DOI 10.5216/o.v16i1.36394

Características y dinámica de un ecosistema de saberes en el espacio universitario de Lisboa

Edorta Camino Esturo[*]

Resumen: El emplazamiento de la investigación en un lugar de enunciación colonial como Lisboa supone una aportación novedosa a los estudios que se están realizando durante los últimos años en el ámbito de las ciencias sociales sobre la comprensión de los procesos de globalización en la educación y las consecuencias de la movilidad internacional de estudiantes. Existe mucha aportación académica e intelectual al debate y teorización desde el enfoque postcolonial y la ecología de saberes del profesor portugués Boaventura de Sousa Santos. Sin embargo, los estudios prácticos, cualitativos y cuantitativos, realizados a partir de estos postulados son, según el análisis y la comprobación documental realizada, todavía escasos. Este estudio supone una aportación a la aplicabilidad, en situaciones localizadas y conmensurables, del concepto de ecosistema de saberes en la indagación de las cantidades de estudiantes, como personas portadoras de saberes y epistemologías del sur, que entran (inputs) y salen (outputs) en un sistema educativo definido y localizado en la comunidad lusófona.

Palabras clave: Postcolonialismo; Ecología de saberes; Universidad; Educación; África.

[*] Máster en Globalización y Desarrollo. Profesor de la Universidad del País Vasco/EuskalHerriko Unibertsitatea, Leioa, ES. E-mail: edortagune@hotmail.com

Características e dinâmica de um ecossistema de saberes na área universitária de Lisboa

Resumo:O site de pesquisa em um lugar de enunciação colonial como Lisboa é um contributo para os estudos que estão sendo realizados nos últimos anos no domínio das ciências sociais na compreensão dos processos de globalização na educação e as consequências da mobilidade internacional de estudantes. Há muita contribuição acadêmica e intelectual para o debate e a teorização da abordagem pós-colonial e ecologia de saberes do professor português Boaventura de Sousa Santos. No entanto, estudos práticos, qualitativos e quantitativos, realizados a partir destes postulados são, como análise documental e no teste realizado, ainda escassos. Este estudo é uma contribuição à aplicabilidade, em situações localizadas e mensuráveis, do conceito de ecossistema de saberes na investigação dos números de estudantes como portadores do conhecimento e da epistemologia do Sul, que entram (*inputs*) ou saem (*outputs*) de um sistema de educação definido e localizado na comunidade lusófona.

Palavras-chave: Postcolonialismo; Ecologia de saberes; Universidade; Educação; África.

Characteristics and dynamics of an ecosystem of knowledge in the university area in Lisbon

Abstract: The site of research in a place of colonial enunciation as Lisbon is a novel contribution to the studies that have been made in recent years in the field of social sciences on the understanding of the processes of globalization in education and the consequences of the international mobility of students. There is a lot of academic and intellectual contribution to the debate and theorizing from the postcolonial approach and ecology of knowledges of the Portuguese Professor Boaventura de Sousa Santos. However, practical, qualitative and quantitative studies, conducted from these postulates are, as documentary analysis and testing conducted, still scarce. This study is a contribution to the applicability, in situations localized and measurable, of the concept of ecosystem of knowledges in the investigation of the numbers of students as carriers of knowledge and epistemology of the south, entering (input) and leaving (outputs) in an education system defined and located in the Lusophone community.

Keywords: Postcolonialism; Ecology of knowledge; University; Education; Africa.

Introducción

El pasado modelo educativo portugués impuso una escuela colonial para el adoctrinamiento de las masas africanas indígenas durante el siglo XX. El idioma empleado era el portugués y la educación estaba basada en la enseñanza católica y en los principios pedagógicos utilizados en la metrópoli, Lisboa. Aquella educación colonial tuvo sus consecuencias y, actualmente, se ha globalizado, provocando un aumento de los movimientos internacionales de estudiantes lusoafricanos y lusoafricanas a la exmetrópoli, la cual se ve lusotropicalizada o africanizada. Como cada curso, continuas remesas de estudiantes emigran desde los países africanos de lengua portuguesa (PALOP) para ampliar su formación universitaria en esta "ciudad global" durante algunos años que, en ocasiones, se convierten en emigraciones permanentes. Esta movilidad estudiantil produce una Ecología de Saberes (Santos, 2009), de diálogos entre diversos modos de conocimiento en el ámbito académico y cultural, no exenta de prejuicios racistas, reproducción educativa y conflicto social.

El objetivo principal de este estudio es definir las características y la dinámica del ecosistema de saberes en el espacio universitario de Lisboa, utilizando una metodología mixta mediante la elaboración de entrevistas y el análisis de información cuantitativa. Los nuevos datos aportados sostienen que, en el periodo entre el año 2007 y 2008, la cantidad total de estudiantes africanos y africanas que se desplazaban a Lisboa se redujo un 65% y las tendencias actuales se reducen drásticamente. Esta situación provoca una desaparición de la mayoritaria presencia estudiantil africana, la cual sufre un descenso de su peso cultural y social dentro de la comunidad universitaria hasta llegar al 35% del total de estudiantes en 2014, así como un aumento de la tendencia a variar el destino de las movilidades hacia otros países. La investigación revela cómo estas políticas restrictivas en el ámbito de la educación han procurado reducir al máximo la presencia mayoritaria de estudiantes de origen africano en Lisboa y han vaciado, intencionadamente o no, las aulas universitarias de unas movilidades epistemológicas del sur que fomenten la construcción de un diálogo de saberes abierto e inclusivo.

La ecología de saberes en la universidad

La ecología de saberes es un concepto que se ha aplicado a la investigación del estudio en el ámbito de la universidad en Lisboa. Se trata de una profundización en la técnica de la investigación-acción, que, según Santos (2007, p. 56), en el ámbito educativo superior, implica una "revolución epistemológica", la cual "no puede ser decretada por ley", pero esta ecología de saberes sirve para reformar la universidad y crear "espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento". En una universidad del siglo XXI, Santos expone que la ecología de saberes es "una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad" y

> consiste en la promoción de diálogos de saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. [ ] Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento (SANTOS, 2007, P. 57).

Bourdieu y Passeron (2009, p. 39), en la obra *Los herederos*, reflejaron esta marginalización de la siguiente manera:

> Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación. Si los propios interesados viven raramente su aprendizaje como renuncia o renegación es porque los saberes que deben conquistar son altamente valorados por la sociedad global y porque esta conquista simboliza el acceso a la elite. [ ] Aunque el deseo de ascenso a través de la educación no sea menos intenso en las clases inferiores que en la medias, sigue siendo irreal o abstracto dado que las posibilidades de satisfacerlo son mínimas .

Esta ecología de saberes está supeditada a la crisis de la universidad, al igual que todo el sistema económico o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1979), sobre todo la universidad pública que atraviesa una gran crisis en las diferentes regiones del mundo. Para Santos , existen cinco factores que producen un impacto negativo en la Universidad: a) el capitalismo global educacional, b) el colonialismo, c) el autoritarismo político o religioso, d) el patriarcado y, e) el predominio total de las epistemologías del Norte (MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, 2011, P. 142).

Wallerstein (2007), desde su percepción sistémica del mundo, aporta un punto de vista y se pregunta, ¿qué tiene que ver la crisis estructural del sistema-mundo con las estructuras del saber, los sistemas universitarios en el mundo y el universalismo científico? Según ese autor , existe mucha relación, ya que" las estructuras del saber no están divorciadas de las operaciones básicas del moderno sistema-mundo" (Wallerstein, 2007, p. 77) y son el "elemento esencial en el funcionamiento y la legitimación de las estructuras políticas, económicas y sociales del sistema", en donde "las estructuras del saber se han desarrollado históricamente en formas que han resultado de lo más útil para el mantenimiento de nuestro sistema-muiido existente" en tres aspectos del saber, construidas en el siglo XIX: el moderno sistema universitario, la división epistemológica entre las llamadas dos culturas y el papel especial de las ciencias sociales (WALLERSTEIN, 2007, p. 77).

Así pues, Wallerstein fundamenta la crisis en el mito de la universidad desarrollada en Europa occidental durante la Edad Media y cuya "historia agradable" nos permite "usar unos guantes muy elegantes en las ceremonias universitarias", pero que sólo después de 1945 alcanzó su "pleno florecimiento" como un "sistema universitario de extensión mundial". Un hecho relacionado con la expansión de la economía-mundo en el periodo desde 1945 a 1970 que, asociado a la constante coacción desde abajo para aumentar las admisiones a las instituciones universitarias y al progresivo sentimiento nacionalista en las zonas periféricas

para "nivelarse" con las zonas de avanzada del sistema-mundo, llevó a "una increíble expansión del sistema universitario mundial, en términos del número de instituciones, de profesores y de estudiantes", en el cual, por primera vez, "las universidades fueron algo más que el terreno reservado a una pequeña élite; se convirtieron en instituciones verdaderamente públicas" (WALLERSTEIN, 2007, p. 79). Después de 1945, la educación popular universitaria pasó a ser considerada "un servicio social esencial", pero actualmente, nos enfrentamos a un universalismo europeo como "una justificación perversa del orden mundial" (WALLERSTEIN, 2007, p. 101) actual. Este universalismo europeo es lo que Santos denomina epistemología del Norte, en cuya hegemonía universitaria se ignoran los otros saberes que proceden de otros lugares como África, en el caso de la ciudad de Lisboa. Wallerstein (2007, p. 102) se pregunta entonces

> Pero en el mundo de hoy, ¿puede haber un lugar para dar y recibir? ¿Puede haber un universalismo que no sea europeo sino universal (o global)? O, más bien, ¿qué se necesitaría, en el siglo XXI, para alcanzar un mundo donde ya no fuera el occidente el que diera y el resto el que recibiera, donde el occidente se cubriera con la capa de la ciencia y el resto se relegara a los pueblos con un temperamento más "artístico/emocional"? ¿Cómo podemos alcanzar un mundo en que todos dieran y todos recibieran?

Así mismo, también sea posible alcanzar el acceso de la educación a una base social más amplia, relegando el elitismo de unas capas de la sociedad y olvidar los "milagros" y "esfuerzos" que expone Bourdieu (2009, p. 40) para conseguir una igualdad educativa en el sistema universitario, porque, aún hoy en día, "el aprendizaje de la cultura de la elite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herramienta que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad" (BOURDIEU et al., 2009, P. 51).

Santos expone la situación de la crisis de la universidad como un "optimismo trágico" (Santos, 2008, p. 88), no exento de dificultades, pero con unas posibilidades de llevar a cabo unas reformas emancipatorias de la universidad, sobre todo en algunas zonas del mundo, con unos procesos de emancipación y de toma de cultura política novedosa. La universidad debe ser capaz de traducir las reflexiones que surjan de su seno y proyectarlas o expresarlas nuevamente como ideas prácticas.

Esta globalización neoliberal de la universidad se fundamenta en los criterios de "eficacia" y "eficiencia", pero aplicados sobre la exclusión. Por esta razón, este proceso de "globalización neoliberal" ha de ser respondido con una "globalización solidaria", con una universidad con "otro tipo de redes, con otro tipo de universidad" basada en la ecología de saberes frente a la monocultura del conocimiento científico. Una idea contraria a lo que analizó el Banco Mundial en 1994 sobre la Educación Superior en el África Subsahariana, la cual estaba caracterizada por ser de una pobre calidad durante la década de los 80, con una regresión de la adecuación de las facultades para la enseñanza universitaria (RIDKER, 1994).

Por otro lado, no interesan las grandes empresas nacionales y se produce la deslocalización de la formación universitaria, en la que los estudiantes técnicos de cualquier país del Sur son formados en los grandes centros universitarios mundiales y, al producirse este éxodo de estudiantes, el Estado descapitaliza la universidad pública, marginando

los proyectos de la Educación Superior y dejándolos en manos de otras universidades, situadas en el ámbito de la epistemología del Norte, principalmente. Para solucionar esta descapitalización, Santos (2008, p. 90) indica que debe elaborarse un proyecto educativo universitario nacional que esté sustentado en un "bloque histórico", el cual sólo puede producirse desde los movimientos sociales y, especialmente en algunos países americanos, desde los movimientos indígenas.

Con el "epistemicidio" de los conocimientos de los campesinos, de los indígenas o de los afrodescendientes llevado a cabo por la monocultura del conocimiento científico, la universidad, según Santos, tiene "una deuda histórica al haber producido ese epistemicidio, que además sigue produciendo". Santos (2008, p. 91) ejemplifica de la manera siguiente:

> mi asistente de investigación del proyecto que realizamos en Colombia ha escrito un libro del proyecto. Este estudiante asiste a la Facultad de Derecho, y en la clase de derecho civil estudia la propiedad. El profesor le explica sobre el comprador, el vendedor y el tipo de individualidad. Para este estudiante, en su comunidad de la sierra, no existe ese concepto sobre la tierra porque ésta no les pertenece; por el contrario, ellos pertenecen a la tierra, y por tanto ésta no se puede vender. Cuando trata de explicarle esto al profesor, éste le contesta: "Yo estoy aquí enseñando conocimiento y todos los demás conocimientos no me interesan".

Este ejemplo representa la monocultura del saber y del rigor, un conocimiento único basado en el saber científico. Esta situación es la que hay que sustituir por la ecología del saber, basada en la ecología, que posibilite "una convivencia de diferentes saberes que no descalifica a la ciencia moderna, que es parte de la constelación más amplia de saberes" (Santos, 2008, p. 91), y que parta de una "concepción pragmática" del saber dependiendo de los objetivos que se quiera lograr. La ecología de saberes parte de un proyecto de país desde abajo, desde las personas más desfavorecidas por el sistema social y educativo, y, según Santos, la universidad ha creado un proyecto social y educativo con una visión de país desde arriba.

La ecología de saberes en la universidad expone que "la ignorancia no es un punto de partida para el saber, aunque puede ser un punto de llegada: cuando nosotros aprendemos saberes, cada saber produce una ignorancia y la ignorancia no descalifica" (Santos, 2008, p. 93). Esta idea sugiere que nunca vamos a poder abarcar todo el conocimiento de la constelación de saberes porque "lo que aprendemos es proporcional a lo que ignoramos".

La ecología de los saberes es "un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo" (Santos, 2007, p. 67). En esta ecología se involucra a un amplio elenco de "acciones de valoración", no sólo del conocimiento científico sino también de otros "conocimientos prácticos considerados útiles", compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, que crea "comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices" (Santos, 2007, p. 67).

La deslocalización de la educación superior africana en base a la movilidad internacional de estudiantes en la universidad lisboeta

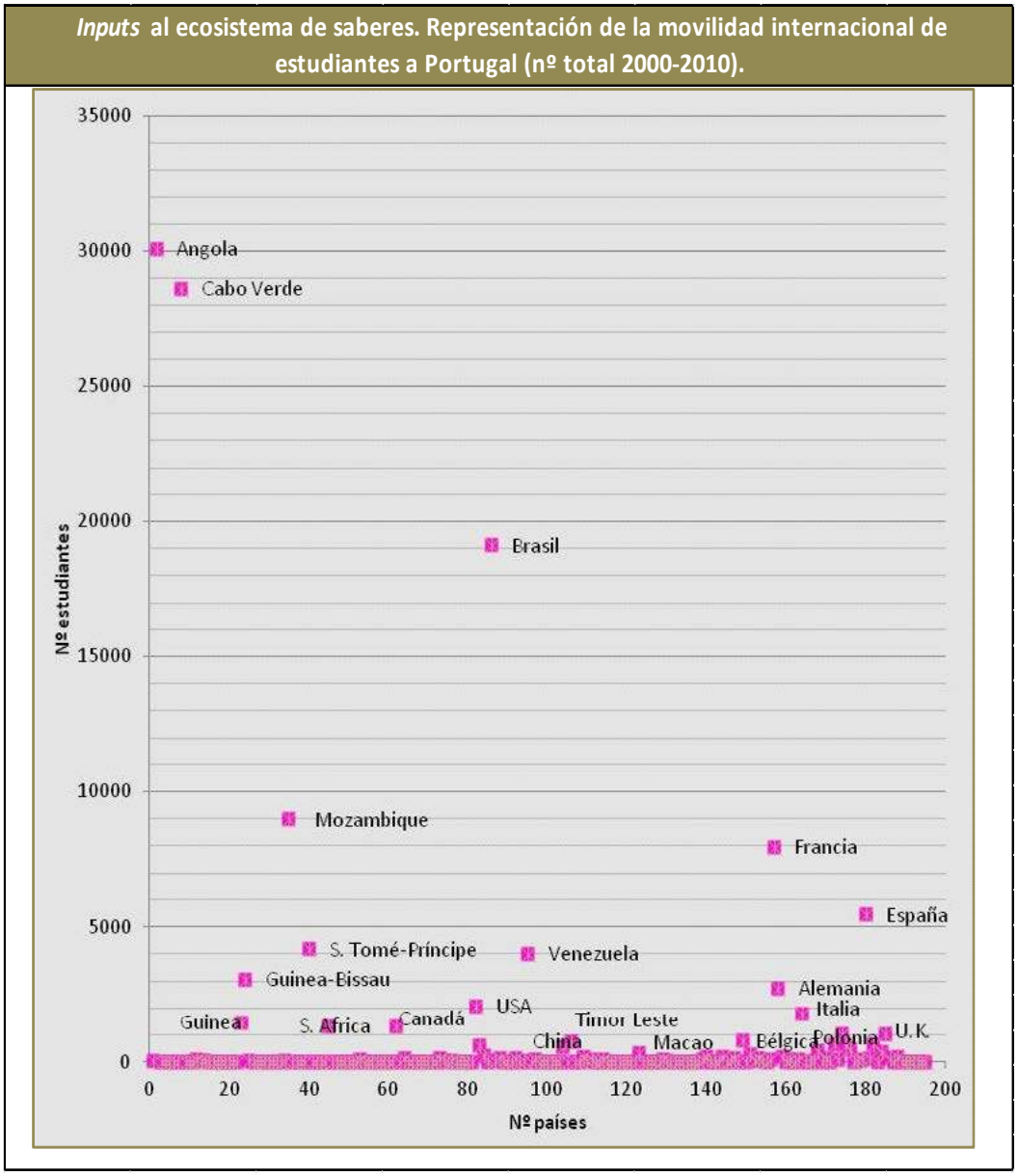
La presencia de estudiantes africanos y africanas en el sistema universitario portugués está estrechamente ligada a las posibilidades económicas de una élite africana colonial. Los líderes más representativos de las independencias de las colonias portuguesas fueron formados en las universidades de la metrópoli durante los años 50 y 60 y, como hemos visto, la Casa dos Estudantes do Imperio, un colegio mayor donde se alojaban los y las estudiantes provenientes de las colonias africanas, fue uno de los máximos baluartes de la gestación de una clase política que llegaría a liderar un movimiento insurgente y pro-socialista en plena Guerra Fría.

En la primera década del siglo XXI, el movimiento estudiantil africano hacia Portugal sufre un importante retroceso. Principalmente, esta movilidad se dirige a universidades localizadas en Lisboa, así como en Coimbra. Según datos de la UNESCO, desde el año 2008, el número de estudiantes provenientes de África disminuye ostensiblemente.

En la movilidad de los estudiantes del África no lusófona a Portugal, se estaba produciendo un incremento acelerado durante los primeros años de la primera década, sufriendo un primer retroceso en el año 2004, rompiendo esta dinámica ascendente de tres años consecutivos, en la cual, los países africanos no lusófonos que más estudiantes aportaban eran Guinea y África del Sur. Este movimiento se redujo aún más en el año 2008 en el cual, sufrió una reducción de más del 50% en cómputos del África no lusófona.

En cuanto a los estudiantes del África lusófona que se trasladan a Portugal, es decir, los países denominados PALOP, esta dinámica es muy parecida, pero con un número de estudiantes mucho más alto. Según los datos de la UNESCO, desde el principio de la primera década ha habido un crecimiento continuo en la movilidad estudiantil a Portugal desde prácticamente todos los países de los PALOP hasta el año 2007. Los países PALOP que más estudiantes han aportado a Portugal son Angola y Cabo Verde, seguidos de Mozambique, Sao Tomé y Príncipe y Guinea-Bissau (Figura 1). De manera paralela y especialmente sustancial en los dos principales países de origen lusoafricano, Angola y Cabo Verde, la caída de las movilidades en 2008 fue muy alta, con casi el 80% de las pérdidas para un país como Angola con una alta movilidad estudiantil hacia Portugal en años anteriores. Así mismo, Cabo Verde, con una alta tradición histórica de movilidad estudiantil hacia la antigua metrópoli, pierde el 50% del número de personas desplazadas y el resto de países de los PALOP sufre una merma de aproximadamente el 70%. Después del 2008, se da una pequeña recuperación de la movilidad a Portugal en casi todos los países de los PALOP, pero con niveles de movilidad muy inferiores a los que poseían antes de este *crack* en la movilidad estudiantil.

Figura 1. Inputs al ecosistema de saberes en Portugal (periodo 2000-2010).

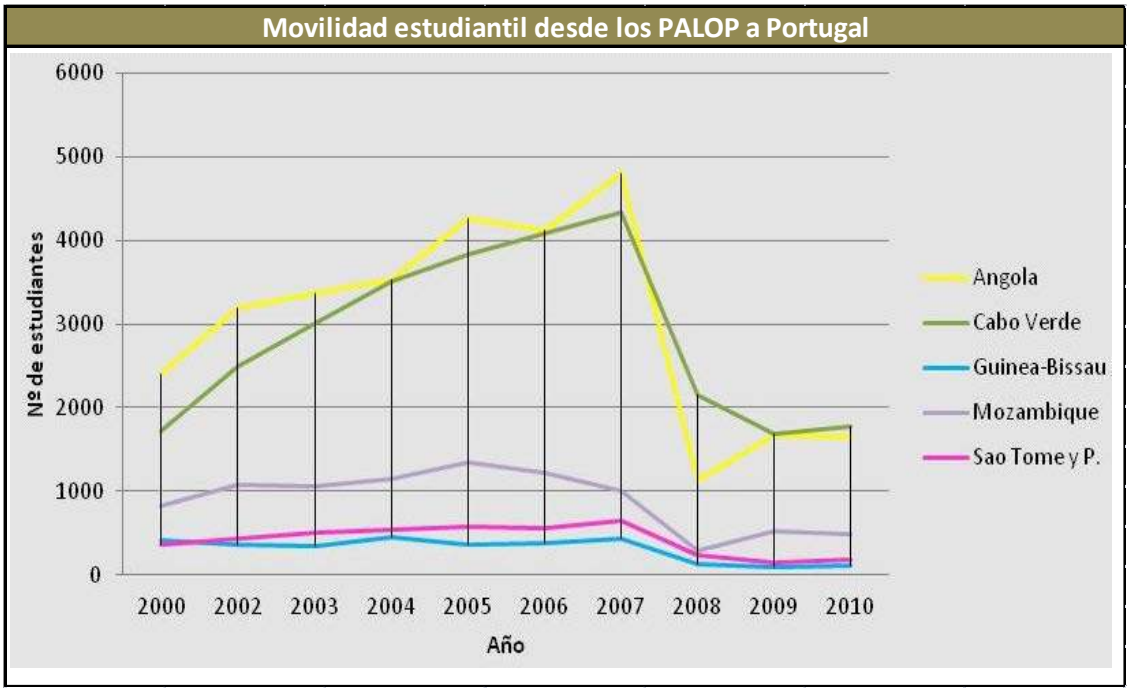


Fuente: Elaboración propia, datos UNESCO.

En cuanto al total de estudiantes que se desplazan desde los PALOP a Portugal para cursar sus estudios, los principales países son Angola, con un total de 30.087 estudiantes desplazados en el período 2000-2010, y Cabo Verde, con 28.620 estudiantes, suponiendo un 40% y un 38% respectivamente de todos los PALOP. Mozambique aporta a esta movilidad 9.001 personas, lo cual representa el 12% del total, y en el caso de Sao Tomé y Príncipe, la cantidad es de 4.186 personas, con un 6% del total y, por último, se encuentra Guinea-Bissau con un aporte de 3.082 personas, representando un 4% de la movilidad estudiantil de los PALOP a Portugal (Figura 2).

ISSN: 2177-5648 OPSIS (Online), *Catalão*, *v.* 16, *n.* 1, *p.* 88-105, jan./jun. 2016

Figura 2. Movilidad internacional de estudiantes de los PALOP a Portugal (2000-2010).

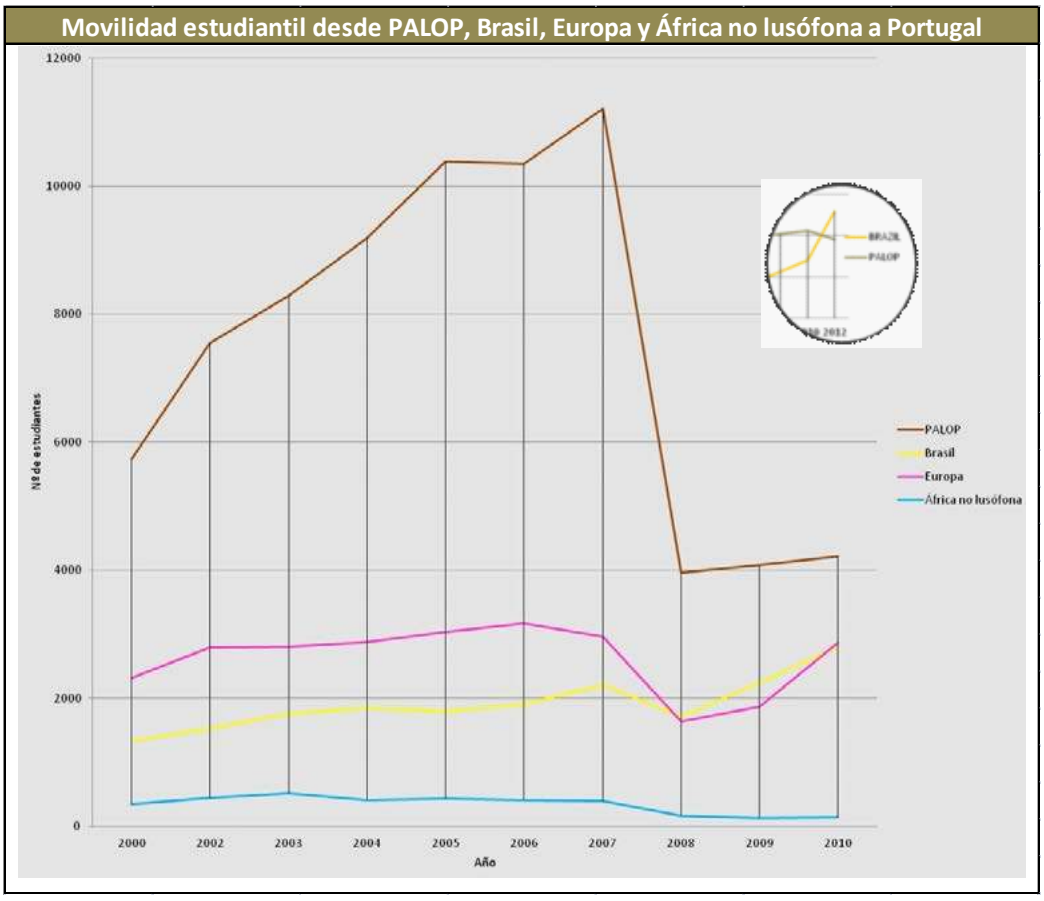


Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Por otro lado, teniendo en cuenta las movilidades de estudiantes de otros países o regiones mundiales hacia Portugal, nos encontramos también con ciertas semejanzas respecto a las movilidades africanas, hasta el momento crítico del año 2008. Según datos de la UNESCO, la mayor parte de la movilidad estudiantil desde fuera del ámbito africano a Portugal, procede de Europa, con un total de 26.342 personas, lo que supone el 44,7% de estas movilidades. En segundo lugar, se sitúa Brasil, con un total de 19.138 personas, representando el 32% de las movilidades y, posteriormente, se sitúan América Latina, con un 8%, siguiéndole el conjunto formado por América del Norte, Central y Caribe con un 7,6%. En la zaga, se sitúa Asia, principalmente estudiantes provenientes de India y China, con el 5%. No obstante, la recuperación de las cifras de movilidad en los últimos años de la década ha sido mucho más rápida en este ámbito no africano que en los países africanos.

En una primera comprensión, la causa de la disminución de las movilidades de estudiantes guarda una relación directa con la crisis económica producida en este periodo a nivel global y la reducción de las becas y ayudas a esas movilidades. Una crisis financiera y estructural que, según los sectores más críticos, ha provocado unas diferencias sociales aún mayores que antes y ha empobrecido a la mayor parte de la población europea (Santos, 2007). En el análisis, observamos que las movilidades de estudiantes provenientes de países no africanos a Portugal sufren en el 2008 una caída importante, especialmente desde Europa, pero ese pequeño periodo de crisis se recupera en dos años y vuelve otra vez a niveles parecidos a los del año 2007 y, en el caso de Brasil, incrementa sus movilidades un 20% aproximadamente.

Figura 3. Movilidad internacional de estudiantes desde PALOP, Brasil, Europa y África no lusófonaa Portugal (2000-2010).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

En cómputos globales, la movilidad de estudiantes extranjeros a Portugal sufre una clara desventaja para los países africanos en el comienzo de la segunda década del siglo XXI (Figura 3). Antes de este *crack* en la movilidad estudiantil internacional, los países pertenecientes a los PALOP ocupaban la mayoría de las movilidades de los estudiantes que elegían Portugal como su destino para realizar la formación académica. Desde el conjunto de los PALOP, se movilizaban 11.212 estudiantes en el año 2007, ostentando una clara mayoría respecto a los de otras regiones mundiales o países (Figura 4 y 5). En este *ranking*, Europa ocupaba el segundo puesto, con 2.966 estudiantes, es decir, casi un 75% menos que los africanos. Brasil suponía una aportación de 2.204 personas desplazadas y se situaba en el tercer puesto. No obstante, para tener una idea de las proporciones, tanto Europa en su conjunto como Brasil eran superados por Angola y Cabo Verde con 4.794 y 4.342 personas, respectivamente.

Durante los últimos años de la primera década del siglo XXI, la movilidad de los y las estudiantes de los PALOP a Portugal ha pasado de un 62,5% del total (136.344 estudiantes) en 2007 a un 38,5% en 2010 (Figura 3, 4 y 5). Esta relación ha cambiado considerablemente en el año 2012, como se puede apreciar en el círculo indicativo de la gráfica anterior, puesto

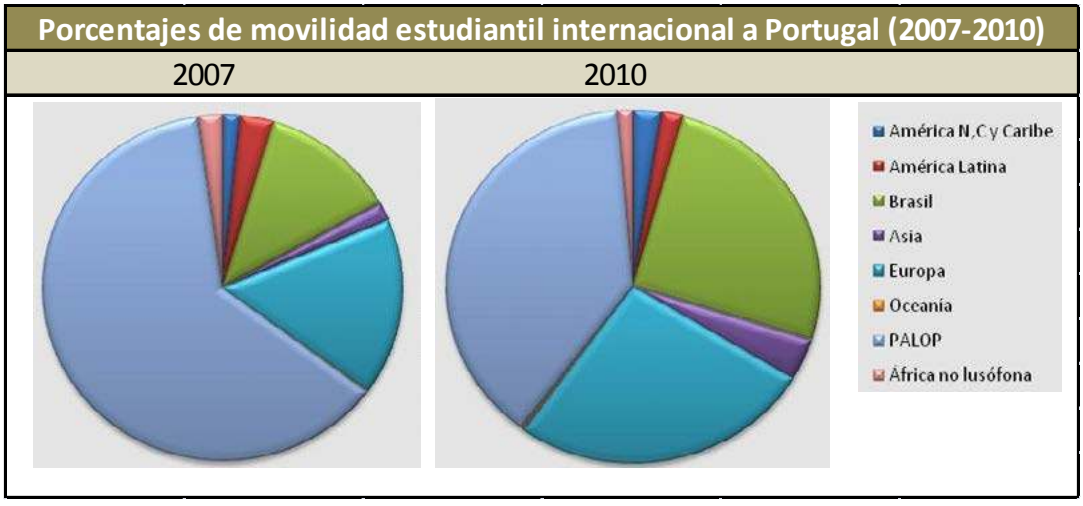
que Brasil supera la movilidad africana de los PALOP e, incluso, se observa que esta movilidad africana tiende a reducirse levemente.

Figura 4. Tabla correspondiente al número de estudiantes internacionales en Portugal y porcentajes sobre el total (2007-2010).

Número de estudiantes internacionales en Portugal y porcentajes (2007-2010)									
	2007	%	2008	%	2009	%	2010	%	Total
América N,C y Car	281	1,6	147	1,8	186	2,0	267	2,4	4489
América Latina	542	3,0	167	2,1	201	2,2	207	1,9	4707
Brasil	2204	12,3	1713	21,4	2252	24,8	2801	25,6	19138
Asia	304	1,7	224	2,8	330	3,6	419	3,8	3031
Europa	2966	16,5	1638	20,4	1865	20,5	2872	26,2	26342
Oceanía	20	0,1	9	0,1	24	0,3	26	0,2	248
PALOP	11212	**62,5**	3958	**49,3**	4088	**45,0**	4221	**38,5**	74976
África no lusófona	397	2,2	165	2,1	134	1,5	145	1,3	3413
Total	17926	100	8021	100	9080	100	10958	100	136344

Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Figura 5. Comparativa de la distribución porcentual de la movilidad internacional a Portugal, años 2007 y 2010.



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

En definitiva, según estas bases de datos, los porcentajes de movilidad han variado considerablemente desde el 2007, y los equilibrios en el ecosistema de saberes que se había conformado hasta ese año daban una ventaja positiva hacia los países de los PALOP, siendo Angola y Cabo Verde los más representados. A partir del 2008, las tendencias se invierten y comienza a producirse una hegemonía no africana, principalmente compuesta por estudiantes de Europa y Brasil. La suma total de los estudiantes "africanos" (lusófonos y no lusófonos) y la suma total de los "no africanos" sugiere que estos cambios estén produciendo una "desafricanización" de este ecosistema de saberes y, por lo tanto, una pérdida de diversidad

de saberes africanos, en beneficio de otras regiones mundiales con saberes occidentales, provenientes de países con un mayor poder económico y a los cuales, parece que afecta en menor medida la crisis económica que a los países africanos.

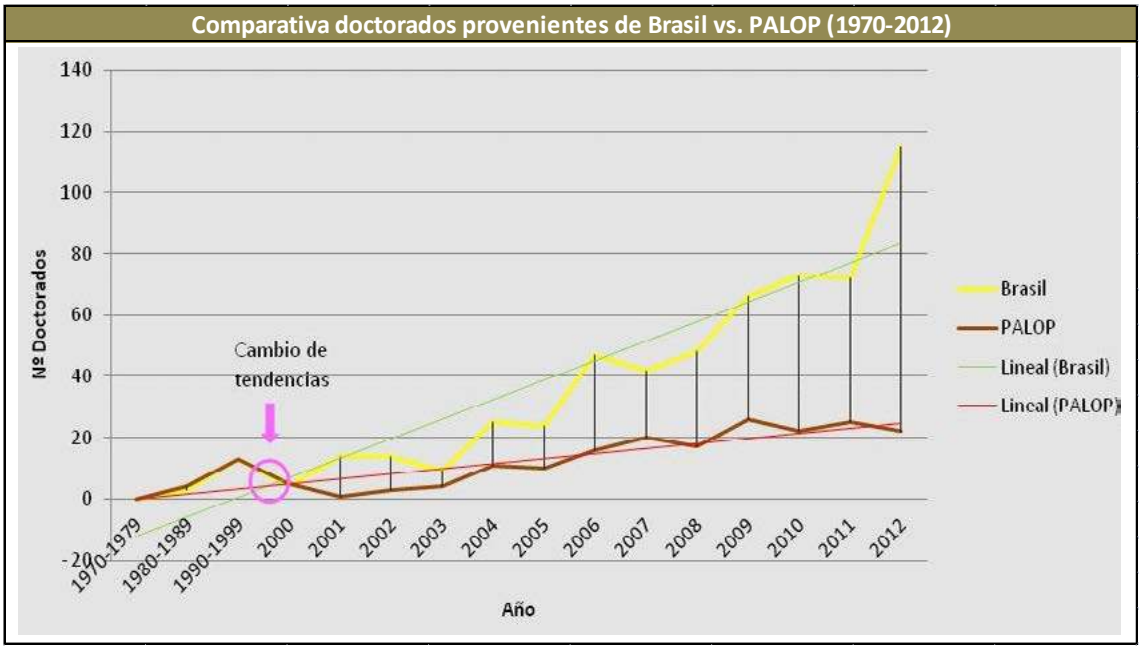
Las ayudas al estudio a través del sistema de becas en Portugal pueden explicar, en parte, las circunstancias económicas que derivan a esta situación de "estrés africano" en el ecosistema de saberes portugués y, por lo tanto, lisboeta. En Portugal, en el caso de las ayudas a bolsas de doctorado ha sufrido una reducción desde 2007 al 2011 de más de un 25%, según datos de la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT), perteneciente al *Ministério da Educação y Ciência portugués*. Los datos ofrecidos por el IPAD pueden corroborar estas tendencias. No obstante, las candidaturas solicitadas para realizar esos estudios se han mantenido mucho más altas que las candidaturas aprobadas en el mismo periodo, una dinámica que viene siendo habitual desde 1998. Esto conlleva que una gran parte de las personas solicitantes de estas ayudas al estudio para realizar el doctorado se encuentren, en cierto sentido, en una situación de marginación educativa, lo que se ha denominado una "zona de exclusión" del sistema de becas, y los y las estudiantes que han podido acceder a estas becas se encuentran en una "zona de inclusión".

Se puede apreciar que, en el año 2007, se concedieron aproximadamente 2.000 becas y fueron rechazadas 1.700, aproximadamente, con lo cual, la "zona de exclusión", o lo que Paulo Freire denominaba zona de "expulsión" (Freire, 2005, p. 42) del sistema educativo, sería un 45% del total de las candidaturas solicitadas, pero en el año 2010 y 2011, debido a la menor aprobación de las candidaturas, esta zona excluyente aumentó a un 55,7 y un 63,5%, respectivamente, del total de candidaturas presentadas por alumnos y alumnas de origen portugués o internacional.

En el caso concreto de las ayudas aprobadas a estudiantes provenientes del extranjero, paradójicamente, las tendencias parecen mejorar desde el 2007 al 2010. Los datos nos muestran que, en el 2007, las peticiones de los estudiantes extranjeros que iban a realizar estudios de doctorado en Portugal suponían el 5% del total de las becas concedidas en esa "zona de inclusión" y, en 2010, esta proporción aumentó al 14%.

En el caso de los estudios de doctorado, aunque no se han obtenido datos segregados que puedan ofrecer una interpretación más completa y general del origen de los candidatos y candidatas, se puede realizar una comparativa de la dinámica de movilidad de los doctorados provenientes de Brasil y los PALOP (Figura 6), los cuales, como hemos observado hasta el 2012, son mayoría en la movilidad internacional en Portugal. En esta gráfica, las personas que realizan sus doctorados en las universidades portuguesas en 2012, son mayoritariamente brasileñas frente a las provenientes de los PALOP. Ambas toman líneas de tendencia diferentes, ya que mientras Brasil adquiere un papel principal en el contexto de la formación de tercer ciclo, con una línea de tendencia ascendente, los PALOP mantienen una tendencia mucho más suave y continua.

Figura 6. Evolución de los estudiantes de doctorado provenientes de Brasil y PALOP a Portugal (1970-2012).



Fuente: elaboración propia, datos MEC.

¿Significa esto el fin del periodo de la "hegemonía" lusoafricana en la movilidad internacional de las universidades lisboetas y portuguesas en la primera década del siglo XXI? ¿Será Brasil la nueva fuerza que domine la escena de la internacionalización de este ecosistema de saberes? Todo parece indicar que los nuevos movimientos apuntan en esa dirección. Además, la productividad científica e investigadora de Brasil adquiere una dimensión mucho más amplia que la de los PALOP y la de Portugal juntos, lo que, en este sistema universitario global, le puede dotar de una imagen académica más acorde con la eficiencia y la competitividad exigida por las pautas del discurso neoliberal del Banco Mundial. Como se puede observar por los datos del Banco Mundial, la producción investigadora de Brasil es muy superior a cualquier país de la CPLP. Esta cuestión puede provocar un efecto de acogida preferencial de Portugal hacia Brasil frente a los países de los PALOP y un aumento de las ayudas a estudiantes brasileños y brasileñas para que acudan a las universidades lisboetas y portuguesas.

A pesar de estas cifras, Araújo (2008, p. 178) lanza un mensaje optimista, afirmando que África dispone de todas las competencias y potencialidades necesarias para ser actor y no espectador pasivo:

> O que se espera agora é a promoção do diálogo, com respeito mútuo, entre os diversos saberes, mas urge sobretudo relacionar o plano das reflexões teóricas com o das práxis. É necessário favorecer percursos formativos, de ensino e de investigação dirigidos sobretudo a jovens estudiosos africanos, mas também europeus, evidentemente, que apesar de talentosos, não se afirmaram ainda no mundo acadêmico; procedendo desta forma, poder-se-á colmatar o cultural divide existente, encorajando o acesso às fontes africanas do pensamento. Dito de outra forma, é necessário publicar, divulgar e traduzir os saberes africanos, de forma a que possam finalmente ser conhecidos e apreciados na Europa, mas

> também nas muitas Áfricas (anglófona, lusófona e francófona), o que, infelizmente, de momento sucede só de forma marginal.

En este esfuerzo por mejorar las oportunidades académicas y superar las complicaciones financieras en las ayudas al estudio en Portugal, algunos estudiantes africanos y africanas han optado por emigrar del ecosistema de saberes lisboeta y portugués para movilizarse a otros lugares en los cuales puedan tener las subvenciones apropiadas.

A continuación, analizaremos la movilidad de los países de los PALOP que eligieron realizar sus estudios superiores en otros países que no fuera Portugal. Al comprobar los diferentes datos del Instituto de Estadística de la UNESCO-UIS, se han seleccionado cuatro países por ser los que mayor movilidad de los PALOP acumulan. Esto quiere decir que en el sumatorio final, no aparecerían alumnos y alumnas africanas que hayan realizado su movilidad en otros países que no sean los seleccionados.

Estos cuatro países elegidos de máxima movilidad de los PALOP son Brasil, Cuba, Sudáfrica y Estados Unidos (USA). Brasil cuenta con una gran afluencia de estudiantes y muestra las cantidades más elevadas, sobre todo entre el periodo comprendido entre 2004 y 2009 (la base de datos carecía de información sobre años intermedios), aunque parece que ha habido una cierta disminución en los últimos años. Esta preferencia por Brasil viene dada por el factor de la lengua común y el aumento de las becas a estudiantes extranjeros y extranjeras, especialmente de los PALOP.

El caso cubano poseía una tradición de movilidad estudiantil desde finales del siglo XX, especialmente de Angola, por la implicación cubana en la guerra de liberación y en la guerra civil del país africano, la cual se prolongó desde 1975 hasta 2002. La movilidad estudiantil de estos países a Cuba era alta, habiendo un periodo de menor afluencia entre 2004 y 2008, pero que ha vuelto a recuperarse moderadamente a partir del 2009.

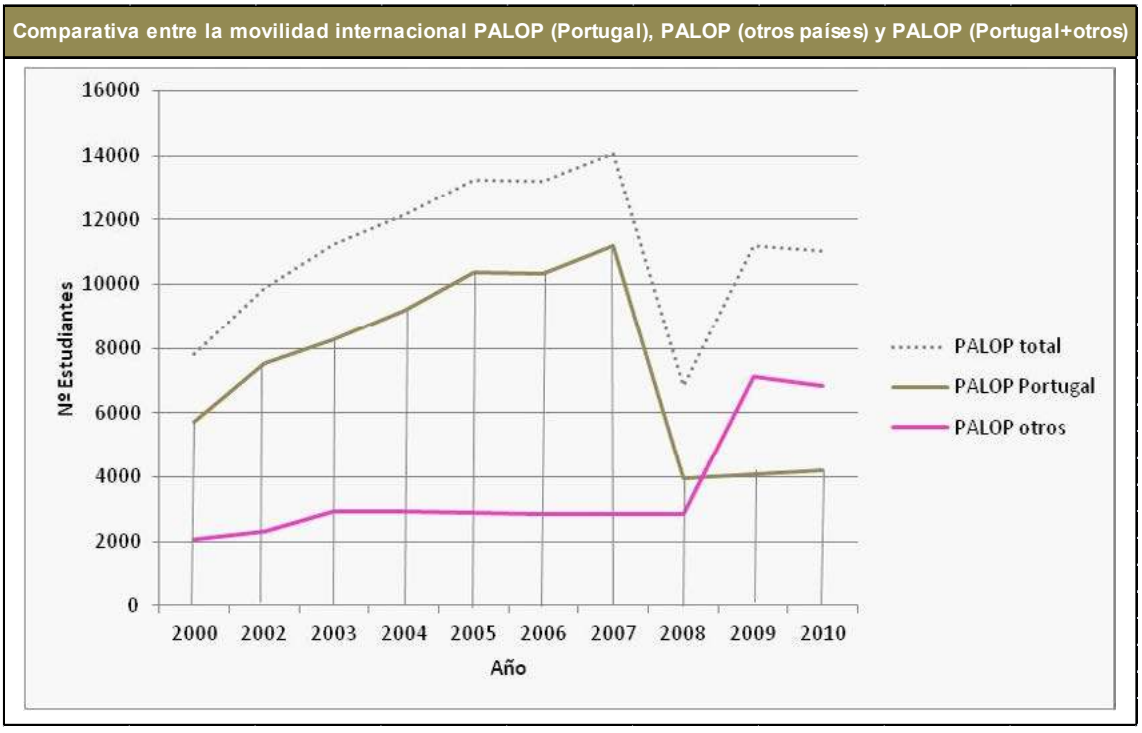
La movilidad internacional de los y las estudiantes de los PALOP en Sudáfrica está protagonizada mayoritariamente por dos de sus países: Angola y Mozambique. Este predominio está caracterizado, principalmente, por su proximidad al país sudafricano, el cual ejerce una fuerte hegemonía geopolítica en el Atlántico Sur y cuenta con unas universidades muy activas a nivel internacional (www.webometrics.info) que constituyen un atractivo académico, cultural y simbólico para los habitantes de estos países periféricos lusófonos, aunque, por otro lado, exista el *handicap* del idioma, al igual que en Estados Unidos.

Estados Unidos posee un destacado protagonismo académico en la escena internacional en cuanto a producción e investigación universitaria. No en vano, sus universidades ocupan los lugares más altos en los *rankings* de universidades del mundo y constituyen las de mayor "prestigio". En el caso de los PALOP, Angola es el que más afluencia de estudiantes tiene a este país norteamericano y ha ido incrementando su movilidad estudiantil, sobresaliendo del resto de países africanos de lengua portuguesa. El aumento de los estudiantes angoleños y angoleñas ha sido constante durante toda la primera década del siglo XXI. El resto ha mantenido una movilidad constante durante este periodo.

Al superponer los resultados de la movilidad total de los estudiantes de los PALOP que realizan sus estudios en Portugal con la movilidad de los estudiantes PALOP que los realizan en

otro país diferente (en este caso, los países anteriormente seleccionados), observamos que existe una relación directa entre ambos movimientos. Como analizamos en la figura 7, la movilidad lusoafricana hacia Portugal y, por defecto, Lisboa, ha sufrido una fuerte caída desde el 2007, lo que ha producido unos desequilibrios en el ecosistema de saberes portugués y lisboeta. No obstante, esto no significa que esas salidas de estudiantes (o*outputs* en el ecosistema de saberes) haya derivado en una disminución de la movilidad en esos países de los PALOP. Según el gráfico obtenido en base a los datos de la UNESCO-UIS, en el año 2008 se produjo un *impasse* en el cual las movilidades descendieron en general (PALOP total), producto de la crisis portuguesa que era quien más atracción tenía hacia los estudiantes lusoafricanos. En este año 2008, el sistema sufrió un *shock* y las movilidades descendieron en Portugal, pero hubo una reacción adaptativa y se buscaron otras opciones a la formación universitaria en los países que hemos mencionado anteriormente. Lo cual posibilitó que, en el año 2009, a nivel general, se produjera un aumento de la movilidad, aunque sin llegar a los máximos del año 2007.

Figura 7. Movilidad internacional de estudiantes PALOP a Portugal y movilidad internacional de estudiantes PALOP a otros países (2000-2010).



Fuente: elaboración propia, datos UNESCO-UIS.

Conclusiones

La globalización de la educación superior produce una serie de movimientos de estudiantes y profesorado que pueden ser estudiados en su conjunto o, como en este caso, en

ISSN: 2177-5648 OPSIS (Online), *Catalão*, *v.* 16, *n.* 1, *p.* 88-105, jan./jun. 2016

un lugar determinado. La utilización teórica del concepto de ecología de saberes desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, en base a una convivencia democrática entre conocimientos científicos y no científicos, ha permitido que se construya y se analice el ecosistema de saberes de Lisboa.

Evidentemente, el conocimiento mayoritario fundamentado en las universidades lisboetas es el científico, pero estas movilidades posibilitan que se produzcan unas relaciones interculturales dentro del mundo universitario y, por ende, en la sociedad del país anfitrión, que, a su vez, puedan generar unos cambios dentro del mosaico epistemológico del ecosistema de saberes basados en el contacto personal, cultural y de conocimientos entre el alumnado que estudia en estas universidades.

La movilidad internacional de África a Lisboa y Portugal presentó un aumento, desde principios del siglo XXI, que se vio interrumpido drásticamente en el año 2008, con la crisis económico-financiera que comenzó a producirse en Europa. En el año 2007, la movilidad internacional en Portugal era mayoritariamente lusoafricana, los PALOP representaban el 62% del total de los y las estudiantes que iban a formarse en las universidades portuguesas. Esto le dotaba de una mayoría absoluta de representatividad epistemológica. Hasta ese año, las movilidades africanas habían ido aumentando, mientras que las de otros países o regiones mundiales se mantenían en niveles medios, aunque constantes. El ecosistema de saberes, por lo tanto, estaba caracterizado por unos *inputs* de estudiantes de origen africano que suponía una africanización de la universidad. Las aulas se estaban llenando de historias, preguntas, críticas e ideologías que, desde hacía 35 años, seguían cuestionando las actitudes de los saberes colonizadores de la metrópoli portuguesa en territorio africano. Si ese 62% de estudiantes suponía una presencia incómoda, la crisis económica se encargó de desafricanizar las aulas universitarias lisboetas.

En el año 2008, el ecosistema de saberes en Lisboa sufrió un *shock* en la movilidad internacional de estudiantes. En general, las movilidades sufrieron un descenso para todos los países de origen, pero los PALOP fueron los más damnificados. El descenso de estudiantes fue tan drástico que en el año 2010, los PALOP representaban sólo el 38% de la movilidad internacional en Portugal, en beneficio de Brasil y de la región mundial de Europa. África pasó de ser, por primera vez en décadas, superada por las movilidades de países no africanos en Portugal. Los estudiantes africanos y africanas fueron excluidos del sistema universitario portugués por una cuestión económica, en principio.

La historia común que llevó a África por los "caminhos de Portugal", la cultura y la lengua portuguesa que, con tanto orgullo, colonizaron los territorios desde "o Minho a Timor" se habían difuminado y, ahora, sólo quedaba una explicación economicista para las causas de esta injusta e insolidaria situación. Como muestran los datos cuantitativos, en el año 2008, se produjo un *impass* en la movilidad africana. El ecosistema se había colapsado y los estudiantes africanos y africanas no podían realizar o proseguir los estudios universitarios fuera de sus países por falta de apoyo financiero.

Sin embargo, los ecosistemas de saberes no son cerrados, sino que, como cualquier ecosistema natural, se interrelacionan con otros ecosistemas de saberes en la superficie

terrestre. En el año 2009, estas interrelaciones con otros ecosistemas produjeron una adaptación y una reestructuración de las movilidades hacia otros lugares que no eran Portugal. El acceso a las bases de datos del UIS aportó nueva información sobre el destino de las movilidades africanas de los PALOP desde el año del *shock*. La influencia de la historia, la cultura y la lengua se aprecia visiblemente, ya que los estudiantes lusoafricanos y lusoafricanas comenzarían a movilizarse hacia otros espacios que, salvo Brasil, no eran lusófonos ni tenían una relación histórico-cultural con estos países africanos, aunque sí, política (Cuba, USA y Sudáfrica). La movilidad a Portugal se redujo, pero, en respuesta, las movilidades a otros países aumentaron, equilibrando, así, la tasa de movilidad internacional de estudiantes de los PALOP. Por otro lado, en el ecosistema de saberes en Lisboa, se produjo un aumento de la presencia de estudiantes provenientes de Brasil, preferentemente, que sigue en aumento, según los datos más recientes.

La cuestión que puede suscitar esta nueva oleada brasileña de *inputs* al sistema, tras el periodo de africanización de la universidad y su posterior desafricanización por motivos, en principio, económicos, es si los nuevos aportes de saberes brasileños pueden producir una lusotropicalización del ecosistema universitario en Lisboa y Portugal, con una tendencia a la masificación brasileña del ecosistema. De momento, el ecosistema se mantiene en un "equilibrio de saberes", aunque, por supuesto, el saber hegemónico y mayoritario sea el portugués.

Referencias

Altbach, P.G. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En **Global University Network for Innovation**: Educación superior en el mundo 3. Ediciones Mundi-Prensa, 2008.

Araújo, A.L. Cooperação acadêmica entre África e Europa: o caso de Cabo Verde. En: TOLENTINO et al. **África-Europa**: Cooperação Acadêmica. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, 2008. p. 177-182

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

Freire, P. **La educación en la ciudad**. México D.F.: Siglo XXI, 2005.

Márquez-Fernández, A. B. Boaventura de Sousa Santos: una política emancipadora de las ciencias sociales en América Latina. **Utopía y praxis latinoamericana**. Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre), 2005. p. 139-143.

Ridker, R. G. **The World Bank's Role in Human Resource Development in Sub-Saharan Africa**: Education, Training and Technical Assistance. Washington, D.C.: TheWorld Bank, 1994.

Santos, B.S. **De la mano de Alicia**: lo social y lo político en la postmodernidad. Bogotá: Siglo del Hombre, 2006.

Santos, B.S. **La universidad en el siglo XXI**. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz: CLACSO-Plural, 2007.

Santos, B.S. **Pensar el Estado y la sociedad**: desafíos actuales. La Paz: CLACSO-Muela del Diablo, 2008.

Santos, B.S., **Una Epistemología del Sur.** México: CLACSO, 2008.

UNESCO-UIS. **Compendio mundial de la educación 2006**. Comparación de las estadísticas de educación del mundo. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), 2006.

Wallerstein, I. **El moderno sistema mundial**. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. Madroiid: Siglo XXI, 1979.

Wallerstein, I. **Universalismo europeo**: el discurso del poder. México: Siglo XXI, 2007.

Recebido em 29 de junho de 2015
Revisado em 21 de novembro de 2015
Aceito em 05 de dezembro de 2015