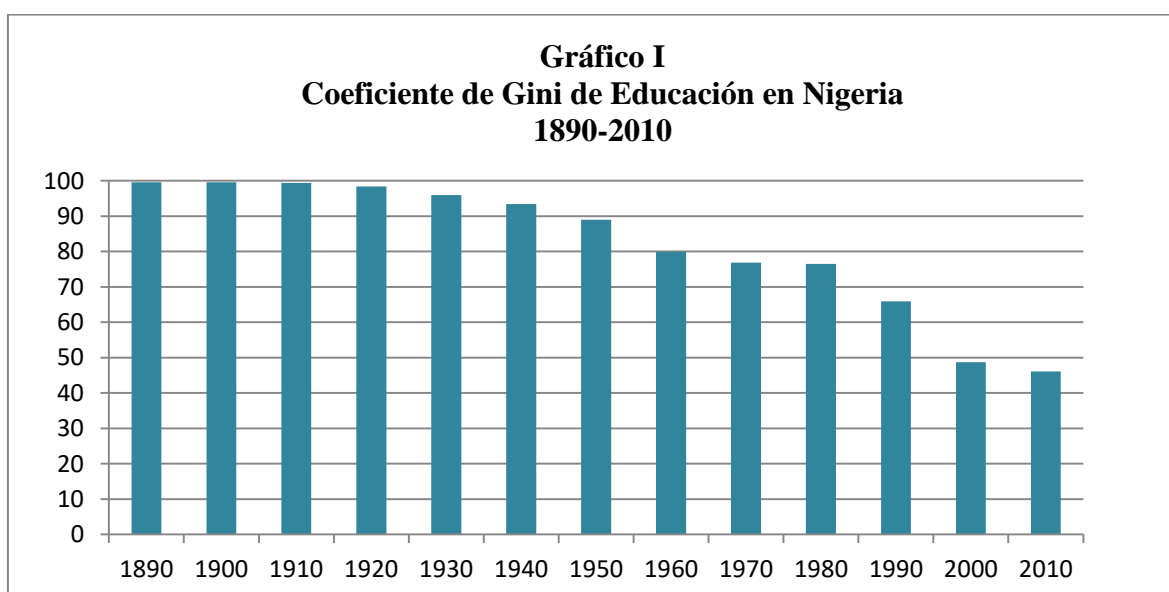
En primer lugar, se va a contextualizar el sector universitario en Nigeria a partir de una serie de datos sobre su financiación y el número de universidades en el país. Después se va a mostrar como el colonialismo interno se manifiesta principalmente a través del alto ratio de estudiantes nigerianos estudiando en universidades occidentales y del currículo de las universidades en Nigeria, más específicamente a través del problema de lengua. Además, se va a mostrar cómo hay un creciente interés por parte de potencias sin un pasado colonial en África, como Rusia y China, en la universidad en Nigeria.

Posteriormente, se va a explicar cómo se manifiesta el neocolonialismo realista, principalmente a través de la ayuda bilateral y multilateral en forma de financiación de universidades y proyectos educativos, becas en universidades de los países donantes y asistencia técnica de profesorado a la educación universitaria en Nigeria, de países occidentales, organizaciones internacionales y fundaciones filantrópicas.

Por último, se va a sintetizar el impacto del neocolonialismo en la universidad nigeriana y se van a proponer una serie de recomendaciones.

## 5.2. SISTEMA UNIVERSITARIO DE NIGERIA

En este apartado se van a aportar una serie de datos sobre la evolución del sistema universitario en Nigeria para poder comprender la forma en la que la cultura occidental influyó en su desarrollo.



\*0 (igualdad total) – 100 (desigualdad total). Fuente: Elaboración propia a partir del dataset de clío infra, 1890-2010.

Como se aprecia en el Gráfico I, el coeficiente de desigualdad de Gini para la educación tomó valores cercanos al 100, es decir, a la máxima desigualdad, durante toda la época colonial y no empezaron a decrecer hasta la independencia de Nigeria en 1960. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los principales problemas que resultó de la educación colonial fue la desigualdad en el acceso a la educación, lo que dio lugar a una estratificación de la sociedad africana en la que solo unos pocos tenían acceso a la educación colonial europea. La concesión de la independencia ya había sido postergada anteriormente por los colonialistas alegando la falta de capacidad de la gran mayoría de africanos sin educación para gestionar eficazmente sus propios asuntos. Y por lo tanto, tras la independencia, los gobiernos africanos comenzaron a invertir fuertemente en el sector de la educación para ampliar su acceso a la mayoría de la población.

Los líderes africanos posteriores a la independencia se encontraban deseosos de presentar los beneficios prometidos de la independencia a las masas. Una de las vías que consideraron más factible para ello fue intentar emular el sistema educativo europeo como respuesta a los beneficios que los *white-collar jobs* habían reportado a los pocos que habían sido educados durante el sistema colonial (Ezeanya-Esiobu, 2019). Por ello, cuando la educación empezó a desarrollarse en la Nigeria independiente, no se trataba sobre lo que se enseñaba, sino sobre a cuántos se enseñaba (Ezeanya-Esiobu, 2019).

De 1970 a 1986, las principales inversiones en educación se destinaron a la consolidación de las escuelas secundarias, con un promedio del 40,8 por ciento del presupuesto del Ministerio de Educación. Le siguió el sector terciario con un promedio de 30,4 por ciento y la enseñanza primaria con un 21,8 por ciento (Onwioduokit, 2000). Estas asignaciones presupuestarias representaron un intento de cubrir el déficit en las necesidades de mano de obra cualificada creadas por la partida de los colonialistas (Geo-Jaja & Magnum, 2003).

Sin embargo, los *structural adjustment programs* promovidos por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional desencadenaron una crisis en la educación en Nigeria a partir de 1986. El pago de la deuda externa se convirtió en la prioridad del Gobierno de Nigeria, dejando menos fondos para la educación. El gasto del sector público en educación disminuyó del 6,4 por ciento del PNB en 1981 a menos del 1 por ciento en años posteriores (Geo-Jaja & Magnum, 2003). En la era post-SAP, la demanda de educación sobrepasó el gasto en educación por parte del gobierno y las escuelas privadas comenzaron a proliferar.

El sector de la educación superior de Nigeria se expandió en un período relativamente corto. En 1948, sólo había una universidad en el país, el University College of Ibadan, originalmente una filial de la Universidad de Londres. En 1962, el número de universidades federales había aumentado a cinco: la Universidad de Ibadán, la Universidad de Ife, la Universidad de Nigeria, la Universidad Ahmadu Bello y la Universidad de Lagos (WES, 2017). Entre 1980 y 2020, el número de universidades reconocidas en Nigeria se ha multiplicado hasta alcanzar 195 universidades de las cuales 44 son universidades federales, 52 universidades estatales y 99 universidades privadas (NUC, 2021).

### 5.3. COLONIALISMO INTERNO

#### 5.3.1. FUGA DE CEREBROS

El colonialismo interno o autocolonización consiste en la aceptación voluntaria por parte del país sometido de un sistema de valores distinto al suyo propio, el cual consideran inferior frente a modelos europeos que han interiorizado (Badi, 1996). Y esto se manifiesta en el fenómeno conocido como fuga de cerebros en Nigeria.

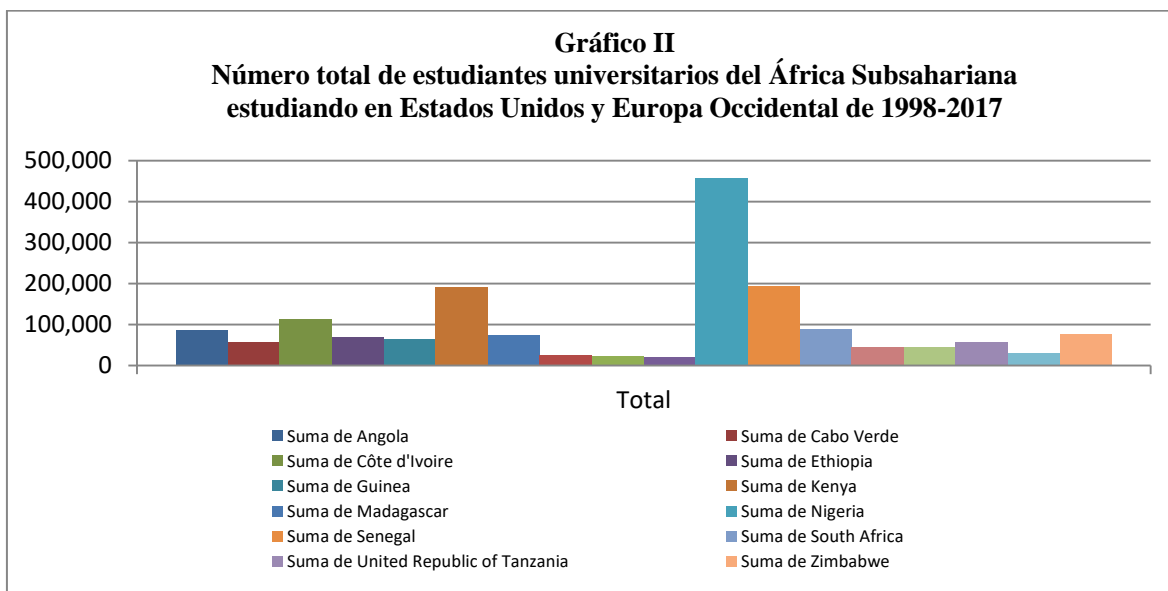
Además de importar bienes financieros, materiales y culturales de los centros metropolitanos, las universidades nigerianas también exportan bienes culturales en forma de conocimiento científico y talento, es decir, la ampliamente discutida fuga de cerebros de mano de obra de alto nivel que migra a América del Norte y Europa Occidental (Arnove, 1980). La transferencia de conocimiento de Sur a Norte es igual a la de los bienes materiales, en la que el intercambio es desigual (Arnove, 1980).

**Tabla I. Ratio de Movilidad de Nigeria en 2017 en comparación con países de referencia**

PAÍSES	MATRICULACIÓN TOTAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESTUDIANDO I EXTRANJERO	RATIO DE MOVILIDAD
Gran Bretaña	2,431,886.38	36,536.00	1.50%
Estados Unidos	19,014,530.09	86,596.00	0.46%
Sudáfrica	1,116,017.00	8,120.00	0.73%
Nigeria	<b>1,934,563.00</b>	<b>85,925.00</b>	<b>4.44%</b>

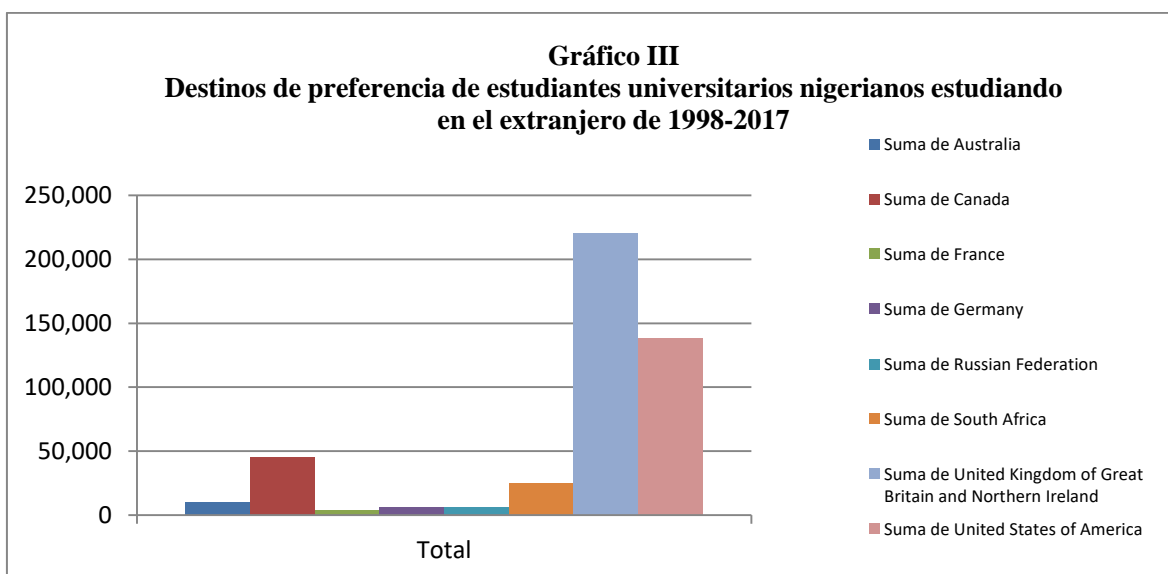
*Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de IUS. Stat, 2017 y Varella, 2020.*

En cuanto al número de estudiantes, llama la atención la cantidad total de estudiantes universitarios nigerianos estudiando en el exterior. Como se puede observar en la Tabla I, en comparación con tres países de referencia –Gran Bretaña, Estados Unidos y Sudáfrica-, el ratio de movilidad de Nigeria es significativamente superior al del resto de países.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de UIS.Stat, 1998-2017

Además, como podemos apreciar en el Gráfico II, Nigeria es el país del África Subsahariana que más estudiantes universitarios exporta al exterior, especialmente a Estados Unidos y Europa Occidental.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de UIS.Stat, 1998-2017

Como podemos observar en el Gráfico III, los países de destino de preferencia para estudiantes universitarios nigerianos son Gran Bretaña, Estados Unidos y Sudáfrica.

Dada la continua hegemonía de las prácticas y teorías educativas occidentales, enseñadas por expertos occidentales, los estudiantes nigerianos que han estudiado en universidades externas, especialmente en universidades occidentales, regresan a Nigeria con una mentalidad que probablemente fomente el mantenimiento y la promulgación de un modo de educación particularmente eurocéntrico (Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot, 2009).

Además, es importante tener en cuenta que los estudiantes nigerianos que estudian en universidades occidentales, si regresan a Nigeria, suele ser para ocupar cargos de influencia ya sea en el ámbito político, económico, militar o cultural. Por ejemplo, de los trece presidentes que ha tenido Nigeria desde su independencia, ya fueran militares o civiles, la gran mayoría han recibido educación universitaria en centros de Gran Bretaña o Estados Unidos. Esta infiltración de los sistemas de conocimiento occidentales ha servido para reorientar el desarrollo del continente africano en la imagen de Europa y América del Norte.

### **5.3.2. CURRÍCULO DE LA UNIVERSIDAD EN NIGERIA –EL PROBLEMA DE LA LENGUA-**

En la mayoría de los países africanos, el medio de instrucción desde aproximadamente el cuarto año de la escuela primaria hasta el nivel terciario es un idioma oficial importado (Bamgbose, 2011). Es significativo que, si bien el principio de que un niño sea introducido en la educación formal en su lengua materna es generalmente aceptado incluso en países con poblaciones pequeñas en Europa, los educacionistas y lingüistas de África se ven obligados a participar en interminables debates sobre si las lenguas africanas deben utilizarse como medio de instrucción desde la escuela primaria en adelante (Bamgbose, 2011).

La Universidad Africana se creó bajo el supuesto de que un sistema universitario apropiado para los europeos también sería apropiado para los africanos. De esta forma, las universidades africanas se crean como extensiones de las universidades oficiales de Gran Bretaña, Francia y Bélgica (Mazrui, 1975). Un ejemplo de esto es la Universidad de Ibadan en Nigeria, creada en 1948 como una rama de la Universidad de Londres.

Originalmente, la Universidad de Ibadan únicamente podía admitir estudiantes en base a los requisitos especificados por la Universidad de Londres; nombraron conferenciantes y profesores en parte gracias a los servicios del Consejo Interuniversitario para la Educación Superior de Londres; y se necesitaban la aprobación de Londres incluso para aprobar los planes de estudio y preguntas de exámenes (Mazrui, 1975).

Nigeria, con una población de 219.463.862 habitantes, está formada por más de doscientos cincuenta grupos étnicos y quinientas lenguas indígenas (CIA, 2020). En 2011, el porcentaje de hablantes de las principales lenguas nigerianas como lengua materna era 1) Hausa, diecinueve por ciento, 2) Inglés, diecinueve por ciento, 3) Yoruba, dieciocho por ciento, y 4) Igbo (Ibo), quince por ciento (Da Silva, 2011).

Tras la independencia, era necesario forjar una identidad nacional por encima de la identidad étnica con el fin de mantener la unidad de país y las elites africanas vieron la lengua como la forma de lograr este propósito. Así, tras la independencia, en la mayoría de países africanos las lenguas coloniales se convirtieron en las lenguas oficiales de los nuevos países independientes con el propósito de lograr una homogeneización cultural, evitar conflictos étnicos y construir una identidad nacional (Da Silva, 2011).

La constitución de Nigeria de 1999 omite la existencia de una lengua oficial, pero el artículo 55, dice: "La asamblea se conducirá en inglés, con ajustes a las tres principales lenguas nacionales". El gobierno federal nigeriano utiliza el hausa, el ibo, el yoruba y el inglés en la administración y el sistema de educación, y los estados federales han adoptado una de estas lenguas como cooficial al inglés en sus territorio, ya que el país está dividido en tres áreas lingüísticas principales: hausa al norte, ibo en el este y sudeste y yoruba al oeste y suroeste (Da Silva, 2011).

A pesar de que Nigeria reconozca las tres principales lenguas indígenas, la enseñanza continua impartándose en inglés, un idioma que la mayoría de los niños no dominan y apenas escuchan fuera de la escuela. Esta situación conduce a una baja retención y a altas tasas de deserción escolar, a caer en el analfabetismo después de unos pocos años de escolaridad y a que muchos niños no comiencen la escuela en absoluto; en otras palabras, está actuando en contra del acceso equitativo a la escuela para todos los niños (Brock-Utne & Mercer, 2014). También hace que la educación de adultos, el trabajo comunitario y los debates parlamentarios democráticos sean muy difíciles (Brock-Utne & Mercer, 2014). En las universidades, la lengua de enseñanza también es el inglés y muchas de ellas continúan sin ofrecer la opción de cursar lenguas africanas siendo



únicamente posible cursar inglés, francés, portugués, español, alemán e incluso mandarín.

De las cuarenta y cuatro universidades federales de Nigeria, se han analizado seis de ellas, las mejores universidades en Nigeria según *The World University Ranking 2021*, para ver si presentan características neocoloniales en sus currículos – *University of Ibadan, Lagos State University, University of Lagos, Covenant University, Obafemi Awowolo University y University of Nigeria Nsukka*-.

**Tabla II. Oferta de Idiomas Africanos en las mejores universidades de Nigeria**

UNIVERSIDAD	OFERTA DE IDIOMAS AFRICANOS	AÑO OFERTA IDIOMAS AFRICANOS	NÚMERO PERSONAL	OFERTA DE IDIOMAS NO OCCIDENTALES Y NO AFRICANOS
<b>University of Ibadan</b>	Yoruba e Igbo	1962	3	Ruso
<b>Lagos State University</b>	Yoruba	1997	4	-
<b>University of Lagos</b>	Yoruba e Igbo	1965	-	Ruso y Chino
<b>Covenant University</b>	-	-	-	-
<b>Obafemi Awowolo University</b>	Yoruba	1970	14	-
<b>University of Nigeria Nsukka</b>	Igbo	1974	41	Ruso

*Fuente: Elaboración propia a partir de las páginas oficiales de las universidades.*

Como podemos observar en la Tabla II, de las seis universidades objeto de estudio únicamente la *Conventant University* no ofrece la posibilidad de estudiar lenguas africanas. Se puede observar cómo tras la independencia de Nigeria en 1960, las universidades africanas han hecho grandes esfuerzos por empoderar su cultura y sus lenguas mediante la incorporación de ofertas de grado, máster y postgrado en lenguas africanas en sus currículos. Sin embargo, esto no puede tomarse como el fin de la influencia externa en las universidades africanas. En todas las universidades analizadas, existe la posibilidad de estudiar inglés y francés, y alemán y portugués en tres de las cinco, pero ya hemos visto que no en todas ofrecen idiomas africanos.

La principal preocupación actual expresada por lingüistas y educacionistas africanos se basa en el bajo estatus de las lenguas africanas y su uso en ámbitos restringidos, y no tanto en la posibilidad de acceder a estos idiomas ya que como hemos visto, en la actualidad la mayoría de universidades en Nigeria ya ofrecen esta opción.

Los esfuerzos realizados para potenciar estos idiomas mejorando su condición y extendiendo su uso a dominios más amplios han dado resultados pobres o poco impresionantes. Esto se puede observar en el reducido personal que forma los departamentos de lenguas africanas de estas universidades. En la *University of Ibadan* y *Lagos States University* tuvieron que cancelar su oferta de grados en Hausa precisamente por la falta de profesionales y la baja demanda por parte de estudiantes (*University of Ibadan & Lagos State University, 2021*).

Por otro lado, las lenguas oficiales importadas han mantenido su dominio no sólo en cuanto a su alto estatus sino también en cuanto a los prestigiosos ámbitos en los que se utilizan (Bamgbose, 2011). Sawir (2005) afirma que las personas aprenden más rápido cuando se les enseña en su lengua materna. Sin embargo, en Nigeria, el inglés continúa siendo la lengua en la que se imparten todas las asignaturas en las universidades analizadas, excluyendo las asignaturas de idiomas. Asimismo, el dominio del inglés es un requisito obligatorio de admisión a la universidad. Teniendo en cuenta que únicamente el diecinueve por ciento de la población nigeriana considera el inglés su lengua materna, esto obstaculiza el aprendizaje y el acceso a la universidad a un gran porcentaje de la población. Esta persistencia del inglés como lengua dominante y las lenguas africanas como secundarias en el ámbito de la educación se debe al hermetismo de las élites africanas y a la continuas prácticas heredadas de la época colonial (Bamgbose, 2011).

A pesar de la influencia de modelos educativos occidentales, también es importante reconocer la creciente influencia que otras civilizaciones están teniendo en la educación nigeriana. Por ejemplo, a través de la oferta de ruso y chino, estos países sin un pasado colonial en África, aumentan su influencia en la educación universitaria en Nigeria.

La formación en chino, principalmente en mandarín, está ganando terreno en África porque ahora forma parte de los planes de estudio de algunas instituciones del continente, como en la *University of Lagos*. Esto se traduce en que la educación en África está destinada a transformarse para que pueda responder a estas tendencias emergentes globales (Mosweunyane, 2013).

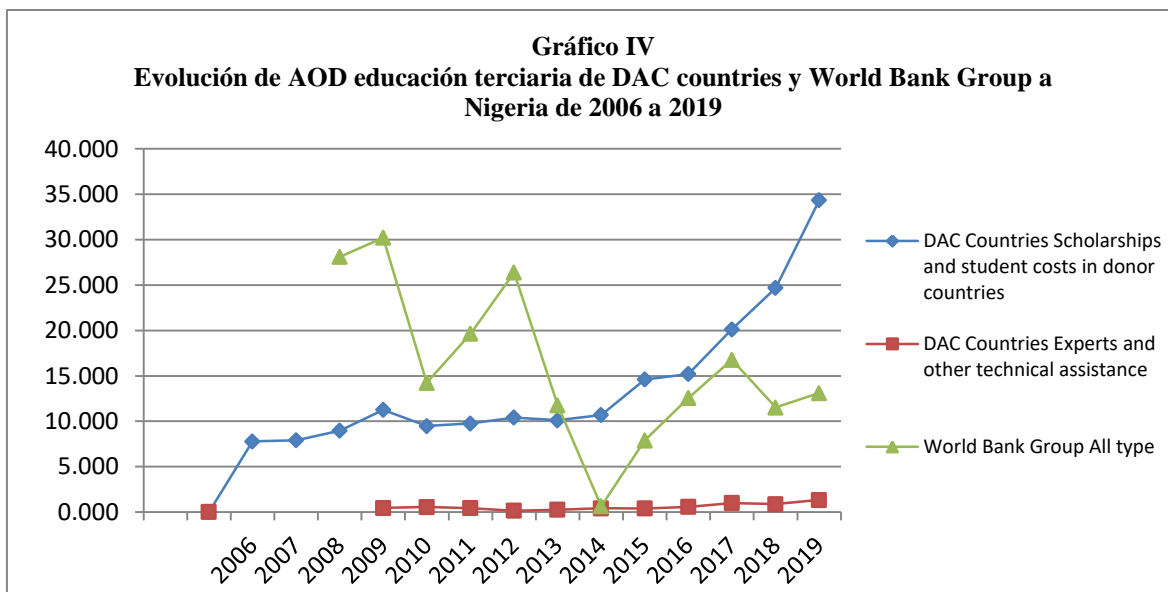
#### **5.4. NEOCOLONIALISMO REALISTA**

##### **5.4.1. REDES INTERNACIONALES DE AYUDA, ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y PROGRAMAS FILANTRÓPICOS EN EDUCACIÓN**

Como hemos visto, a partir de la independencia, el número de universidades en Nigeria creció rápidamente y esta expansión se pudo llevar a cabo gracias a la financiación de organizaciones internacionales y fundaciones filantrópicas que promovieron el modelo educación-crecimiento económico basado en estándares occidentales.

De esta manera, el sistema de educación superior en África empezó a depender significativamente de agentes externos. Al vincular el financiamiento a condiciones explícitas, estas organizaciones pueden imponer una visión particular (occidental) de la educación y el desarrollo a los países receptores de deuda y reforzar el neocolonialismo al limitar aún más la capacidad de estos países para determinar sus propias agendas educativas (Resnik 2006). Para tener derecho a préstamos y otras formas de ayuda económica, los países menos adelantados (PMA) están obligados a hacer concesiones y adoptar determinadas medidas favorables a los intereses de esos organismos de ayuda, pero que pueden ser potencialmente perjudiciales para su propio desarrollo educativo (Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot, 2009).

A continuación, se van a presentar una serie de datos que muestran la presencia externa en el sector de educación superior en Nigeria.



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de UIS.Stats, 2006-2019

En el Gráfico IV se puede observar la evolución de la Ayuda Oficial al Desarrollo al sector universitario de los países miembro del DAC y el Grupo del Banco Mundial a Nigeria de 2006 a 2019. No hay datos disponibles sobre la financiación del gobierno de Nigeria a la educación terciaria y por lo tanto, no se puede analizar cuantitativamente la involucración de agentes externos en las universidades nigerianas. Sin embargo, se estima que es una participación significativa, especialmente a través de la financiación de becas de estudiantes nigerianos en países donantes y la asistencia técnica a las universidades nigerianas.

En cuanto a la asistencia técnica en forma de envío de profesores de países externos a países en desarrollo, el principal problema se basa en la falta de comprensión del terreno local donde enseñan. Esto suele provocar el establecimiento de prácticas, formas y materias de enseñanza propias de sus países de origen, ignorando las realidades locales. Asimismo, los maestros africanos, al haber sido la mayoría educados en Occidente o productos de la educación colonial, han contribuido a la perpetuación de la occidentalización de los modelos educativos africanos en todos los niveles (Ezeanya-Esiobu, 2019).

En cuanto a las fundaciones filantrópicas, las instituciones de educación superior han recibido una parte desproporcional de las subvenciones de estas fundaciones, las cuales se han convertido en la principal fuente externa de financiación para la modernización

universitaria en el extranjero (Arnove, 1980). Solamente la Fundación Ford, del periodo 2006-2021, invirtió un total de \$39.161.551 en proyectos de educación y becas en Nigeria (Ford Foundation, 2021). La Fundación Carnegie, en 2003, invirtió cuatro millones de dólares en becas en *Jos University* y *Obafemi Awololo University* en Nigeria (Carnegie Foundation, 2003). La Fundación McArthur tiene una especial implicación en Nigeria y desde 2015, ha otorgado un total de 190 becas en el país (McArthur Foundation, 2021). *The Partnership to Strengthen African Universities* es una colaboración de estas cuatro fundaciones destinada a crear conciencia sobre la importancia de la educación superior para el desarrollo de África. La asociación anunció una inversión de cien millones de dólares en universidades africanas durante los primeros cinco años de su trabajo (Carnegie, 2003).

La combinación de factores externos, como el Banco Mundial y Fundaciones Filantrópicas, que dan forma e influyen en las agendas educativas mediante su financiación, y las presiones internas para modernizar el sistema educativo, dirigen a los líderes educativos de África a mirar hacia Occidente en busca de referencias (Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot, 2009). En este contexto, la prioridad de los responsables de la educación en África no es tener conocimiento de las diferencias culturales y la idiosincrasia nacional para impulsar reformas, sino más bien adoptar una perspectiva universalista en relación con las normas internacionales, las tablas de clasificación competitivas y los indicadores comparativos de rendimiento (Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot, 2009) como por ejemplo los Objetivos de Desarrollo Sostenible o incluso *The World University Ranking*, para poder conseguir ser competitivos en el sistema internacional.

Así, el principal motivo detrás de esta manifestación de neocolonialismo realista en la educación se basaría en perpetuar la dependencia económica y política de los países en desarrollo. La importancia de la universidad africana para las multinacionales comerciales se basa especialmente en dos áreas: producir mano de obra adecuada y redefinir el mercado a través de la aculturación (Mazrui, 1975). Para Mazrui (1975), las universidades son los instrumentos más sofisticados de penetración cultural extranjera. Los bienes culturales que importan las universidades africanas incluyen el currículo, el idioma de enseñanza y los sistemas de evaluación. En lugar de enseñar el idioma africano, la música y la cultura folclórica, las universidades siguen vendiendo bienes culturales marcados como *made in Europe*. Además, las orientaciones de consumo se

implantan en la élite africana educada para fomentar el consumo de artículos de lujo occidentales- bienes de consumo producidos por multinacionales (Mazrui, 1975). De esta forma se manifestaría el neocolonialismo realista, basado en la expansión de modelos educativos universitarios occidentales en las universidades nigerianas a través de la ayuda bilateral, multilateral y fundaciones filantrópicas, con el fin de producir trabajadores, cada vez más occidentalizados, para servir los intereses económicos y políticos de países como Estados Unidos, Gran Bretaña o incluso China, y así perpetuar la dependencia Norte-Sur.

## **6. CONCLUSIÓN**

En este apartado, se va a responder a la pregunta de investigación general y a las dos específicas que han motivado este trabajo de investigación para poder llegar a una conclusión. Al haber concluido que el sistema universitario en Nigeria presenta características neocoloniales, se puede responder a las dos preguntas específicas siguientes, que dependían de la confirmación de la pregunta general.

1. ¿El sistema universitario en Nigeria presenta características propias de un neocolonialismo cultural/educacional?
  - a. ¿Qué consecuencias tiene el neocolonialismo educacional en el desarrollo del país?
  - b. ¿El sistema de educación occidental es universal o se requieren alternativas educacionales que se adapten a la realidad local?

### **6.1. EL NEOCOLONIALISMO EDUCACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE NIGERIA**

Resulta muy complicado demostrar cuantitativamente la presencia del neocolonialismo en cualquier ámbito, pero especialmente en el cultural. Sin embargo, tras haber analizado las distintas formas que puede adoptar el neocolonialismo en África según Badi (1996), se ha llegado a la conclusión de que las universidades nigerianas si presentan características neocoloniales. El neocolonialismo educacional en las universidades nigerianas fue especialmente significativo en las décadas posteriores a la independencia de Nigeria en 1960. Se han proporcionado una serie de datos que muestran la intervención externa en el sistema universitario en Nigeria y las posibles

motivaciones detrás de ello.

En cuanto al colonialismo interno, este fenómeno continúa patente en la sociedad nigeriana. Esto se manifiesta en el alto número de estudiantes nigerianos estudiando en universidades extranjeras y en sus destinos de preferencia –Gran Bretaña y Estados Unidos-. Si bien es cierto que el neocolonialismo educacional continúa siendo una realidad, los esfuerzos por parte de las universidades africanas para descolonizar sus instituciones y adaptarse a su realidad local han sido considerables. La mayoría de universidades nigerianas analizadas ya han incluido en sus currículos el estudio de la economía africana, la geografía, el gobierno y la historia, el patrimonio cultural de la danza, la música y las artes visuales y la literatura, aspectos esenciales en el cultivo de la autoestima y la creación de la identidad nacional (Woolman, 2001). Como se ha mostrado, el currículo de las seis universidades nigerianas analizadas cada vez se encuentra más “africanizado”. A pesar de que el idioma de enseñanza continúa siendo el inglés y en general, los idiomas occidentales gozan de un mayor prestigio que los idiomas tradicionales indígenas, la oferta de cursos en Yoruba, Igbo y Hausa es cada vez mayor, aunque continúe presentando limitaciones de oferta de profesorado y demanda de estudiantes.

Además, se ha visto como cada vez hay más interés por parte de potencias mundiales, como China, sin un pasado colonial en África, en extender su influencia más allá del ámbito económico, político y militar hacia el cultural. Las colaboraciones entre universidades chinas y africanas, así como la oferta de chino en algunas universidades nigerianas es una manifestación de este interés.

En cuanto al neocolonialismo realista, se ha visto como el papel de la Ayuda Oficial al Desarrollo, organizaciones internacionales y fundaciones filantrópicas, en la financiación del sistema de educación superior en Nigeria continúa siendo significativo. A pesar de no contar con datos oficiales sobre el gasto del gobierno de Nigeria en la educación superior, la financiación de proyectos, colaboraciones y becas por partes de estos agentes es considerable. La presión ejercida por estos compromisos, intencionada o no, lleva a los encargados de la educación en Nigeria a promover reformas y prácticas educacionales occidentalizadas, ignorando las realidades propias de su contexto. Además, esto podría estar generando dependencia en otros ámbitos ya que como afirma Mazrui (1975), hay una estrecha relación entre la dependencia cultural y la económica.

## **6.2. CONSECUENCIAS DEL NEOCOLONIALISMO EDUCACIONAL**

Previo a la enumeración de los efectos negativos del neocolonialismo educacional en Nigeria, es importante resaltar que la intervención de agentes externos en el desarrollo de la universidad en Nigeria ha sido de vital importancia. Sin la financiación y la asistencia técnica proporcionada por gobiernos nacionales, organizaciones internacionales y demás agentes externos, el sistema universitario en Nigeria, y en el resto de África, probablemente estaría actualmente insuficientemente desarrollado. Sin embargo, al concluir que el neocolonialismo es una realidad en las universidades en Nigeria, es necesario analizar el impacto negativo del mismo ya que el neocolonialismo, en cualquiera de sus formas, contribuye a la perpetuación de la dependencia de los países del Sur de los países del Norte.

Además de contribuir al sentimiento de inferioridad y a la dependencia, existen otros potenciales desajustes de transferir enfoques educativos de una cultura a otra, sin tener suficientemente en cuenta las normas y valores de la sociedad de acogida.

La clonación transcultural, cada vez más alimentada por la globalización orientada a Occidente, puede dar lugar a 1) la ineficacia académica, manifestada en los altos niveles de abandono escolar y en el bajo rendimiento académico. Según la investigación llevada a cabo por Uleanya, Rugbeer & Olawale (2019), una de las principales causas de esta ineficacia académica se basa en la dificultad de aprender en una lengua extranjera; 2) al descuido y menosprecio del patrimonio cultural local, lo que provoca fenómenos como el *brain drain* que se ha mencionado anteriormente en las universidades nigerianas, y; 3) al debilitamiento de la capacidad de investigación en los países impactados por un neocolonialismo educacional (Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot, 2009). En este sentido, Altbach (1977) argumenta como la difusión de la información científica está controlada por una infraestructura de apoyo a la investigación y editoriales en los centros metropolitanos de Europa y América del Norte. Según Altbach, "un lector en Lagos puede obtener más fácilmente un libro publicado en Londres que en Accra".

## **6.3. ALTERNATIVAS EDUCACIONALES**

Por último, tras haber establecido que en las universidades de Nigeria existe neocolonialismo, se podría afirmar que estos sistemas de educación superior no contribuyen al desarrollo autónomo del país, sino que perpetúan la dependencia de agentes externos. Las instituciones educativas, a cualquier nivel, deben adaptarse a las



realidades locales para poder contribuir eficazmente al desarrollo de un país. En este sentido, surge la cuestión de si la modernización puede descolonizarse sin ser destruida (Mazrui, 1975). A continuación, se van a presentar una serie de posibles alternativas para el sistema de educación superior en Nigeria.

Según Mazrui (1975), para lograr el verdadero desarrollo, África requiere la descolonización de la modernización. Para ello, propone 1) la domesticación de la modernidad en un intento de relacionar más firmemente la modernización con las necesidades culturales y económicas locales, 2) la diversificación del contenido cultural de la modernidad de manera que el grupo de referencia extranjera para una institución africana se expanda más allá de Occidente para incluir otras civilizaciones, y 3) la tentativa por parte de África de contra-penetrar la propia civilización Occidental.

Muchos investigadores del desarrollo están empezando a reconocer el papel positivo que los pueblos indígenas y sus conocimientos del ecosistema pueden desempeñar en el éxito de los proyectos y políticas de desarrollo. La mayoría de los sistemas educativos africanos no se basan en la realidad del continente ni contribuyen suficientemente al desarrollo de los países. Es de gran importancia que los sistemas educativos tomen en consideración los sistemas de conocimiento indígena y los integren en la educación ordinaria (Abraham, 2020). En este sentido, Mahatma Gandhi rechazaba los planes de estudio a nivel nacional que enfatizaban materias "universales" como la física, la química y las matemáticas e ignoraban por completo la primordial industria de la India de "hilar y tejer" (Gandhi, 1956). Con esto no quiere decir que la educación de la India se convierta en meros institutos de hilado y tejido, sino que insiste en que tales conocimientos e industrias indígenas deben combinarse con los currículos modernos universales para producir ciudadanos creativos, innovadores y bien fundamentados que estén en contacto con su entorno y la sociedad en general (Ezeanya-Esiobu, 2019).

La combinación del sistema de conocimientos indígenas con prácticas de educación modernas es precisamente una de las alternativas propuestas por autores como Woolman (2001). Este autor se basa en la filosofía reconstruccionista de la educación. El objetivo es la adaptación a la vida moderna sin perturbar la cultura tradicional. En el ámbito de la educación, este proceso se ha definido como la restauración de los valores básicos del pasado y la transmisión y revitalización de la cultura por medio de esfuerzos para resolver los problemas y crisis actuales (Brameld, 1971).

Por lo tanto, debe producirse un proceso dual: una mayor africanización y una mayor

internacionalización. Es más importante que nunca que las universidades africanas tomen como referencia los experimentos de otras civilizaciones. El sistema educativo no debería limitarse a los modelos de Europa y África, sino también debería advertir los modelos educativos de otras civilizaciones como la India, China y, especialmente, la Islámica (Mazrui, 1975).

#### **6.4. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

A continuación, se van a enumerar una serie de limitaciones que se han encontrado a la hora de llevar a cabo este trabajo de investigación.

1. La dificultad de extrapolar el resultado de esta investigación a otros países y a otros sectores de la educación.
2. La dificultad de analizar los currículos de las universidades únicamente a través de sus páginas webs, debido a la falta de datos.
3. La dificultad de acceso y falta de datos oficiales del Gobierno de Nigeria.
4. La inviabilidad de llevar a cabo entrevistas a estudiantes universitarios nigerianos sobre la aceptación voluntaria de valores y sistemas de creencias occidentales por encima de los suyos.
5. La dificultad de medir el impacto específico de la Ayuda Oficial al Desarrollo y proyectos educativos financiados por organizaciones internacionales y fundaciones filantrópicas en el desarrollo del sistema universitario de Nigeria.
6. La limitación a la hora de probar la viabilidad de alternativas educacionales en Nigeria.

Se espera que esta investigación y limitaciones motiven futuras investigaciones, más exhaustivas, sobre el fenómeno del neocolonialismo educacional y su impacto en países en desarrollo ya que como dijo Kwame Nkrumah, “un Estado en las garras del neocolonialismo no es dueña de su propio destino”.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, G.Y (2020). A POST-COLONIAL PERSPECTIVE ON AFRICAN EDUCATION SYSTEMS. *African Journal of Education and Practice*, Vol.6, Issue 5. No.3. pp 40 – 54.
- ABRAHAMSEN, R. (2008). Postcolonialism. en GRIFFITHS, Martin, (ed.) *Encyclopedia of internacional relations and global politics*,ps. 670-678. Routledge, 2008, p. 670
- ACHARYA, A. (2011). Dialogue and discovery in search of International Relations Theories beyond the West. *Millennium Journal of International Studies*, vol. 39, n° 3, pp. 625
- Altbach, P. (1971). Education and Neocolonialism: A Note. *Comparative Education Review*, 15(2), pp. 237-239.
- Altbach, P. (1977). *Servitude of the Mind?: Education, Dependency and Neocolonialism*. Teachers College Record.
- Altbach, P. (1981). The University as Center and Periphery. *Teachers College Record*, v° 82, n°4, pp.601-921.
- Aron, R. (1955). *The Opium of the Intellectuals*. United Kingdom: Routledge
- Aron, R. (1962). *Peace and War*. United Kingdom: Routledge
- Asiwaju, A. (1972). Ashby Revisited: A Review of Nigeria's Educational Growth, 1961-1971. *African Studies Review*, pp. 1-16.
- Babalola, J., Sikwibele, A., & Suleiman, A. (2000). EDUCATION AS AIDED BY THE WORLD BANK: A CRITICAL ANALYSIS OF POST-INDEPENDENCE PROJECTS IN NIGERIA. *Journal of Third World Studies*, pp. 155-163.
- Badi, M, K. (1996). El neocolonialismo en África. Sus formas y manifestaciones. *Cuadernos África América Latina*, n° 24, p.p. 63- 68.
- Bamgbose, A. (2011). African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. 40th Annual Conference on African Linguistics. *University of Ibadan*.
- Berman, E. (1977). American Philanthropy and African Education: Toward an Analysis. *African Studies Review*, 20(1), pp. 71-85.

- Brameld, T. (1971) Reconstructionism. In *The Encyclopedia of Education*. New York: MacMillan.
- Brock-Utne, B., & Malcolm, M. (2014). Using African languages for democracy and lifelong learning in Africa: A post-2015 challenge and the work of CASAS. *International Review of Education*, V° 60, Issue 6, pp.777-792.
- Carr, E. (1939). *The Twenty Years Crisis, 1919-1939: an Introduction to the Study of International Relations*. Londres: Macmillan.
- Central Intelligence Agency. (2020). Nigeria. *The World Fact Book*. Retrieved from: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/nigeria/#government>
- Chávez, K. (2015). EL NEOCOLONIALISMO EN NUESTROS DÍAS: LA PERSPECTIVA DE LEOPOLDO ZEA. *Universitas Philosophica*, n°65, pp. 32-65.
- Chinaza Uleanya, Yasmin Rugbeer & Sunday Olawale Olaniran (2019). Decolonization of education: exploring a new praxis for sustainable development. *African Identities*.
- Covenant University. (2021). *Covenant University*. Recuperado de: <https://covenantuniversity.edu.ng/>
- Cox, R. W. (1981). Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory. *Millennium*. 10(2), pp. 126–155.
- Cox, R. W. (1983). Gramsci, Hegemony and International Relations : An Essay in Method. *Millennium*, 12(2), pp. 162–175.
- Davis, T.J, & Kalu-Nwiwu, A. (2001). Education, Ethnicity and National Integration in the History of Nigeria: Continuing Problems of Africa's Colonial Legacy. *The Journal of Negro History*, Vol. 86, No. 1, pp. 1-11.
- Ezeanya-Esiobu C. (2019). A Faulty Foundation: Historical Origins of Formal Education Curriculum in Africa. In: *Indigenous Knowledge and Education in Africa. Frontiers in African Business Research*. Singapore: Springer.
- Ezeanya-Esiobu C. (2019). Contemporary Education Curriculum in Africa. In: *Indigenous Knowledge and Education in Africa. Frontiers in African Business Research*. Singapore: Springer.

- Fabunmi, M. (2005). Historical Analysis of Educational Policy Formulation In Nigeria: Implications For Educational Planning And Policy. *International Journal of African & African-American Studies*. Vol. IV, No. 2.
- Falola, T., & Heaton, M. (2008). *A History of Nigeria*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Ford Foundation. (2021).
- Galindo, F. (2013). Enfoques postcoloniales en Relaciones Internacionales: un breve recorrido por sus debates y sus desarrollos teóricos. Grupo de Estudios de *Relaciones Internacionales (GERI)*, nº2.
- Gandhi, MK. (1956). *Towards new education*. Ahmedabad: Navajin Press.
- Geo-Jaja, M.A., & Mangum, G. (2003). ECONOMIC ADJUSTMENT, EDUCATION AND HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT IN AFRICA: THE CASE OF NIGERIA. *International Review of Education*. 49(3–4), pp. 293–318.
- González, M. (2001). La teoría de las Relaciones Internacionales en los albores del siglo XXI: Diálogo, disidencia, aproximaciones. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, (56), pp. 7-52.
- Hall, B. (1978). Knowledge as Commodity: The Inequities of Knowledge Creation. Universities and the New International Order. *State University of New York*, pp. 24- 26.
- Hegel, F. (1956). *The Philosophy of History*. United States: Dover Publications.
- Hoffman, M. (1987). Critical Theory and the Inter-Paradigm Debate. *Millennium*, 16(2), 231–250.
- Inkeles, A., & Sirowy, L. (1983). Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems. *Social Forces*, 62(2), pp. 303-333.
- Koma, K. (1976). *Education in black Africa*. Mahalapye: Botswana National Front Secretariat.
- Lagos State University. (2021). Department of African Languages, Literatures and Communication Arts. Faculty of Arts. Recuperado de: <https://lasu.edu.ng/home/faculties/faculty.php?id=2>

- Martin, G. (1985). The historical, economic and political bases of France's African policy. *The Journal of Modern African Studies*, pp.189-208.
- Mazrui, A.A. (1975). The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency. *Harvard Educational Review* ; 45 (2): pp. 191–210.
- Mazrui, A.A. (1978). *Political Values and the Educated Class in Africa*. Berkeley, CA: University of California Press.
- McGlinchey, S., Walters, R., & Scheinplflug. (2017). *International Relations Theory*. E-*International Relations Publishing*.
- Meyer, J., Boli,J., Thomas,G., & and Ramirez, F. (1997). World Society and the NationState. *American Journal of Sociology*, 103,no.1, pp.144-88.
- Morgenthau, H., & Thompson, K. (1948). *Politics among Nations: The Struggle for power and peace*. McGraw-Hill Education.
- Mosweunyane, D. (2013). The African Educational Evolution: From Traditional Training to Formal Education. *Higher Education Studies*, 3, pp. 50-59.
- Moumouni, A. (1968). *Education in Africa*. London: Andre Deutsch.
- Neufeld, M. (1995). *The Restructuring of International Relations Theory*. London: Cambridge University Press.
- Obafemi Owawolo University. (2021). *Obafemi Awowolo University*. Recuperado de: <https://oauife.edu.ng/>
- Onwioduokit, E. (2000). Manpower Development – Productivity Connection: Policy Options for the Next Millennium. *Tenth World Productivity Congress, School of Industrial Engineering, Universidad Del Mar*.
- Onwueme, M., & Nwadiani, M. (1998). El sistema educativo nigeriano: una aproximación. *Revista de Educación*, nº 316, pp.47-61.
- Phuong-Mai Nguyen, Julian G. Elliott, Cees Terlouw & Albert Pilot (2009). Neocolonialism in education: Cooperative Learning in an Asian context. *Comparative Education*, 45:1, pp. 109-130.
- Rao, N. (2000). "Neocolonialism" or "Globalization"? Postcolonial Theory and the Demands of Political Economy. *Penn State University Press* Vol. 1, No. 2, pp.

165-184.

Resnik, J. (2006). International Organizations, the “Education–Economic Growth” Black Box, and the Development of World Education Culture. *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 2, pp. 173-195.

Said, E. (1978). *Orientalism*. United States: Pantheon Books

Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), pp. 567–580.

SILVA, D. (2011). POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN ÁFRICA: DEL PASADO COLONIAL AL FUTURO GLOBAL. *Estudios De Asia Y Africa*, nº 46, pp. 65-95.

TRCN. (2019). TEACHERS REGISTRATION COUNCIL OF NIGERIA: 2019-2020 Statistical Digest. *Teachers Registration Council of Nigeria*. Recuperado de: <https://education.gov.ng/trcn-2019-2020-statistical-digest/>

Uchendu, V.C. (1979). *Education and Politics in Tropical Africa*. New York: Conch Magazine.

Ukpabi, S. (1970). Western Education and African Culture. *Présence Africaine*, nº 75, pp. 163-172.

University of Lagos. (2021). Linguistic, African and Asian Studies. Faculty of Arts. Recuperado de: <https://arts.unilag.edu.ng/>

University of Ibadan. (2021). Department of Linguistic and African Languages. Faculty of Arts. Recuperado de: <https://www.ui.edu.ng/>

University of Nigeria. (2021). *University of Nigeria*. Recuperado de: <https://www.unn.edu.ng/>

Van Leeuwen, B. & Van Leeuwen-Li, J. (2015). *Educational Inequality Gini Coefficient*. IISH Dataverse. [Dataset]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10622/KORKQW>

Varella, S. (2020). Number of university students in Nigeria as of 2017, by gender and course of study. *Statista*. Recuperado de: <https://www.statista.com/statistics/1130794/number-of-university-students-in->

nigeria/

Wa Thiong'o N (1987) *Decolonizing the mind: the politics of language in African literature*. London: Heinemann.

Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System*. Cambridge: Academic Press.

Waltz, K. (1979). *Theory of International Politics*. California: University of California, Berkeley.

WES. (2017). Education in Nigeria. *World Education News*. Recuperado de: <https://wenr.wes.org/2017/03/education-in-nigeria>

Woolman, D. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries. *International Education Journal*. Vol. 2, No 5.