

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL «RHODES DEBE CAER» (RHODES MUST FALL): LAS UNIVERSIDADES SUDAFRICANAS COMO CAMPO DE LUCHA¹

SABELO J. NDLOVU-GATSHENI²

University of South Africa³, Pretoria, South Africa

ndlovs2@unisa.ac.za

Recibido: 29 de julio de 2016

Aceptado: 15 de septiembre de 2016

Resumen:

La universidad en Sudáfrica se convirtió en campo clave de lucha en 2015. Profesores y líderes universitarios, así como el gobierno, se vieron tomados por sorpresa cuando los estudiantes se unieron a los «ciudadanos insurgentes», para exigir la descolonización inmediata de la universidad. Lo que se inició como el movimiento Rhodes Debe Caer (Rhodes Must Fall) contra la estatua de Cecil John Rhodes en la Universidad de Ciudad del Cabo, rápidamente se extendió a demandas más amplias de justicia cognitiva; cambio de currículo; desmantelamiento de símbolos ofensivos coloniales o del apartheid; derecho a la educación gratuita, relevante y de calidad; libertad cultural; y cambio total de la idea misma de universidad, de su pedigrí occidental («la universidad en África») a la «universidad africana». Este artículo analiza porqué la universidad en Sudáfrica se ha convertido en campo de luchas, al tiempo que explica las actuales protestas estudiantiles. En un nivel, el artículo sitúa y teoriza el RMF en un contexto más amplio sobre la crisis de la civilización y la modernidad euro-norteamericano-céntricas, así como la historia de la protesta africana, que abarca tres fases de protestas anticoloniales de las décadas de 1950 y 1960; las protestas antiausteridad y los límites de la reforma de las décadas de 1980 y 1990; y los actuales «levantamientos africanos» (Branch & Mampilly, 2015). En otro nivel, el artículo pretende historizar y teorizar sobre el movimiento RMF en el contexto de la idea altamente disputada y en evolución de Sudáfrica mediada por el «paradigma de la diferencia» y las prácticas de la «imposibilidad de co-presencia» (Mudimbe, 1994; Santos, 2007, pp. 45-89). En términos generales, el artículo ofrece un marco teórico e histórico, así como una interpretación del terreno, del que puede extraerse un significado más profundo de los actuales movimientos estudiantiles.

Palabras clave: Idea de Sudáfrica, imposibilidad de co-presencia, paradigma de la diferencia, universidad en África, universidad africana, Rhodes Must Fall, protesta, sociedad política.

¹ Este artículo forma parte del trabajo de campo acerca del movimiento sudafricano de estudiantes Rhodes Must Fall que llama a descolonizar las universidades en Sudáfrica. El primer borrador de este artículo se leyó en una conferencia en las Conferencias Públicas sobre África de la Escuela de Economía de Londres (LSE, por sus siglas en inglés), Teatro Hong Kong, Londres, Reino Unido, 9 de marzo, 2016.

² Ph.D., Historical Studies, University of Zimbabwe.

³ Change Management Unit, Vice-Chancellor's Office.



Barcelona - 2016
Johanna Orduz

‘Rhodes must fall’: South African universities as a site of struggle

Abstract:

The University in South Africa became a key site of struggles in 2015. Faculty and university leadership as well as the government were taken by surprise as students joined the ‘insurgent citizens’ (Brown, 2015), demanding immediate decolonization of the university. What began as Rhodes Must Fall Movement (RMF) targeting Cecil John Rhodes’s statue at the University of Cape Town quickly expanded into broader demands for cognitive justice; change of curriculum; de-commissioning of offensive colonial/apartheid symbols; right to free, quality and relevant education; cultural freedom; and overall change of the very idea of the university from its western pedigree (‘university in Africa’) to ‘African university.’ This article examines why the university in South Africa has become a site of struggles while at the same time making sense of the current student protests. At one level, the article locates and theorizes RMF within a broader context of the crisis of Euro-North American-centric civilization and modernity as well as African history of protest, which spans three phases of anti-colonial protests of 1950s and 1960s; anti-austerity and limits of reform protests of 1980s and 1990s; and the current ‘Africa Uprisings’ (Branch & Mampilly, 2015). At another level, the article historicises and theorises RMF movements in the context of the highly contested and evolving idea of South Africa mediated by the ‘paradigm of difference’ and practices of ‘impossibility of co-presence’ (Mudimbe, 1988; Santos, 2007, 45-89). Broadly, the article provides a systematic theoretical and historical framing as well as interpretation of the terrain within which deeper meaning of the current student movements could be made.

Keywords: Idea of South Africa, , impossibility of co-presence’, , paradigm of difference, university in Africa, African university, Rhodes Must Fall, protest, political society.

«Rhodes deve cair»: as universidades da África do Sul como lugar de luta

Resumo:

A universidade na África do Sul tornou-se um lugar chave para as lutas no ano de 2015. Os professores e diretos das universidades, assim como o governo, foram pegos por surpresa quando os estudantes se engajaram como cidadãos insurgentes, demandando uma descolonização imediata da Universidade. Aquilo que começou como o Movimento Rhodes deve Cair (RMF-*Rhodes Must Fall*), cujo alvo era a estátua de Ceecil John Rhodes na Universidade de Capetown, rapidamente se expandiu em direção a demandas mais amplas de justiça cognitiva, mudança de curriculum, retirada de símbolos coloniais ofensivos e do apartheid, direito à educação gratuita de qualidade, liberdade cultural e uma mudança integral do senso comum que reforça a origem ocidental da universidade na África para assim conceber uma Universidade Africana. O presente artigo estuda por que a universidade na África do Sul se tornou um lugar de luta e, ao mesmo tempo, explica os atuais protestos estudantis. No primeiro nível, o artigo localiza e teoriza o RMF dentro de um contexto mais amplo da crise euro-norte-americano-centrada e da modernidade assim como a história dos protestos na África que, por sua vez, abrange três fases dos protestos anticoloniais dos anos 1950 e 1960, a antiausteridade e os limites

dos protestos reformistas dos años 1980 e 1990, e os atuais levantes na África. Em outro nível, o artigo faz uma análise histórica e teoriza sobre os movimentos RMF no contexto da discutida ideia da África do Sul medida pelo «paradigma da diferença» e pelas práticas da «impossibilidade da co-presença». Em suma, o artigo fornece um quadro teórico e histórico sistemático e uma interpretação do terreno na qual o significado mais profundo dos atuais movimentos estudantis pode ser forjado.

Palavras-chave: Ideia da África do Sul, impossibilidade da co-presença, paradigma da diferença, Universidade na África, Universidade Africana, *Rhodes Must Fall*, protesto, sociedade política.

Introducción

En sus reflexiones críticas sobre lo que denominó «la pobreza del análisis liberal», Bernard Makhosezwe Magubane planteó cinco argumentos sobre la importancia de la teorización, la historización y el análisis holístico (Magubane, 1977, pp. 147-166). En primer lugar, planteó que «el desarrollo contemporáneo, digámoslo desde el principio, no es un campo de estudio para quienes no ven necesidad de una teoría amplia del cambio social, para llegar a una comprensión de las leyes del movimiento que definen la época y la formación social objeto de análisis» (Magubane, 1977, p. 148). En segundo lugar, sostenía que «las descripciones fragmentarias, pese a lo voluminosas y detalladas, no constituyen sustituto de ninguna clase para el argumento teórico y razonado sostenido» (Magubane, 1977, p. 148). En tercer lugar, criticó a los académicos involucrados en los estudios sudafricanos por evitar el análisis histórico:

En el estudio de Sudáfrica, la maldición común entre los académicos es participar en el consenso intelectual tácito para evitar ver los problemas actuales como problemas históricos; evitar la visión holística necesaria, y, como resultado de lo anterior, no llegar a comprender los problemas reales en disputa, ya sea en forma singular o, lo más importante, en sus interrelaciones. (Magubane, 1977, p. 148)

En cuarto lugar, reiteró que «Una vez más, el análisis detallado del mechón suprime de la vista el bosque» (Magubane, 1977, p. 148). Finalmente, criticó a la literatura liberal por contribuir «poco o nada a nuestra comprensión de la actual época en Sudáfrica. Sin duda hacen menos que simplemente fallar. Juntos logran oscurecer las complejidades del movimiento social en Sudáfrica y negar en sus premisas su originalidad histórica». (Magubane, 1977, p. 148)

Con base en estas importantes intervenciones de Magubane, este artículo conceptualiza, teoriza e historiza el movimiento Rhodes Must Fall (RMF) y lo sitúa en una mirada holística de la política de protesta. Esto supone que toma en cuenta el contexto sudafricano, continental y global en su interpretación.

De manera específica, lo que se analiza es por qué la universidad sudafricana se ha convertido en foco de luchas y cuál es el significado más profundo de los movimientos RMF. La primera parte ofrece un encuadre conceptual, teórico e histórico del terreno en el que surgen los movimientos de RMF. La segunda parte se ocupa de la pregunta de por qué «la universidad en África» es foco de luchas en general y analiza en particular la problemática fosilización de la universidad sudafricana de acuerdo con el «paradigma de la diferencia» y las repercusiones de las prácticas de «la imposibilidad de la co-presencia» para estudiantes y profesores. La tercera parte destaca cómo los límites de la transformación de la universidad en particular y de la sociedad sudafricana en general, produjeron ciudadanos insurgentes y estudiantes manifestantes. La cuarta parte ofrece específicamente una interpretación en doble vía (liberal y decolonial) sobre la trascendencia del movimiento RMF y los motivos que subyacen a las demandas de una «universidad africana». La quinta parte concluye este artículo.

Encuadre del problema: teoría e historia

Los actuales «levantamientos» que convulsionan el África «postcolonial» han revelado algunos defectos esenciales de las teorías sociales existentes, en particular de los análisis marxistas y liberales. Por ejemplo, desde una noción marxista y liberal, el mundo contemporáneo enfrenta una «rebelión de la clase media» (Branch & Mampilly, 2015, p. 201). Francis Fukuyama escribió sobre una «revolución de la clase media» global (Fukuyama, 2013). La opinión es que una clase profesional descontenta que está globalizada está presionando por una democratización más profunda. Si no es la clase media la que se identifica como el motor de las protestas, es la clase «precaria» o nuevo proletariado o multitudes de clases obreras precarias de desempleados, subempleados y endeudados que experimentan los crueles efectos del capitalismo global (Branch & Mampilly, 2015, p. 203; Harvey, 2012). No debe descartarse el análisis de clase, pero una dependencia excesiva de ella equivale a ver el árbol y perder de vista el bosque.

Este análisis es inadecuado en muchos niveles. Asume la interpretación universalista de la compleja política de la protesta que surge en contextos históricos específicos y diversos, incluyendo el terreno global, por supuesto. Sigue prendido en el estrecho análisis de clases que oscurece las complejidades y múltiples facetas de los aspectos en juego en los movimientos de protesta. No toma en cuenta contextos históricos variables. Por ejemplo, la condición de precariedad en el África urbana no es un fenómeno nuevo (Branch y Mampilly, 2015, p. 204). Puede rastrearse hasta la época de los encuentros coloniales durante los cuales los negros nativos fueron conquistados y luego «reinventados», primero como esclavos y segundo, como proveedores de mano de obra barata. Mahmood Mamdani explicó el proceso colonial de «reinención» de los africanos de manera reveladora: «el

nativo es la creación del estado colonial; colonizado, al nativo se lo inmoviliza, se lo localiza, se lo expulsa de la civilización como a un paria, se lo confina a la tradición, y luego se lo define como su producto» (Mamdani, 2013, pp. 2-3). Esto se implementó mediante una combinación de captura abierta, forzosa y física, y venta de negros como mercancías, de desposesión, desplazamiento, pauperización, campesinización y proletarización (Maseko, 2016).

El problema clave que muchas veces se pasa por alto en la teorización de los actuales movimientos sociales, incluyendo las protestas estudiantiles, es que la mayoría de las concepciones liberales y neoliberales del mundo estaban y siguen inscritas dentro del órgano político moderno, las constituciones, las leyes, las instituciones e incluso la organización social de las personas como ciudadanos y obreros, donde ellos deben ser observados y respetados en lugar de combatidos y subvertidos. En este sentido, es muy fácil criminalizar las protestas e interpretar de manera simplista todas las formas de violencia desde un «patrón Nuremberg», como criminales en lugar de políticos y revolucionarios (Mamdani, 2015, p. 61-88).

El movimiento RMF desafían el análisis fácil de clases, porque son una amalgama de muchos problemas de género, cultura, lengua, símbolos y epistemología, que hacen parte de la clase y no hacen parte de ella. La categoría misma de la «clase media» que se usa cada vez más hoy en día, abarca una masa de personas carentes de propiedades y cargados de deudas, mientras que la categoría «clase obrera» abarca a millones de lo que puede llamarse «obreritos pobres», como guardias de seguridad y aseadores(as), que reciben R2000 al mes en Sudáfrica.⁴ Es por esto que Adam Branch y Zachariah Mampilly sostuvieron que «una clase media definida de manera realista solo comprendería una franja restringida de la población de África, comparada con un telón de fondo en el que casi la mitad de los africanos viven en extrema pobreza y sus números aumentan» (Branch & Mampilly, 2015, p. 1).

Estos asuntos complican la situación más allá de las esferas del análisis de

⁴ En Sudáfrica los guardias de seguridad que atendían las puertas de las universidades y los aseadores se unieron a los estudiantes en la protesta por lo que se considera «tercerización», bajo la cual se les paga R2000 rands al mes, mientras que las empresas que los llevan a la universidad se embolsan más de R10000 rands por guardia de seguridad y aseador que prestan a la universidad.

clases y liberal, pues el movimiento RMF en particular y las protestas de todo el mundo en general, incluyen a feministas, derechos de gays y lesbianas y pueblos indígenas desposeídos. La raza más que la clase sigue siendo un principio organizador invisible, pero

activo que configura patrones inalterables de desigualdad, pobreza, currículo eurocéntrico, culturas universitarias alienantes, uso de lenguas de instrucción «extranjeras»/coloniales, y símbolos fijos, coloniales y del apartheid. Como todas las demás protestas, el movimiento RMF está llenos de tensiones, contradicciones, ambivalencias y violencia, que los hace difíciles de interpretar desde una perspectiva singular.

Las teorías marxistas y liberales no son las únicas limitadas. Las teorías sociales existentes que vienen de Europa y Norteamérica en sus versiones de mercado (materialista/análisis de clase), sociológica (teoría racial), psicoanalítica, culturalista, post-estructuralista, postmodernista y postcolonial han llegado a una «ruptura epistémica», a una crisis, a un agotamiento (Ndlovu-Gatsheni, 2016, p. 22-50). Immanuel Wallerstein reveló que las pretensiones de la sociología decimonónica que anteriormente eran consideradas poseedoras de una «liberación del espíritu, sirven hoy como barrera intelectual central para un análisis útil del mundo social» (Wallerstein, 1991, p. 1-2). Antes de su muerte en 2013, Patrick Chabal escribió *The End of Conceit: Western Rationality after Postcolonialism*, en donde hacía eco de las inquietudes de Wallerstein sobre los límites de las ciencias sociales en estas palabras reveladoras:

Esos instrumentos —es decir, las ciencias sociales que empleamos para explicar lo que sucede en el interior y en el extranjero— son histórica y conceptualmente obsoletos. [...]. Demuestro que estas teorías son en la actualidad obstáculos para entender lo que está pasando en nuestras sociedades y lo que podemos hacer al respecto. (Chabal, 2012, p. viii)⁵

Este ahondamiento en las cuestiones epistemológicas y la crisis es importante porque los movimientos como RMF están exigiendo a voz en grito lo que Brenda Cooper y Robert Morrell denominan «conocimientos africano-centrados» como forma de justicia cognitiva (Cooper & Morrell, 2014). El campo del

⁵ [En el original]: Those instruments—that is, the social sciences we employ to explain what is happening domestically and overseas—are both historically and conceptually out of date. [...]. I show that these theories are now obstacles to the understanding of what is going on in our societies and what we can do about it.

conocimiento es un lugar de lucha en los movimientos RMF y la ira se debe claramente a la exposición continuada a las obras académicas e intelectuales de blancos muertos, como Karl Marx, Max Weber, Antonio Gramsci, Michel

Foucault y muchos otros, la mayoría de quienes nunca pusieron siquiera un pie en el continente africano. Estos son simples ídolos de la modernidad occidental y su propaganda de racionalidad. Pero las últimas frases del libro de Chabal capturan la «ruptura epistémica»: «El fin de la vanagloria está aquí. La racionalidad occidental debe repensarse» (Chabal, 2012, p. 335).

Lo que está claro es que aquí no hay simplemente una crisis del capitalismo como sistema económico. En los movimientos el movimiento RMF en particular, existe una clara insurrección contra la dominación epistemológica y la extroversión cultural. Si este análisis es correcto, debemos hablar entonces de una crisis de la civilización y la modernidad. Esta crisis civilizatoria la predijo en 1955 Aimé Césaire como la forma de la incapacidad de una civilización de resolver «los problemas que crea», que la hacen «decadente»; apartando la atención de «sus problemas más cruciales» que la «enferman»; y actuando «con irresponsabilidad hacia sus principios», que la abren a la muerte. Él explicó que:

El hecho es que la llamada civilización europea —civilización occidental—, como se ha configurado durante dos siglos de dominio burgués, es incapaz de resolver los principales problemas a los que ha dado lugar su existencia: el problema del proletariado y el problema colonial; y que Europa es incapaz de justificarse ya sea ante la «razón» o ante la «conciencia»; y que, cada vez más, se refugia en una hipocresía que es tanto más odiosa porque es menos susceptible a engaño. (Cesaire, 1972, p. 31)⁶

Este argumento de una crisis de una civilización también lo hace notar Cornel West en su articulación de los límites del análisis marxista y liberal para explicar la opresión afro estadounidense. De manera específica, escribió sobre «una crisis dominante y profunda de la civilización noratlántica», por la preocupación que le producían los problemas específicos de los estadounidenses de raza negra (West, 1987). Los síntomas fundamentales de esta crisis incluyen «la amenaza

⁶The fact is that the so-called European civilization—Western civilization—as it has been shaped by two centuries of bourgeois rule, is incapable of solving the two major problems to which its existence has given rise: the problem of the proletariat and the colonial problem; and that Europe is unable to justify itself either before the bar of ‘reason’ or before the bar of ‘conscience;’ and that, increasingly, it takes refuge in a hypocrisy which it is all the more odious because it is less and less likely to deceive.

de la aniquilación nuclear, la extendida desigualdad de clases, la represión brutal del estado, la sutil vigilancia burocrática, la homofobia generalizada, el abuso tecnológico de la naturaleza, y el racismo y el patriarcado rampante». Slavoj Žižek entendió la crisis como la crisis del sistema capitalista mundial

que se acerca a un «punto cero apocalíptico» en el proceso de producir crisis ecológicas, desigualdades y pobreza, disputas por materias primas, alimentos y agua, así como «el explosivo aumento de las divisiones sociales y las exclusiones» (Žižek, 2011, p. x). La multiplicidad de los problemas contemporáneos nos inspira a hablar de una crisis de la civilización.

Pero la severa crítica a todo el edificio de la modernidad y la civilización occidental la han generado los teóricos decoloniales latinoamericanos. Ellos han puesto en evidencia lo que ha llegado a denominarse «colonialidad» como una estructura global de poder, que se manifiesta en los campos del ser, el conocimiento y el resto de la vida humana moderna (Mignolo, 1995; Mignolo, 2000). Ellos han reintroducido la decolonización/«decolonialidad» como una «familia de posiciones diversas», que identifica la «colonialidad como un problema fundamental en lo moderno (así como en lo postmoderno y en la era de la información)» (Maldonado-Torres, 2011, p. 2). Para los teóricos decoloniales, la decolonización/decolonialidad es «una tarea necesaria que sigue sin terminarse» (Maldonado-Torres, 2011, p. 2). Ellos definen la colonialidad como «una intrincada matriz de poder, conocimiento y ser como modernidad/colonialidad» que da lugar a la «naturalización de las jerarquías del ser que dividen a algunos humanos de otros, y a una subordinación de las personas y la naturaleza a las demandas de la producción y la acumulación» (Maldonado-Torres, 2012, p. 2). La importancia

de las intervenciones decoloniales de Latinoamérica es que reúnen una fuerte historización, teorización y visión holística de los problemas y aspectos modernos que Magubane demandaba ya en 1977.

Esta amplia elaboración permite a Ramon Grosfoguel plantear una útil descripción del mundo actual como terreno discursivo «euro-norteamericano-céntrico/cristiano-céntrico/ moderno/colonial/imperial/racial/patriarcal/heteronormativo/capitalista» —un contexto global importante en el cual el espíritu de la protesta es provocado y surge (Grosfoguel, 2011, p. 1-39). Este terreno discursivo amplio fue entendido por Kwame Nkrumah como «neocolonialismo: la última etapa del imperialismo» y Walter Rodney lo denominó un proceso de «cómo Europa subdesarrolló a África» (Nkrumah, 1965; Rodney, 1972). Destacando el daño epistemológico impuesto por el colonialismo/imperialismo/colonialidad, Ngugi wa Thiong'o entendió el problema del África «postcolonial» como el de la colonización del universo mental de los africanos y agitados por la «decolonización de la mente» (Ngugi wa Thiong'o, 1986). Pese a la importancia de estas amplias formulaciones, no pueden ser adecuadas sin una atención detallada en el análisis al contexto histórico particular en el cual se están dando protestas en este momento. Es, por lo tanto, imperativo en el presente estudio traer el contexto histórico africano en general y el caso sudafricano en particular a la formulación conceptual, teórica e histórica de los problemas que involucró la política de la protesta.

Adam Branch y Zachariah Mampilly ofrecen una buena contextualización de las protestas en la historia africana reciente (Branch & Mampilly, 2015). Ellos hicieron correctamente énfasis en «la necesidad de mirar hacia dentro al pasado de África y a su historia de protestas antes de mirar hacia fuera a los eventos del resto del mundo para explicar la actual ola continental de protestas» (Branch & Mampilly, 2015, p. 2). Este enfoque es muy importante, pues aborda el problema que Mahmood Mamdani describió como la escritura de la «historia por analogía» (Mamdani, 1996). Mamdani criticó específicamente el uso de la «teoría democrática recibida» en estas formas reveladoras:

Pues un rasgo curioso de la actual política africana es tomas prescripciones de un contexto diferente al que dio origen a sus problemas. Mientras la fuente de demandas es el contexto africano existente, el marco para las soluciones es por lo general una teoría legada de la democracia que poco tiene que ver con las realidades contemporáneas en África. (Mamdani, 1992, p. 2228)⁷

⁷ For a curious feature of current African politics is to draw prescription from a context other than the one that gave rise to its problems. Whereas the source of demands is the existing African context, the framework for solutions is generally a received theory of democracy which has little to do with contemporary realities in Africa.

Fue más allá incluso para afirmar que:

El marco de la teoría recibida es una serie de supuestos que no siempre reflejan las realidades del continente. El desacuerdo entre los supuestos y las realidades puede o llevara a intentos estériles de hacer cumplir soluciones de manual o ser una rica fuente de reflexión creativa. (Mamdani, 1992, p. 2228)⁸

Mamdani, al igual que Branch y Mampilly, hizo énfasis en la necesidad de un análisis centrado en la política de la protesta que existe actualmente en África. Branch y Mampilly categorizaron la política de la protesta existente en tres olas amplias, mientras se concentraba en la identificación de las fuerzas activas motoras y las bases sociales de cada una de las protestas. La primera fue la ola de las protestas anticoloniales que culminó en la «independencia política» de África. La segunda surgió en la década de 1980 y de 1990 dirigida contra las dictaduras militares, monopartidistas, y las medidas de austeridad impuestas por las instituciones Bretton Woods. Hoy en día asistimos a una «tercera ola» de protestas de las cuales nos ocupa entender «qué transformaciones políticas puede anunciar» (Branch y Mampilly, 2015, p. 3).

¿Quiénes han sido los principales agentes en cada una de las tres olas de protestas? Las protestas anticoloniales de las décadas de 1950 y 1960 estuvieron encabezadas por la «subclase» urbana «detrribalizada» (Mamdani, 1996) de africanos que constituyeron una «sociedad política» (Chatterjee, 2011) de quienes no tenían nada que perder y todo que ganar con el derribamiento del colonialismo. Estos africanos tenían una relación muy conflictiva con el estado colonial; «una relación definida por una alternarse entre el abandono y la violencia directa, entre la extralegalidad y la ilegalidad» (Branch y Mampilly, 2015, p. 20).⁹ Esta categoría social de africanos enfrentaba controles urbanos, cacerías nocturnas, traslados forzosos y violencia abierta del estado. La categoría «obrero» no incluye la identidad de estas personas en una economía política y gobernabilidad coloniales: estaban desposeídos y desempleados. Fueron erradicados de las zonas rurales, separados de sus familiares y mujeres; vivían en «los tugurios» y padecían continuamente toda la fuerza del poder colonial.

Esta «identidad política» los hizo constituir en el análisis de Frantz Fanon «una

⁸ The framework of received theory is a set of assumptions which do not always reflect realities on the continent. The clash between assumptions and realities can either lead to sterile attempts to enforce textbook solutions or be rich source of creative reflection.

⁹ "a relation defined by an alternation between neglect and direct violence, between extra-legality and illegality".

de las fuerzas revolucionarias más espontáneas y radicales de un pueblo colonizado» (Fanon, 1963, p. 129). El punto importante que surge de este análisis es que: «Diferentes identidades políticas basadas en relaciones diferentes con el poder estatal producen formas diferentes de acción política» (Branch

& Mampilly, 2015, p. 21). Al contrario de los obreros en un entorno colonial que tienden a protestar pidiendo mayores salarios o mejores condiciones laborales, mientras saben que conservarán sus empleos; aquellos que Fanon denominó el «lumpen proletariado» no luchan por reformas; se ven impulsados «por una necesidad más radical de transformar las condiciones de vida mismas, impuestas por un poder estatal arbitrario y violento» (Branch & Mampilly, 2015, p. 21). Era esta base social la que proveía la infantería de los ejércitos anticoloniales. Pero las luchas anticoloniales no tuvieron éxito en generar un gobierno genuinamente «postcolonial». Como lo expresa Ramon Grosfoguel con elocuencia:

Las estructuras globales múltiples y heterogéneas implantadas en un periodo de 450 años no se evaporaron con la decolonización jurídico-política de la periferia durante los pasados 50 años. Seguimos viviendo bajo la misma «matriz de poder colonial». Con la decolonización jurídico-política pasamos de un periodo de «colonialismo global» al actual periodo de «colonialidad global». (Grosfoguel, 2007, p. 219)¹⁰

De manera inevitable la segunda ola de protestas de las décadas de 1980 y 1990 fueron motivadas por una combinación de comprensión los «mitos de

¹⁰ The heterogeneous and multiple global structures put in place over a period of 450 years did not evaporate with the juridical-political decolonization of the periphery over the past 50 years. We continue to live under the same 'colonial power matrix.' With juridical-political decolonization we moved from a period of 'global colonialism' to the current period of 'global coloniality'.

la decolonización» (Ndlovu-Gatsheni, 2013), fracaso del estado desarrollista redistributivo «postcolonial», dictadura, medidas de austeridad y represión, fomentada por las instituciones Bretton Woods (Onimode, 1992). Los activistas incluían la naciente sociedad civil,

estudiantes, obreros e intelectuales. Las luchas eran multifacéticas hasta el punto de que el concepto de «tercera ola de democratización» oculta las complejidades, ambivalencias, ambigüedades, diversidades y otras lecturas alternativas de las protestas y los diversos horizontes imaginados que traían consigo (Branch & Mampilly, 2015, pp. 65-66).

La «tercera ola de la protesta africana» es la que vemos hoy en día, de la cual hacen parte los movimientos RMF. Al frente parece estar la categoría llamada «los jóvenes» cansados de ser puestos en un estado permanente de lo que Alcinda Honwana llamó «waithood» (espera) (Honwana, 2013). Branch y Mampilly han sintetizado las causas principales de la actual ola de protestas. En primer lugar: «Los regímenes multipartidistas y las economías neoliberales que surgieron de las agitaciones de finales de la década de 1980 y comienzos de la de 1990 han demostrado ser incapaces de responder a las aspiraciones populares por un cambio fundamental» (Branch & Mampilly, 2015, p. 67). En resumen, los cambios de la década de 1990 dejaron sin resolver las «precarias vidas de la sociedad política urbana», de ahí el vehemente «rechazo a la economía neoliberal por parte de los

pobres de África» hoy en día (Branch & Mampilly, 2015, p. 70). La segunda condición que precipitó las actuales protestas es la continua falta de rendición de cuentas, mal suministro de servicios y uso de la violencia estatal aun bajo democracias multipartidistas (Branch y Mampilly, 2015, p. 72). En todo esto, la Primavera Árabe o Despertar Árabe que surgió en el norte de África pareció inscribirse en la segunda ola de transición democrática que tuvo lugar en el resto de África a finales de la década de 1980 y comienzos de 1990 (Juma, 2011).

Luego de situar los temas centrales de la protesta desde la perspectiva continental, es pertinente regresar a Sudáfrica. Julian Brown sostenía que «una política consensuada» de 1994 y el sueño post-apartheid de una nación multicolor ha colapsado y entre las grietas y fracturas del orden político en Sudáfrica ha surgido un «ciudadano insurgente», nuevas formas de actividad, nuevos líderes y nuevos movimientos (Brown, 2015). Brown plantea que «nuestra sociedad actual tiene la desigualdad en su núcleo. El orden político formal parece separado de los mundos sociales y políticos de los ciudadanos ordinarios, y de los pobres» (Brown, 2015, p. 148).

La desigualdad como rasgo de la sociedad sudafricana es producto de un imaginario político colonial blanco, colonizador, configurado por el paradigma de la diferencia. La raíz de todos los problemas políticos, económicos, sociales y epistemológicos que acosa hoy a Sudáfrica y provocan las actuales revueltas ciudadanas son rastreables en términos genealógicos e históricos hasta el pecado del «paradigma de la diferencia», que según Mudimbe decretó la «la estructura colonizadora responsable de producir sociedades, culturas y seres humanos marginados» (Mudimbe, 1988, p. 4). El otro nombre del «paradigma de la diferencia» es la «línea de color», acuñada por William E. B. Du Bois en 1903 (Du Bois, 1903). Lewis R. Gordon ha elucubrado sobre el significado más amplio de la «línea de color» así:

Nacida de la división de negros y blancos, sirve como anteproyecto de la división actual del género humano. La línea de color es también una metáfora que excede su propia formulación concreta. Es la línea racial así como la línea de género, la línea de clase, la línea de la orientación sexual, la línea religiosa... en resumen, la línea entre las identidades «normales» y las «anormales». (Gordon, 2000, p. 63)¹¹

Con referencia específica a Sudáfrica, el «paradigma de la diferencia»/«la línea de color» llegó a conocerse como «apartheid» —una forma de racismo institucionalizado que afianzó la política de «desarrollo separado» (un eufemismo colonial para legalizar la desigualdad y la opresión) (Magubane, 1979). El premio Nobel de la paz y veterano de las luchas de liberación

¹¹ Born from the divide of black and white, it serves as a blueprint of the ongoing division of humankind. The colour line is also a metaphor that exceeds its own concrete formulation. It is the race line as well as the gender line, the class line, the sexual orientation line, the religious line—in short, the line between ‘normal’ and ‘abnormal’ identities.

contra el apartheid jefe Albert Luthuli en su autobiografía titulada *Let My People Go*, caracterizó acertadamente la institucionalización del «paradigma de la diferencia» en la forma de apartheid como «una trágica falla de la imaginación» en la cual «los africanos somos despersonalizados por los blancos, en su imaginación nuestra humanidad y nuestra dignidad se reducen a un mínimo» (Luthuli, 2006, p. 148). Lo «trágico» sobre el «paradigma de la diferencia» era su inscripción de lo que Boaventura de Sousa Santos denominó «imposibilidad de copresencia» mediante legislación como la Ley de Tierras Nativas de 1913, la Ley de Áreas Urbanas de 1923, la Extensión de la Ley de Educación Universitaria de 1959, entre muchas otras, que no solo demarcaban la tierra, sino que segregaban a las personas, así como a los estudiantes en universidades blancas, negras, indias y de color (Davies, 1996, pp. 319-332).

Lo que es aún más «trágico» fue que los intentos oficiales del gobierno del apartheid de «desnacionalizar» a la mayoría de población negra mediante los traslados forzosos de las áreas urbanas y el relegamiento de todas las personas de raza negra en los «bantustanes», así como la fragmentación de personas negras en identidades tribales rígidas (Neocosmos, 2008, p. 20). Esto creó un término erróneo de que Neocosmos interpretó como un cambio de «nativos extranjeros» a «extranjeros nativos» (Neocosmos, 2008). En consecuencia, Sudáfrica ha sido perseguida por una lucha por la inclusión y la igualdad por aquellos que han sido excluidos, periféricos y pauperizados desde la época de los encuentros coloniales.

La idea misma de Sudáfrica, configurada mediante un «paradigma de la diferencia», práctica de la «imposibilidad de copresencia» y la «desnacionalización» del pueblo nativo inevitablemente se implementó y fosilizó como un fenómeno identitario altamente debatido y generador de conflicto. En resumidas cuentas, puede decirse con seguridad que el problema esencial de Sudáfrica es el de «una lucha por hacerse sudafricano» (Dubow, 2007, p. 72). Este problema puede interpretarse como una idea, una cuestión nacional y un desafío de liberación. Como idea, está bien captado por Kader Ismail en estas palabras:

Aquí nació una idea, una idea sudafricana, de modelar un pueblo de diversos orígenes, prácticas culturales, lenguas, en uno, en un marco democrático en su carácter, que puede absorber, acomodar y mediar conflictos e intereses en conflicto sin opresión ni injusticia. (Asmal, 2001, p. 1)

En el centro de esta idea están cuestiones nacionales como «¿Cuál es el país postapartheid? ¿Quién hace parte de él o quién se excluye y por qué razón? ¿Cómo «gana una identidad nacional su prominencia y poder para trascender las particularidades etnicidad y raza?» (Bundy, 2007, p. 79). De manera inevitable, la rebatida idea de Sudáfrica se impuso sobre el discurso y la agenda libertarios como un desafío de cómo resolver las cuestiones relacionadas de la nacionalidad y la ciudadanía. Este desafío libertario lo expresó bien C. R. D. Halisi:

En un sentido muy fundamental, la lucha por la liberación requirió que los activistas negros confrontaran preguntas incipientes de ciudadanía e identidad nacional —cómo debe definirse la «gente», quién pertenece a la comunidad política, y cuáles son los criterios de inclusión y de exclusión. (Halisi, 1999, p. 4)

En resumen, la idea aún sin resolver de Sudáfrica tiene una larga historia que se inicia con el asentamiento holandés en el Cabo y en la política de mover la «frontera» del genocidio, la esclavitud, la conquista, el despojo, el desplazamiento, la colonización y la explotación; hasta la *anglización* como fenómeno imperial acompañado de la conquista, el «racismo liberal», el despojo, la explotación y la segregación; la *africanización* como proceso colonial de institucionalización del racismo y la desnacionalización; el *africanismo* como movimiento de resistencia que derivó en el republicanismo negro, el nacionalismo cultural, el panafricanismo, las formaciones de conciencia negra, las imaginaciones socialistas basadas en la clase, el nacionalismo liberal y el no racialismo (Ndlovu-Gatsheni, 2008, pp. 53-86; Ndlovu-Gatsheni, 2013, pp. 132-155).

Lo que surgió como resultado de estas refutaciones, luchas y resistencia es lo que Brown denominó el «consenso social» de una «Nueva Sudáfrica» fundada en la política del arco iris (una sociedad inclusiva y democrática) (Brown, 2015, p. 1). Alexander Johnston la llamó una «nación improvisada» (Johnston, 2014). Pero Brown describió las historias de transición exitosa, milagro y «nueva Sudáfrica» como «una historia pasada de moda», porque «Sudáfrica es una vez en proceso de cambio —atrapada en un momento en el que los límites de la política y la sociedad son inestables» (Brown, 2015, p. 1). Halisi predijo correctamente los actuales tumultos y convulsiones que agitan la Sudáfrica postapartheid cuando escribió que:

El populismo rival, nutrido por visiones contrapuestas de la liberación, está obligado a tener un impacto en la evolución de la ciudadanía sudafricana. Además, las tradiciones democráticas populares, una de cuyas manifestaciones es el populismo, se encuentran entre las fuentes de inspiración más durables para los pensadores democráticos. Tras siglos de dominación racial, sería poco realista esperar que un ethos de ciudadanía no racial prevaleciera sin cuestionamientos por parte de las percepciones políticas más antiguas. [...]. Para el futuro inmediato, sin embargo, sucesivos gobiernos tendrán que hacer frente a las implicaciones de las sensibilidades políticas no raciales y conscientes de la raza. (Halisi, 1999, p. 133)

El aumento de dichas formaciones sociales y políticas, como los Combatientes por la Libertad Económica (EFF, por sus siglas en inglés), Primero los negros primero la tierra (BLF) y el movimiento Rhodes debe caer (RMF) no pueden separarse de los debates de larga data sobre la idea de Sudáfrica. Estos movimientos están

cuestionando lo que Johnston describió como una «identidad de conveniencia», mientras siguen luchando por una «idea sudafricana» basada en las imaginaciones, los conocimientos, las experiencias y aspiraciones del pueblo anteriormente esclavizado, colonizado, racializado, despojado y deshumanizado (Johnston, 2014, p. 326; Lushaba, 2016).

Las luchas actuales que han producido lo que Brown llamó «ciudadanos insurgentes» están talladas profundamente dentro de la penosa realidad de vivir una ilusión de una persona informada, un ciudadano y un ser humano detentor de derechos humanos, mientras que la realidad sigue dejando fuera a la gente negra mediante una exclusión económica y epistemológica que produce personas sin propiedad. A la vanguardia de esta lucha se encuentran los estudiantes, muchos de los cuales nacieron luego del derrocamiento del apartheid jurídico, pero experimentan la alienación cultural, la exclusión debido a las altas matrículas, y la exposición a ideas de blancos muertos como una forma de educación dentro de las universidades. En reacción, ellos convirtieron la universidad en campo de luchas.

La universidad como campo de lucha

Lo que existe hoy en día son «universidades en África» en lugar de «universidades africanas». Esto se debe principalmente a que la universidad moderna «occidentalizada» surgió en África como un trasplante de Europa (Grosfoguel, 2013, pp. 73-90). Las universidades existentes en África no crecieron de la semilla africana y no son producto del crecimiento lento y deliberado de los avances socioculturales y político-económicos africanos (Pratt, 1965, pp. 421-428). Este trasplante de las universidades en África provocó resistencia desde los primeros miembros de la élite africana, como Edward Wilmot Blyden y J. E. Casley Hayford. Blyden, por ejemplo, agitó por el establecimiento de una «universidad occidental africana» en 1872 y fue específico en que dicha institución no debía ser una imitación de la universidad europea o estadounidense (Blyden, 1967, p. 254).

En primer lugar, Blyden sostuvo que esos libros de texto europeos que retrataban a los africanos como «salvajes y peor que salvajes; como imbéciles» debían desterrarse de la «universidad africana» si se quería producir y modelar un «intelecto nacional» africano (Blyden, 1967, p. 90). En segundo lugar, Blyden se convirtió en el primer defensor de la transformación, la decolonización y la africanización de la educación en África. Abogó por una universidad africana que fuera libre de las «despóticas influencias europeizantes que habían pervertido y aplastado la mente negra» (Blyden, 1882).

Blyden estaba profundamente preocupado por lo que llamaba el «veneno racial» incrustado en la civilización europea y defendió una educación que restableciera el autorrespeto cultural entre los africanos —una que se sirviera de la literatura

africana, las lenguas, las canciones y la tradición oral africanas. Se esperaba que dicha educación produjera una «personalidad africana» distinta (Blyden, 1882). Blyden no tuvo éxito en sus luchas por una «universidad africana». Por ejemplo, Fourah Bay College surgió como afiliada de la Universidad de Durham en Gran Bretaña (Ashby, 1964).

El otro defensor importante de una «universidad africana» fue J. E. Casley Hayford de Ghana. Entre 1911 y 1920, Hayford hizo campaña por una «universidad indígena», en la que la instrucción debía darse en lenguas vernáculas, donde se tradujeras los libros escritos en lenguas extranjeras a lenguas indígenas y donde el objetivo predominante de la educación fuera «preservar en los estudiantes, un sentido de la nacionalidad africana» (Hayford, 1911, p. 24). Tal como Blyden, Hayford estaba adelantado a su época, pero no logró establecer una universidad indígena. Achimota College ubicada cerca de Accra era una universidad asociada de la Universidad de Londres (Ashby, 1964, 14).

«Universidades en África» se multiplicó después de 1945. Sus ejemplos incluyen la Universidad Makerere en Uganda y la Universidad Ibadan en Nigeria. Estos fueron los productos del Informe/Doctrina Cyril Asquith (1943-1945) que se convirtieron en anteproyecto para la exportación de universidades de Gran Bretaña a las colonias, como «colegios universitarios» (Ashby, 1964, pp. 19-20). Robert R. July señaló correctamente que «Las primeras universidades en la África negra fueron importaciones, su propósito era el adoctrinamiento de una cultura extranjera» (July, 1987, p. 157). El fin de la educación colonial y su impacto en África está bien analizado por Ngugi wa Thiong'o comenzando por la criminalización del uso de la «lengua materna» dentro de las instalaciones de las escuelas coloniales con el fin de producir sujetos coloniales alienados:

La alienación colonial asume dos formas interconectadas: un distanciamiento activo (o pasivo) de uno mismo de la realidad circundante; y una identificación activa (o pasiva) con lo que es más externo al propio entorno. Esto comienza con una desasociación deliberada del lenguaje de la conceptualización, del pensamiento, de la educación formal, del desarrollo mental, del lenguaje de la interacción cotidiana en el hogar y en la comunidad. Es como separar la mente del cuerpo, para que puedan ocupar dos esferas lingüísticas desligadas en la misma persona. En una escala social mayor es como producir una sociedad de cabezas sin cuerpo y cuerpos sin cabeza. (Ngugi wa Thiong'o, 1986, p. 28)

En otras palabras, la educación colonial se entregó en el paquete de lo que Ngugi wa Thiong'o denominó «una bomba cultural» y la «invasión del universo mental africano» (Ngugi wa Thiong'o, 1986, p. 3). Las consecuencias de esta «bomba cultural» fueron bien captadas por Ngugi wa Thiong'o:

El efecto de la bomba cultural es aniquilar la creencia de un pueblo en sus nombres, en sus lenguas, en su entorno, en su legado de lucha, en su unidad, en sus capacidades y, en últimas, en sí mismos. Los hace ver su pasado como un terreno baldío de no logros y los hace querer distanciarse de ese baldío. Los hace querer identificarse con lo que está más alejado de ellos mismos; por ejemplo con las lenguas de otros pueblos en lugar de los suyos. Los hace identificarse con lo que es decadente y reaccionario, todas esas fuerzas que detendrían sus propias fuentes de vida. (Ngugi wa Thiong'o, 1986, p. 3)

Algunos de quienes lideran las luchas anticoloniales eran conscientes de la bomba cultural, la invasión del universo mental africano y la profunda alienación que la educación colonial imponía a África. Es por esto que la decolonización trajo consigo un renacimiento de las culturas indígenas, reafirmación de las identidades africanas, auge de la historiografía nacionalista y otras iniciativas cuyo fin era invertir la alienación impuesta por el colonialismo. Esta lucha produjo iniciativas como la «personalidad africana», el «etiopianismo», la «negritud» y muchos otros (Owomonyela, 1996). El desafío era que las élites africanas que lideraban esas iniciativas eran «hombres de dos mundos, verdaderos híbridos culturales», que crearon muchas contradicciones, ambivalencias y ambigüedades en la manera como lideraban la decolonización (July, 1987, p. 13). Quienes eran muy conscientes, como Kwame Nkrumah, no bien lograron independencia política, presionaron para tener «universidades africanas» que reflejaran las tradiciones y culturas africanas (Ngugi wa Thiong'o, 1986, p. 164.). Este impulso de transformar «las universidades en África» en «universidades africanas» se conoció como «africanización» (parte del proyecto nacional) (Falola, 2001).

Sin embargo, el proyecto de decolonización de la década de 1960 no logró producir «universidades [genuinamente] africanas». La africanización tomó la forma de nombramiento de rectores negros, profesores negros y la adición de pensadores y novelas africanos a una epistemología eurocéntrica existente. Incluso la introducción de los Estudios Africanos no transformó de manera fundamental el andamiaje epistemológico de «las universidades de África». No había fuerzas sociales preparadas para representar una rebelión epistemológica radical, pues la mayoría de los académicos y profesores eran productos directos de universidades «occidentalizadas».

Aun las celebradas escuelas nacionalistas Ibadan, Dakar y Dar es Salaam no libraron una rebelión epistemológica, sino que se enfrascaron en la creación de un «contradiscurso» que buscaba «contra-factualizar» las pretensiones racistas de la historiografía imperial/colonial (Falola, 2001, p. 224). La epistemología eurocéntrica permaneció intacta, solo oculta bajo la «africanización» que en realidad suponía añadir la experiencia y la agencia africanas a la disciplina de

la historia. Pero como lo señaló Jacques Depelchin, la misma disciplina de la historia africana, como forma de conocimiento y su metodología mantuvieron una colonización inherente, y esto se hizo evidente en «la selección de temas, problemas, periodos» en la llamada historia africana (Depelchin, 2005, p. 2).

Cuando llevamos nuestro análisis a las universidades sudafricanas en particular, se aclara cómo el paradigma de la diferencia y las prácticas de la imposibilidad de co-presencia no solo produjeron también «universidades en África», sino una categorización de las universidades aún más modelada por lo racial, de conformidad con la raza y la etnicidad. En resumen, las universidades en Sudáfrica se convirtieron en un detestable reflejo y macrocosmos de una sociedad bifurcada por un indeleble paradigma de diferencia de invención humana y una filosofía fundamentalista racial de imposibilidad de co-presencia. Peor aún, estas universidades racial y étnicamente sesgadas compartían un rasgo que Francis Nyamnjoh describió como «invernaderos europeos bajo cielos africanos», que las hace «un espacio de blanquitud» aun si están habitadas por personas de piel negra (Nyamnjoh, 2012, pp. 129-154). Incluso las «universidades étnicas negras» no se fundaban en el conocimiento indígena. En lugar de eso enseñaban deliberadamente una mala versión de epistemología occidental que Isaac Bongani Tabata describió como «educación para la barbarie» (Tabata, 1959). Tabata explicó la lógica detrás de la «educación bantú»:

Los apóstoles del *apartheid* han inventado una nueva monstruosidad, llamada educación bantú, por medio de la cual pretenden suprimir el desarrollo del pueblo africano, que comprende más de nueve millones, o casi tres cuartas partes de la población total. Tiene su contraparte en la «educación de color» para el pueblo de color de Sudáfrica, que comprende, junto con los indios, casi un millón y medio de personas. Quieren recrear para las razas sometidas un orden social perteneciente a la era preindustrial. (Tabata, 1959, p. 13)¹²

La educación bantú era un instrumento colonial usado para producir un pueblo cuyo mero fin era «abastecer a los blancos» con la provisión de mano de obra barata. De manera deliberada incapacitó «al estudiante africano para alcanzar el estándar requerido para ingresar a una universidad» (Tabata, 1959, p. 46). Escribiendo de manera específica sobre la segregación en la educación universitaria, Tabata concluía que:

¹² The apostles of Apartheid have fathered a new monstrosity, called Bantu Education, by means of which they aim to arrest the development of the African people, who comprise more than nine million, or nearly three-quarters of the total population. It has its counterpart in 'Coloured Education' for the Coloured people of South Africa, comprising, with Indians, about one and a half million. They want to re-create for the subject races a social order belonging to the pre-industrial age.

Este *apartheid* en la educación universitaria no es simplemente cuestión de separar las razas en las universidades. Es un resultado final, la conclusión lógica de un proceso sistemático que no solo robó la educación a los no blancos, sino que devolvió a todo un pueblo a la barbarie. Para decirlo en otros términos: si la educación bantú es los ladrillos de ese inmenso edificio, la retribalización de todo un pueblo, la universidad del apartheid es la piedra que cubre la punta. (Tabata, 1959, p. 48)

Tabata terminaba su libro con un capítulo titulado «La educación bantú debe perder», es decir, debe «caer».¹³ Lo que es importante señalar es que la bifurcación de las universidades a lo largo de líneas étnicas y raciales repercutió en la formación y fosilización de los movimientos estudiantiles y la política estudiantil. Aunque las formaciones estudiantiles comenzaron como movimientos cristianos «ecuménicos»,

¹³El autor hace un juego de palabras, reemplazando *fall* (caer) por *fail* (perder). N. de la T.

también se bifurcaron en la Unión Nacional de Estudiantes Sudafricanos (NUSAS, por sus siglas en inglés)

formada en 1924 dominada por estudiantes blancos de habla inglesa que seguían políticas de protesta liberales; la Afrikaans Studentebond formada en 1933 que hacía parte del proyecto más amplio de nacionalismo africanización; y la Organización de Estudiantes Sudafricanos formada en 1968, que acogió el pensamiento de la liberación negra en general y la política de la consciencia negra que desafiaba el edificio entero del colonialismo apartheid (Macqueen, 2013, pp. 447-463; Heffernan, 2015, pp. 173-186). Los estudiantes liberales blancos protestaron activamente contra acciones particulares del gobierno del apartheid, como la decisión en 1968 de bloquear el nombramiento de Archie Mafeje en la Universidad de Ciudad del Cabo y contra partes específicas de la legislación. Los estudiantes liberales blancos no organizaron ninguna crítica sostenida del apartheid como sistema colonial. Es por esto que Richard Rathbone escribió que «La pobre NUSAS era aborrecida por el gobierno por ser radical y aborrecida por la gente negra por no ser lo suficientemente radical: en suma, el dilema liberal» (Rathbone, 1977, p. 108). Entre 1968 y 1973, las «universidades étnicas negras» se convirtieron en el campo real de luchas, en particular la Universidad del Norte (ahora Universidad de Limpopo).

Había varias razones por las que estas «universidades étnicas negras» se convirtieron en campo de luchas. Inicialmente estaban adscritas al autoritario Departamento de Asuntos Nativos y dirigidas por rectores completamente blancos, junto con consejos universitarios completamente blancos que no tenían posturas críticas frente al apartheid, sino que estaba ansiosos de mantenerlo (Nkondo, 1976). Como lo señaló Julian Brown:

En las universidades negras, los administradores generalmente asumían la responsabilidad de suprimir la protesta que ocurría en sus campus. Los estudiantes manifestantes eran expulsados o suspendidos por un periodo

de tiempo indefinido, y en consecuencia se los obligaba a dejar terrenos de la universidad —y muchas veces a abandonar sus estudios—. Cuando los estudiantes no estaban dispuestos a obedecer las órdenes de expulsión de la universidad y optaban por seguir en los campus, los administradores rara vez dudaban para invitar a la policía a sus campos para que impusiera su vacilante autoridad. (Brown, 2010, pp. 728-729)

La consciencia política de los estudiantes negros reflejaba la hostilidad del mundo exterior a la universidad. Pero en el interior de las «universidades étnicas negras», se criminalizaba la política negra al igual que en la sociedad exterior. Para 1970 los estudiantes de la Universidad del Norte habían acogido de lleno el pensamiento de la consciencia negra y hablaban de «liberación antes que educación» y situaban sus luchas directamente en el contexto más amplio de la liberación psicológica del pueblo negro (Heffernan, 2015, p. 178). Las directivas universitarias respondieron con expulsiones masivas de estudiantes en 1972. Esas expulsiones diseminaron el espíritu de Turfloop a otros campus, y la solidaridad negra se expresó mediante la Declaración Alice, donde se condenó fuertemente la política opresora practicada en las «Instituciones negras de educación superior», y a esto le siguieron protestas estudiantiles en las universidades de Fort Hare, Cabo Occidental, Zululand y Durban-Westville (Heffernan, 2015, p. 180).

Pero lo que se ignora con mayor frecuencia en el análisis de las protestas estudiantiles que existe es cómo el espíritu de Turfloop (el espíritu de la consciencia y la protesta negras) se extendió a Soweto y dio lugar al Levantamiento de Soweto en 1976. Heffernan representa cómo los estudiantes expulsados de Turfloop fueron a enseñar en escuelas de Soweto y difundieron el espíritu de la protesta y la consciencia negras centradas principalmente en el rol de Onkgopotse Abraham Tiro, ex líder del movimiento estudiantil universitario e instigador, que dictó Historia e Inglés en la secundaria Morris Isaacson de Soweto (Heffernan, 2015, p. 181). La política de la consciencia negra permeó el Movimiento de Estudiantes Sudafricanos (SASM, por sus siglas en inglés) que ya estaba activo en Soweto. Tsietsi Mashinini pasó por las tutorías de Tiro y se convirtió en líder del Consejo de Representación de los Estudiantes de Soweto (SSRC, por sus siglas en inglés) que participó activamente en la organización del Levantamiento de Soweto en junio de 1976 (Schuster, 2004). Este antecedente es importante porque guarda un vínculo genealógico con el espíritu de Turfloop, el espíritu de Soweto y el actual espíritu de RMF como un continuo con rupturas y pausas en un espíritu vivo de la protesta estudiantil.

El otro rasgo importante y perceptible es el actual cambio en el campo de luchas, desde las antes «universidades étnicas negras» a las antes universidades inglesas blancas y afrikaans. Aun cuando las protestas se iniciaron en la Universidad Tecnológica Tshwane (TUT), de mayoría negra, atraparon la imaginación del

país cuando pasaron a la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT), la Universidad Rhodes, la Universidad de Witwatersrand (Wits), la Universidad de Stellenbosch, la Universidad de Pretoria (UP), la Universidad Noroccidental (UNW-campus de Potchefstroom), Universidad de KwaZulu-Natal, y Universidad de Johannesburgo (UJ, por sus siglas en inglés), así como la Universidad de Sudáfrica (UNISA, por sus siglas en inglés). Es allí donde la transformación, la africanización y la decolonización han sido minuciosamente lentas. Por supuesto, universidades como la Universidad Tecnológica de Península del Cabo (CPUT, por sus siglas en inglés) y la Universidad del Cabo Occidental (UWC, por sus siglas en inglés) también han sufrido el remezón de la política estudiantil. La razón clave de esto es que una decolonización, que ahonda en la epistemología, el currículo, la pedagogía, las culturas institucionales, el acceso, la lengua, la demografía y la representación simbólica aún no se ha dado en todas las universidades sudafricanas.

Transición y transformación de Sudáfrica

Las promesas de una transición y una transformación radicales en la década de 1990, luego del levantamiento de la prohibición a las organizaciones políticas y la liberación de los presos políticos y las nociones de perdón, reconciliación y un horizonte de una «nueva Sudáfrica»; generaron expectativas no solo de «desnacionalización», sino también de resolución de los motivos de queja de los estudiantes mediante la desracialización y la decolonización de las universidades. Se esperaba que Sudáfrica, en palabras de Gillian Hart, pasara de la «desnacionalización a la renacionalización» (Hart, 2013, pp. 155-186).

La Convención para una Sudáfrica Democrática (Codesa, por sus siglas en inglés) debía permitir a personas de raza negra y blanca encontrarse en el perdurable «paradigma de la diferencia». La Comisión de Verdad y Reconciliación (TRC, por sus siglas en inglés) debía romper con las prácticas de imposibilidad de copresencia mediante el relato de la verdad y lo que Hart llamó «el discurso eclesástico liberal del perdón» (Hart, 2013, p. 7; Mamdani, 2015). La adopción de la nueva Constitución Sudafricana en 1996 debía resolver el paradigma de la diferencia y enterrar el azote de una mayoría negra «desnacionalizada». La ideología de la nación arco iris era una declaración de una nueva humanidad de ciudadanos detentores de derechos unidos en un país diverso cultural, racial y étnicamente, pero igual.

En el sector de la educación, se presentaron de nuevo varios artículos de legislación y marcos, así como comisiones en un intento por transformar la educación. Ejemplos de esto incluyen la *Comisión Nacional sobre la Educación Superior* (1994) que hizo énfasis en el acceso y la alineación de calificaciones; *Una política marco para la educación y la formación laboral* (1995) que puso de relieve el derecho a la educación básica para todos los ciudadanos; *El marco nacional de calificaciones* (1998) que hizo énfasis en la adhesión a los estándares internacionales y la formación de los

estudiantes como mano de obra potencial para una economía global; y el *Plan Nacional para la Educación Superior* (2001), que indicó un cambio del acceso y la transformación a la adaptación al mundo global impulsado por el conocimiento (Kamola, 2011, pp. 121-142). Lo que queda claro de un análisis detallado de estos marcos de política es que la transición y la transformación buscadas se enredaron y quedaron atrapadas en medio de poderosas fuerzas de derechos humanos frente al neoliberalismo de orientación mercantil; internacionalización/globalización frente a indigenización; africanización frente a decolonización; así como imperativos de derechos frente al imperativo de justicia.

La transformación se convirtió en un desafío mayor. Tres ejemplos empíricos demuestran lo difícil que es transformar, africanizar y decolonizar las universidades sudafricanas. El primer ejemplo es el Incidente Mafeje (1968-2007), que es un caso de exclusión durante y después de apartheid (Ntsebeza, s.d.). Durante el apartheid se culpó al estado de interferir con el nombramiento de Archie Mafeje en un cargo de Conferencista Sénior en Antropología en 1968 en la UCT, pero lo que nos deja perplejos y lo difícil de explicar es porqué se bloqueó a Mafeje dos veces en la década de 1990 cuando manifestó interés por ingresar a la UCT. En 1990, Mafeje tomó la iniciativa e indicó su deseo de unirse a la UCT solo para que se le diera un cargo de Miembro Investigador Sénior Visitante, con un mezquino salario de nivel de Conferencista Sénior para alguien que ha sido profesor por más de 20 años fuera de Sudáfrica. La oferta de un año se atribuyó a «las actuales circunstancias financieras», lo que sea que eso significara, pero el menoscabo del salario en conferencista sénior nunca se explicó, quizás también se debió a «las actuales circunstancias financieras» (Ntsebeza, s.d., p. 7-8). En 1993 Mafeje se presentó a la Cátedra AC Jordan en Estudios Africanos en la UCT; un tecnicismo fue lo que usaron para excluirlo: que Mafeje no había avisado a la oficina de nombramientos de su cambio de dirección cuando viajó de Namibia a Egipto (Ntsebeza, s.d., p. 10).

El segundo es el Caso Makgoba (1994-1995). Este ejemplo es elocuente sobre los desafíos de la transformación y la africanización. Eddie Webster sostuvo que «El caso Makgoba ofrece una idea profunda y trágica sobre la transición sudafricana. Como con el resto de Sudáfrica, negros y blancos luchan para hallar un proyecto común» (Webster, 1998, p. 3). Malegapuru William Makgoba fue nombrado primer rector encargado negro en la Universidad de Witwatersrand en 1994 y comenzó a defender el discurso de la africanización de la universidad alegando que la educación eurocéntrica seguía siendo el pilar de la enseñanza. Como lo señaló Webster, Makgoba había «ingresado a un campo polarizado racialmente» firmemente enraizado «en las costumbres de la vieja Sudáfrica», donde «el cambio institucional necesitará mucho tiempo» (Webster, 1998, pp. 2-3). Entre 1995 y 1996, Makgoba se vio enfrascado en una enconada lucha en la que se investigaban y cuestionaban sus credenciales académicas, donde se le acusaba de haber exagerado su hoja de vida,

de ser incompetente administrativamente y de manchar la imagen de la universidad (Makgoba, 1997). James M. Statman y Amy E. Ansel implementaron los conceptos de ecología discursiva y guiones velados para revelar que:

El caso Makgoba fue profundamente perturbador en la medida en que reveló y quizás acentuó las terribles divisiones raciales, políticas y de clase que de pronto se encontraron tan cerca debajo de la pátina discursiva dominante de la retórica reconciliatorio del arco iris. (Statman y Ansell, 2000, p. 279)

El entonces rector de la universidad, R. W. Charlton, indicó que el caso Makgoba «actuó como pararrayos de algunas de las tensiones de la sociedad en transición» y de alguna manera admitió que se trataba básicamente de la transformación de la universidad y no de las otras acusaciones (Charlton, 1996). Sea cual sea la verdad detrás del caso Makgoba, su enredo en la política de la transformación es importante e indica las dificultades, tensiones, contradicciones y oposiciones inherentes al tratar de fomentar activamente la africanización, en este caso desde arriba. Makgoba eventualmente perdió su cargo por este caso.

El tercer ejemplo se conoce como el caso Mamdani (1996-1998). Se trata específicamente de los desafíos del cambio curricular, en particular cómo debe enseñarse «África» en una sociedad postapartheid y cómo dar contenido a un Centro de Estudios Africanos (Mamdani, 1995a). La crisis comenzó poco después de que se nombrara a Mahmood Mamdani en la cátedra AC Jordan de Estudios Africanos en la UCT, particularmente en relación con la introducción de un curso básico de apertura de semestre sobre África, que él elaboró como «Problematización de África». El curso propuesto por Mamdani se oponía diametralmente a lo que se describía como «versiones de educación Bantú, Estudios bantúes llamados Estudios Africanos» que se dictaba en UCT (Mamdani, 1998; Mamdani, 1995b). El curso fue sometido a debate por un grupo de trabajo que diseñó apresuradamente otro curso del que se dijo que trataba principalmente de dotar a los estudiantes de las habilidades de aprendizaje necesarias para que ingresaran a la Educación Superior en lugar de tratar a África como materia de estudio. Mamdani protagonizó una protesta de un solo hombre contra esta política de formulación de currículos (Kamola, 2011, p. 137). Tomados en conjunto, estos tres ejemplos demuestran empíricamente tres desafíos en la transformación: empleo de profesores negros, africanización y cambio de currículo. El RMF es una continuación de estas luchas que no han terminado.

Movimientos Rhodes debe caer/Los derechos de matrícula deben caer

Las lecturas e interpretaciones liberales de los movimientos RMF están contenidas en *Focus: The Journal of Helen Suzman Foundation*, número 76 de septiembre de 2015 («The Idea of a University»). Se guarda silencio sobre la «decolonización»,

pero todo se articula desde la perspectiva de la «transformación», y se categoriza a los estudiantes como «defensores de la transformación» (Habib, 2015, pp. 8-10) Inclusividad y diversidad encuadran el discurso liberal. Por lo menos seis aspectos centrales se identifican como constitutivos de la transformación desde una lectura liberal. Los dos primeros son los que se necesitan para una cohorte de estudiantes diversa y cosmopolita, así como el mayor acceso para estudiantes talentosos de comunidades pobres y marginadas. Un dramático incremento en la representación africana y de color en la universidad, y la evolución de la cultura institucional donde el personal y los estudiantes de raza negra se sientan a gusto en la universidad se identifican como una solución. El currículo debe reorganizarse para incorporar a teóricos africanos y problemas contextuales. Se acepta terminar la explotación de los trabajadores mediante la contratación directa de todos los servicios tercerizados. Finalmente, el nombre debe reflejar la diversidad de la sociedad y de los estudiantes (Habib, 2015, pp. 8-10). También hay una aguzada crítica que se dirige a los movimientos RMF en el sentido de que se dedican a la protesta determinados por «un esencialismo racial y étnico», basado en la mala interpretación de Steve Biko y Frantz Fanon (Habib, 2015, pp. 8-10). En conjunto, la solución liberal es reformista más que decolonial.

Una interpretación decolonial que se base en el estudio de archivos estudiantiles emergentes conformado por memorandos, discursos, grafitis, canciones, pancartas, artículos de prensa y presentaciones tiene que ver sin excusas, con la decolonización (Ndlovu-Gatsheni, 2016). Los estudiantes acogen de buena gana las ideas de la consciencia negra de Steve Biko y las ideas de Frantz Fanon sobre la decolonización. Los estudiantes hablan de cambiar la idea misma de universidad, de una institución «occidentalizada» a una «universidad africana». Este cambio decolonial debe materializarse en el restablecimiento de la justicia cognitiva basada en el hecho de que el pueblo africano como seres humanos han producido conocimiento y que ese conocimiento debe ponerse en el centro de la «universidad africana» (Goga, 2016). Los estudiantes también están presionando para que se usen lenguas aborígenes en el aprendizaje y la enseñanza universitarias. La línea «Los derechos de matrícula deben caer» (FMF) de los movimientos RMF demanda de manera específica la implementación del «derecho a la educación» que se prometió en la Carta de la Libertad en 1955. Los estudiantes hacen énfasis en la calidad, la educación relevante y gratuita en su vida. El problema de las culturas institucionales alienantes ocupa un lugar prominente como queja en las protestas estudiantiles. Las culturas institucionales universitarias se consideran europeas, antinegras, racistas y patriarcales (Tabensky & Mathews, 2015). Por ende, la «depatriarquización» y el cambio cultural institucional hacen parte de la iniciativa de decolonización (Barnes, 2007, pp. 8-25). La supresión de todos los símbolos y reliquias del apartheid colonial y la rectificación de la deshumanización y la explotación del pueblo negro mediante la tercerización constituyen parte de las demandas importantes de los defensores de la decolonización de las universidades en Sudáfrica.

Conclusiones

Lo que surge con claridad en referencia específica a Sudáfrica es un país que ha vuelto a la encrucijada en la que se desentraña la «nación arco iris», se pone a prueba la reconciliación, Nelson Mandela como «padre de la nación» vuelve al banquillo en el tribunal público, y los males velados del orden social, económico y político post-apartheid se desenmascaran a diario y se dejan al descubierto. En un nivel más amplio, un ingreso definitivo de los descendientes de las personas esclavizadas, colonizadas, racializadas, sexualizadas y deshumanizadas a la esfera del pensamiento, desafía directamente los cimientos mismos de la modernidad y la civilización occidental. Aquellos a quienes una vez se consideró no humanos, carentes de alma, desprovistos de historia, de racionalidad y de conocimiento reclaman con fuerza su lugar en la familia de la humanidad y se están redefiniendo en nuevas formas que se dirigen a una nueva humanidad, que Fanon demandó en la década de 1960. Apuntalar toda esta protesta es una clara proclamación al mundo de que «las vidas negras importan».

Bibliografía

Ashby, E. (1964). *African Universities and Western Tradition: The Godkin Lectures at Harvard University*. Londres: Oxford University Press.

Asmal, K. (2001). *Foreword to Manifesto on Values, Education and Democracy*. Pretoria: Departamento de Educación.

Barnes, T. (2007). Politics of the Mind and Body: Gender and Institutional Culture in African Universities. *Feminist Africa*, 8 (septiembre), 8-25.

Blyden, E.W. (1967). *Christianity, Islam and the Negro Race*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blyden, E.W. (1882). *The Aims and Methods of a Liberal Education for Africans: Inaugural Address Delivered by Edward Wilmot Blyden, LL. D., President of Liberia College, January 5, 1818*. Cambridge. Massachusetts.

Branch, A. y Mampilly, Z. (2015). *Africa Uprising: Popular Protest and Political Change*. Ciudad del Cabo: HSRC Press.

Brown, J. (2015). *South Africa's Insurgent citizens: On Dissent and the Possibility of Politics*. Johannesburg: Jacana.

Brown, J. (2010). 'SASO's Reluctant Embrace of Public Forms of Protest, 1968-1972.' *South Africa Historical Journal*, (6294), 728-729.

Bundy, C. (2007). New Nation, New History? Constructing the Past in Post-Apartheid South Africa. En H. E. Stolten (eds.), *History Making and Present Day Politics: The Meaning of Collective Memory in South Africa*. Uppsala: Nordic Africa Institute.

Cesaire, A. (1972 [1955]). *Discourse on Colonialism: Translated by Joan Pinkham*. New York: Monthly Review Press.

Chabal, P. (2012). *The End of Conceit: Western Rationality after Postcolonialism*. Londres: Zed Books.

Charlton, R. (1996, 1º de febrero). 'Wits on A Survival Course'. *The Star*.

Chatterjee, P. (2011). *The Politics of the Governed: Reflections on Popular Politics in Most of the World*. Nueva York: Columbia University Press.

Cooper, B. y Morrell, R. (eds.). (2014). *Africa-Centred Knowledges: Crossing Fields and Worlds*. Oxford: James Currey.

Davies, J. (1996). The State and the South Africa University System under Apartheid. *Comparative Education*, 32(3), 319-332.

Depelchin, J. (2005). *Silences in African History: Between the Syndromes of Discovery and Abolition*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.

Du Bois, W.E. B. (1903). *The Souls of Black Folk*. Nueva York: Dover Publications, Inc.

Dubow, S. (2007). Thoughts on South Africa: Some Preliminary Ideas. En: H. E. Stolten (eds.), *History Making and Present Day Politics: The Meaning of Collective Memory in South Africa*. Uppsala: Nordic Africa Institute.

Falola, T. (2001). *Nationalism and African Intellectuals*. Rochester: Rochester University Press.

Fanon, F. (1963). *The Wretched of the Earth: Translated by C. Farrington*. Nueva York: Grove Press.

Fukuyama, F. (2013, 28 de junio). The Middle Class Revolution. *Wall Street Journal*.

Goga, S. (2016). The Radical Refusal of the Colonial Gaze: A Reading of Post-Apartheid Social Reality Through the Recent Student Protests. Short Papers Series on Race and Identity.

Gordon, L.R. (2000). *Existencia Africana: Understanding Africana Existential Thought*. Nueva York: Routledge.

Grosfoguel, R. (2013). The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, XI (1), 73-90.

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Postcolonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Modernity: Journal of Peripheral Cultural Production of Luso-Hispanic World*, 1 (1), 1-39.

- Grosfoguel, R. (2007). The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political-Economy Paradigms. *Cultural Studies*, 21(2/3), 203- 236.
- Habib, A. (2015). Accelerating Transformation for an Inclusive and Competitive Wits. *Focus: The Journal of Helen Suzman Foundation*, 76, 8-10.
- Halisi, C. R. D. (1999). *Black Political Thought in the Making of South African Democracy*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Hart, G. (2013). *Rethinking the South African Crisis: Nationalism, Populism, Hegemony*. Scottsville: University of KwaZulu-Natal Press.
- Harvey, D. (2012). *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. Londres: Verso.
- Hayford, J.E.C. (1911). *Ethiopia Unbound: Studies in Race Emancipation*. Londres: Frank Cass.
- Heffernan, A. (2015). Black Consciousness's Lost Leader: Abraham Tiro, the University of the North, and the Seeds of South Africa's Student Movement in the 1970s. *Journal of Southern African Studies*, 41(1), 173-186.
- Honwana, A. (2013). *Youth and Revolution in Tunisia*. Londres: Zed Books.
- Johnston, A. (2014). *South Africa: Inventing the Nation*. Londres & Nueva York: Bloomsbury Academic.
- July, R.W. (1987). *An African Voice: The Role of the Humanities in African Independence*. Durham: Duke University Press.
- Juma, C. (2011, 28 de julio). The African Summer. *Foreign Policy*, Recuperado de www.foreignpolicy.com/articles/2011/07/28/the_africa_summer
- Kamola, I.A. (2011). Pursuing Excellence in a World-Class African University: The Mamdani Affair and the politics of Global Higher Education. *Journal of Higher Education in Africa*, 9(1/2), 121-142.
- Lushaba, L.S. (2016). Is Decoloniality an Answer to Transformation and Africanization? Artículo inédito para presentación en la semana de la Investigación y la Innovación, Universidad de South Africa, marzo, 2016.
- Luthuli, A. (2006). *Let My People Go: The Autobiography of Albert Luthuli*. Houghton: Mafube Publishing (Pty) Limited.
- Macqueen, I. (2013). Students, Apartheid and the Ecumenical Movement in South Africa, 1960-1975. *Journal of Southern African Studies*, 39(2): 447-463.
- Magubane, B.M. (1979). *The Political Economy of Race and Class in South Africa*. Nueva York y Londres: Monthly Review Press.
- Magubane, B. (1977). The Poverty of Liberal Analysis: A Polemic on Southern Africa. *Review*, 1(2), 147-166.

Makgoba, M.W. (1997). *Mokoko: The Makgoba Affair: A Reflection on Transformation*. Florida: Vivlia Publishers.

Maldonado-Torres, N. (2012). Decoloniality at Large: Towards Americas and Global Transmodern Paradigm (Introduction to Special Issue of ‘Thinking Through the Decolonial Turn’). *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of Luso-Hispanic World*, 1(3), 2-25.

Maldonado-Torres, N. (2011). Thinking Through the Decolonial Turn: Post-Continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique —An Introduction. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 1-39.

Mamdani, M. (2015). Beyond Nuremberg: The Historical Significance of the Post-Apartheid Transition in South Africa. *Politics and Society*, 43(1), 61-88.

Mamdani, M. (2013). *Define and Rule: Native as Political Identity*. Johannesburg: Wits University Press.

Mamdani, M. (1998). Is African Studies To Be Turned Into A New Home for Bantu Education at UCT? Centre for African Studies, Ciudad del Cabo.

Mamdani, M. (1996). *Citizens and Subjects: The Legacy of Late Colonialism in Africa*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Mamdani, M. (ed.). (1995). *Teaching Africa at the Post-Apartheid University of Cape Town: A Critical View of the ‘Introduction to Africa’ Course in the Social Science and Humanities Faculty Foundation Semester*. Rondebosch: Universidad de Ciudad del Cabo.

Mamdani, M. (1995). A Reflection on Higher Education in Equatorial Africa: Some Lessons for South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 9.

Mamdani, M. (1992, 10 de octubre). Africa: Democratic Theory and Democratic Struggles. *Economic and Political Weekly*, 27(41), 2228-2235.

Maseko, R. (2016). Being a Black Mine Worker in South Africa: The Case of Anglo Platinum Mine. Tesis de doctorado inédita, Rhodes University, Grahamstown, South Africa.

Mignolo, W.D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledge, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Mignolo, W.D. (1995). *The Dark Side of Renaissance: Literacy, Territory, and Colonization*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Mudimbe, V.Y. (1994). *The Idea of Africa*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Mudimbe, V.Y. (1988). *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2016, 1o. de marzo). Is Decoloniality the Answer to the Problems of Transformation and Africanization? Conferencia presentada en la semana de la investigación y la innovación, Senate Hall, University of South Africa.

- Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2015). Decoloniality in Africa: A Continuing Search for a New World Order. *Australasian Review of African Studies*, 36(2), 22-50.
- Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2013). *Coloniality of Power in Postcolonial Africa: Myths of Decolonization*. Dakar: Codesria Book Series.
- Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2013). *Empire, Global Coloniality and African Subjectivity*. Nueva York y Oxford: Berghahn Books.
- Ndlovu-Gatsheni, S.J. (2008). Black Republicanism, Nativism and Populist Politics in South Africa. *Transformation*, 68, 53-86.
- Neocosmos, M. (2008). *From 'Foreign Natives' to 'Native Foreigners': Explaining Xenophobia in Post-Apartheid South Africa: Citizenship and Nationalism, Identity and Politics*. Dakar: Codesria Books.
- Ngugi wa Thiong'o. (1986). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi: Heinemann Educational Publishing Ltd.
- Nkondo, M.G. (Ed.). (1976). *Turfloop Testimony: The Dilemma of a Black University in South Africa*. Johannesburg: Ravan Press.
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. Londres: Panaf.
- Ntsebeza, L. (s.d.). The Mafeje and UCT Saga: Unfinished Business. Unpublished Paper, University of Cape Town.
- Nyamnjoh, F. (2012). Potted Plants in Greenhouses: A Critical Reflection on the Resilience of Colonial Education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 47(2), 129-154.
- Onimode, B. (1992). *A Future for Africa: Beyond the Politics of Adjustment*. Londres: Earthscan.
- Owomonyela, O. (1996). *The African Difference: Discourses on Africanity and the Relativity of Cultures*. Johannesburg: Wits University Press.
- Pratt, R.C. (1965). African Universities and Western Tradition —Some East African Reflections. *The Journal of Modern African Studies*, 3(3), 421-428.
- Rathbone, R. (1977). Student Politics. *The Journal of Commonwealth and Comparative Politics*, 15(2), 105-119.
- Rodney, W. (1972). *How Europe Underdeveloped Africa*. Londres: Bogle-L'Ouverture Publications.
- Santos, B. de S. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledge. *Review*, XXX (1), 45-89.
- Schuster, L. (2004). *A Burning Hunger: One Family's Struggle Against Apartheid*. Athens: Ohio University Press.

Statman, J.M. y Ansell, A.E. (2000). The Rise and Fall of the Makgoba Affair: A Case Study of Symbolic Politics. *Politikon*, 27(2), 267-289.

Tabata, I.B. (1959). *Education for Barbarism: Bantu (Apartheid) Education in South Africa*. Londres: Prometheus.

Tabensky, P. y Mathews, S. (eds.). (2015). *Being at Home: Race, Institutional Culture and Transformation at South African Higher Education Institutions*. Pietermaritzburg: University of KwaZulu-Natal Press.

Wallerstein, I. (1991). Introduction: Why Unthink? En: Immanuel Wallerstein (ed.), *Unthinking Social Science: The Limits of Nineteenth Century Paradigms* (pp. 1-30). Cambridge: Polity Press.

Webster, E. (1998). 'Wits' Going On? Revisiting the Makgoba Affair. *Southern Africa Report*, 13(2), 1-5.

West, C. (1987). Race and Social Theory: Towards a Genealogical Materialist Analysis. En Mike Davis, Manning Marable, Fred Pfeil and Michael Sprinker (eds.), *The Year Left: Volume 2: Towards a Rainbow Socialism: Essays on Race, Ethnicity, Class, and Gender*. Londres: Verso.

Žižek, S. (2011). *Living in the End Times*. Londres: Verso.