

## Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

### **Director**

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

### **Directores adjuntos**

Pablo GARCÍA

Cristian PÉREZ CENTENO

### **Asistente editorial**

Paula FARINATI

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

[relapae@untref.edu.ar](mailto:relapae@untref.edu.ar)

## Director

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero) / nflamarra@untref.edu.ar

## Directores Adjuntos

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) / pgarcia@untref.edu.ar

PEREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / cpcenteno@untref.edu.ar

## Asistente Editorial

FARINATI Paula (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

## Consejo Editorial

FERNÁNDEZ Lidia / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

DEL PERCIO Enrique / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

MARTÍNEZ NOGUEIRA Roberto / Universidad de San Andrés

TENTI FANFANI Emilio / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Universidad de Buenos Aires

SOUTO Marta / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNOZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

CLAVERIE Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón

CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis

DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional

DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín  
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis  
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo  
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires  
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo  
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno  
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero  
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín  
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento  
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur  
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés  
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo  
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora  
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba  
LION Carina / Universidad de Buenos Aires  
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto  
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento  
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín  
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba  
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires  
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional  
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires  
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza  
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires  
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires  
PÉREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero  
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy  
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur  
PIÑÓN Francisco / Universidad de Congreso  
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires  
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco  
POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación  
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario  
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina  
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento  
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral  
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires  
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba  
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes  
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral  
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata  
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires  
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín  
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires

TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos  
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina  
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones  
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche  
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

## Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)  
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)  
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)  
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)  
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)  
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)  
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)  
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)  
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)  
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)  
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)  
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)  
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)  
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)  
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)  
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)  
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)  
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)  
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)  
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)  
GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)  
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)  
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)  
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)  
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)  
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)  
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)  
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)  
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)  
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)  
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)  
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)  
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)  
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)  
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)

**MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)**  
**MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)**  
**NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)**  
**NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)**  
**NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)**  
**ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)**  
**REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)**  
**RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)**  
**RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)**  
**RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)**  
**SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)**  
**SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)**  
**TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)**  
**TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)**  
**VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)**  
**VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)**  
**ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)**

**Evaluadores de este número**

AGUIRRE Elías, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)

AMAR Hernán, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)

CACHAPUZ Antonio, Universidade de Aveiro (Portugal)

CANAN Silvia, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)

FAVERO Altair Alberto, Universidade de Passo Fundo (Brasil)

FONSECA Dora, Universidade de Aveiro (Portugal)

GALLI Gabriela, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

GARCÍA Pablo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

GUAGLIANONE Ariadna, Universidad Abierta Interamericana (Argentina)

KANOBEL Cristina, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

KROTSCH Lucas, Universidad Nacional de Lanús (Argentina)

LAURENTE María José, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

MARTINEZ LARRECHEA Enrique, Instituto Universitario Sudamericano (Uruguay)

MENA Marta, Universidad Tecnológica Nacional (Argentina)

MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA Elisabete, Universidad Estatal de Campinas (Brasil)

PARRINO María del Carmen, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

PÉREZ CENTENO Cristian, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

PINTO DE ALMEIDA María Lourdes, Universidade Federal de Santa Maria / Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

SANTÍN Silvina, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

SANTOS SHARPE Andrés, Universidad de Buenos Aires (Argentina)

SELPA Marcia, Universidade Regional de Blumenau- FURB (Brasil)

TORCHIO Rita, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (Argentina)

TREVISOL Marcio, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Brasil)

VIERA DUARTE Patricia, Universidad de la República (Uruguay)

XHARDEZ Verónica, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

**EDITOR**

**UNTREF**  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Maipú 71 | CABA | Argentina  
relapae@untref.edu.ar  
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

**STAFF**

Director/  
Norberto Fernández Lamarra

Directores adjuntos/  
Pablo García  
Cristian Pérez Centeno

Asistente editorial/  
Paula Farinati

ISSN 2408-4573

## Índice

### EDITORIAL

- 10** EDITORIAL  
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García / Cristian Perez Centeno

### DOSSIER TEMÁTICO

- 14** INTRODUCCIÓN  
Antonio Cachapuz, Marcia Regina Selpa Heinzle, Pablo Daniel García
- 17** SENTIDO Y ALCANCE DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE LOS TEMAS DE LAS CONFERENCIAS DE LA ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS (NAFSA) (2001-2023). Por Lourdes Zilberberg y Maria de Lourdes Pinto De Almeida.
- 30** TENSIONAMENTOS ENTRE INTERNACIONALIZAÇÃO ACADÊMICA E INSERÇÃO SOCIAL: ANÁLISE EXPLORATÓRIA DE UMA JÓVEM UNIVERSIDADE FEDERAL DO INTERIOR DE MINAS GERAIS (BRASIL). Por Lara Carlette Thiengo.
- 45** POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DE DUAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DO SUL DO BRASIL. Por Marcio Trevisol, Altair Alberto Fávero, Anderson Tedesco, Davi Schoenardie.
- 60** LUGAR DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO SUL DO BRASIL. Por Andreza Cipriani, Marcio Watanabe, Bethania Hering, Marcia Regina Selpa Heinzle.
- 74** POLÍTICAS, ESPAÇOS E TEMPOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA CONTEMPORÂNEA. Por Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira.

- 86** POLÍTICA DE INTERNACIONALIZACIÓN POSTGRADO EN BRASIL Y ESPAÑA: APROXIMACIONES Y DISTANCIAMIENTOS. Por Jailson Bonatti y Silvia Regina Canan.
- 100** DINÂMICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE EUROPEIA: UM ESTUDO DE CASO. Por António Cachapuz.

### SECCIÓN GENERAL

- 128** “PLAN TRIANUAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA EL NIVEL PRIMARIO” EN CABA: DE CÓMO UNA POLÍTICA SE VUELVE SITUADA. Por Mariana Frechtel.
- 141** NUEVAS DESIGUALDADES. LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 Y SUS EFECTOS EN LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA. Por Mara Alejandra Jalil y Marina Zanfardini.
- 158** IMPACTO Y DESAFÍOS DE LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS. Por Nahuel Lizitza.
- 172** ANÁLISIS CAUSAL DE LOS RETRASOS EN LA APROBACIÓN DE MATERIAS DE PRIMER AÑO EN UNA CARRERA DE INGENIERÍA MEDIANTE TÉCNICAS DE INFERENCIA. Por Hugo Roger Paz.
- 186** ENTRE EL OFICIO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA TITULACIÓN DOCTORAL EN EDUCACIÓN: LA EDICIÓN ACADÉMICA. Por Ivana Mihal.

### RESEÑAS DE LIBROS

- 198** Fernández Lamarra, Norberto (Dir.) (2022). Cincuenta años de educación en Argentina. EDUNTREF.

**200** María Verónica Leiva Guerrero y Marilda Pasqual Schneider (Comp.) (2023). Políticas de Evaluación y Accountability en América Latina. Ediciones Altazor.

**203** Ruiz, Guillermo Ramón (Editor) (2023). Reformas educativas en un Estado federal. Miño y Dávila editores.

## RESEÑAS DE TESIS

**209** Matías Manelli (2022). Dinámicas de formación ciudadana: análisis curricular y estudio de caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.



## Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director  
Pablo García, Director Adjunto  
Cristian Perez Centeno, Director Adjunto

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el décimo noveno número de la *Revista Latinoamericana en Políticas y Administración de la Educación*.

Para comenzar con este editorial, como solemos hacer, queremos compartir con ustedes nuevos logros de la indexación de RELAPAE. En los meses pasados, hemos sumado la indexación en OAJI (Open Academic Journal Index), gestionado por la Cherkas Global University's. De esta forma, RELAPAE se encuentra indexada en Latindex (Directorio y Catálogo 2.0), ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences), MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas), Núcleo Básico de Revistas (CAICYT - Centro Argentino de Información Científica Y Tecnológica / CONICET), SHERPA ROMEO y OAJI. Además integra las redes, portales, directorios y repositorios que se detallan a continuación: BINPAR (Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas), Latin Rev (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades) y Malena (Políticas de jerarquización, acceso y archivo de las publicaciones científicas argentinas). Las indexaciones logradas en el último semestre nos han permitido ubicar a RELAPAE en el NIVEL 1 (el máximo posible) en la categorización de revistas académicas que realiza el CAICYT del CONICET mediante la Resolución 2249/2014. Esto es para nosotros un gran logro que queremos compartir con todos/as los/as autores/as que confían en nuestra revista para publicar, así como toda nuestra comunidad de lectores y árbitros académicos.

En segundo lugar, queremos también compartir con ustedes la alegría de una nueva publicación reciente del NIFEDE que compila las 100 primeras tesis de la Maestría en Políticas y Administración de la Educación de UNTREF ([accesible mediante este link](#)). Este trabajo es una muestra del aporte que nuestro Programa de Posgrados ha realizado a la investigación educativa en nuestro país y en la región en esta área académica. Estamos felices como equipo de gestión por estos primeros 100 graduados. Es importante que estas producciones circulen y sean aprovechadas por toda la comunidad académica. A la vez, publicar las reseñas de estas primeras 100 tesis busca aportar al campo de la política y la administración de la educación para que los futuros investigadores puedan utilizarlas para avanzar en las muy diversas líneas de investigación que aquí se compilan. Aprovechamos esta oportunidad para agradecer nuevamente a cada uno/a de los/as docentes que se han desempeñado y se desempeñan en el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación, a cada director/a y a cada jurado que ha participado de estas primeras 100 defensas de tesis.

En lo que respecta a este número de RELAPAE, queremos destacar la inclusión del Dossier titulado “*Internacionalización de la Educación en Iberoamérica*” que ha sido coordinado por Antonio Cachapuz de la Universidad de Aveiro de Portugal, Marcia Regina Selpa Heinzle de la Universidade Regional de Blumenau y Pablo García, Director Adjunto de RELAPAE. Este dossier surge como resultado del trabajo continuo de una red académica, el GIEPES – Grupo Internacional de Estudios e Investigación en Educación Superior-. Esta red se constituyó a partir del encuentro en un evento internacional en la Universidad del Oeste de Santa Catarina – UNOESC - en octubre de 2015. Los investigadores reunidos en ese evento discutieron la importancia de organizar un grupo internacional de estudios e investigaciones que pudiese congregar los distintos grupos nacionales que tienen en común la temática de la educación superior. Posteriormente, otros grupos se han ido integrando al GIEPES y hoy lo constituyen grupos de estudios e investigaciones que pertenecen a universidades de los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal, Uruguay y

Venezuela. El GIEPES pretende avanzar en la integración de investigadores provenientes de diversas universidades de los países que lo integran, intentando favorecer intercambios de investigación y de producción científica, fortaleciendo vínculos académicos entre las universidades y países. Deseamos que este dossier aporte a la consolidación del grupo dando cuenta de su valiosa producción.

En la sección general de RELAPAE se incluyen cinco artículos. El primero de ellos, de Mariana Frechtel, se titula “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” en CABA: de cómo una política se vuelve situada”. Este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos de significar lo situado en una política concreta que se lleva adelante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el 2017: el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario”. En segundo lugar, presentamos el artículo de Mara Alejandra Jalil y Marina Zanfardini titulado “Nuevas desigualdades. La virtualización de la educación durante la pandemia COVID-19 y sus efectos en la democratización de la educación superior en Argentina”. Este trabajo centra su análisis en los procesos de democratización de la educación de nivel superior en Latinoamérica, y las nuevas desigualdades de accesibilidad universal, que se intensificaron debido al forzoso pasaje a los territorios virtuales de las actividades educativas, a causa de la pandemia generada por Covid-19.

Luego, presentamos el artículo de Nahuel Lizitza titulado “Impacto y desafíos de la gestión de la educación a distancia en las universidades argentinas”. El artículo presenta un estudio sobre la gestión de la educación a distancia en universidades nacionales argentinas y el impacto del proceso de validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) a partir de una revisión sistémica de documentación oficial.

A continuación, presentamos el artículo de Hugo Roger Paz, que se titula “Análisis causal de los retrasos en la aprobación de materias de primer año en una carrera de Ingeniería mediante técnicas de inferencia”. En este estudio se exponen las técnicas de inferencia causal utilizadas para descubrir los factores subyacentes que contribuyen a los retrasos prolongados en la aprobación de cursos de primer año que se observan en la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina.

Para cerrar la Sección General presentamos el artículo de Ivana Mihal, titulado “Entre el oficio de la investigación y la titulación doctoral: la edición académica”. En este artículo se propone reflexionar sobre las complejidades de la construcción de la autoría en el marco de la edición académica, a partir de un conjunto de tensiones existentes entre el posicionamiento de la elaboración de una tesis de posgrado para la culminación de estudios doctorales y el afán de obtención de la titulación que garantice la finalización de la carrera elegida y su consustanciación en un diploma.

En la sección reseñas, hemos incluido tres reseñas. En primer lugar, se presenta la reseña del libro “Cincuenta años de educación en Argentina” ([Link de acceso](#)), obra dirigida por Norberto Fernández Lamarra y que fue coordinada por Lucila Arrigazzi Jallade y Marisa Álvarez. En segundo lugar, la reseña del libro “Políticas de evaluación y accountability en América Latina”, compilado por María Verónica Leiva Guerrero y Marilda Pasqual Schneider. En tercer lugar, presentamos la reseña del libro “Reformas Educativas en un país federal”, editado por Guillermo Ramón Ruiz.

Cerramos este número con la sección Reseñas de Tesis, donde incluimos la reseña de la tesis de Matías Manelli, titulada “Dinámicas de formación ciudadana: análisis curricular y estudio de caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires” defendida en el marco de la Maestría de Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina.

La publicación de este número coincide con la celebración de 40 años de continuidad democrática en Argentina. En estos cuarenta años, nuestros sistemas educativos han crecido: más niños acceden a la educación obligatoria, nuestro sistema universitario se ha ampliado y consolidado y más estudiantes pueden acceder a él y graduarse. Lejos de tener una mirada idílica de la situación, sabemos que queda mucho por hacer. La pobreza es un problema que está lejos de ser resuelto y las brechas de desigualdad se han profundizado. En lo que respecta al sistema educativo, el nivel inicial está lejos de satisfacer las demandas sociales, la educación obligatoria -tal como nos indican las pruebas internacionales- tiene serios problemas en lo que respecta a la calidad de los resultados de formación que logra y en la universidad persisten fuertes problemas en lo que respecta al tiempo de graduación de estudiantes y continúa lamentablemente el problema de la “puerta giratoria”: muchos ingresan y pocos se gradúan. Sobre estos temas tenemos que seguir trabajando para avanzar en el logro pleno de una verdadera “educación para todos”. La llegada de un nuevo gobierno genera muchas expectativas para muchos ciudadanos a la vez que para muchos otros suscita temores con respecto al financiamiento de la educación pública y en particular, de la universidad pública. Resulta fundamental sostener el compromiso contundente por parte del Estado para fortalecer el sistema educativo y la ciencia. Lejos de ser un gasto ajustable, estamos convenidos de la inversión educativa contribuye a la construcción de un mejor futuro para todos.

Nos despedimos hasta el siguiente número, cuya publicación esperamos tener disponible para el próximo mes de junio de 2024. Agradecemos a todos los autores que han confiado en nuestra revista para enviar sus escritos y a todos los evaluadores que contribuyen a cumplir con la mejora continua de la calidad de las publicaciones.

Invitamos muy especialmente a todos los colegas a enviarnos sus trabajos para publicar en nuestra Revista y hacer circular este décimo noveno número entre colegas que puedan estar interesados en tenerlo. Seguiremos recibiendo para su evaluación por pares-artículos originales sobre la política, la gestión, la administración y el desarrollo de la educación, en todos sus niveles y modalidades, tanto en Argentina como en otros países de América Latina y en otras regiones del mundo. Para nosotros y esperamos que también para nuestra comunidad de lectores, será un número importante dado que será el vigésimo número de nuestra revista.

Les deseamos a todas y todos muy felices fiestas y un feliz año 2024 en el que podamos reflexionar, discutir, investigar y continuar trabajando por el mejoramiento, la innovación y la democratización de la educación en Argentina, en América Latina y en el mundo. Desde nuestra revista tratamos de estimular los estudios y trabajos académicos que contribuyan a estos propósitos. ¡Muchas felicidades!

# DOSSIER TEMÁTICO

## Internacionalización de la Educación Superior en Iberoamérica



## Presentación del Dossier Internacionalización de la Educación Superior en Iberoamérica

Antonio CACHAPUZ<sup>1</sup>, Marcia Regina SELPA HEINZLE<sup>2</sup>, Pablo Daniel GARCÍA<sup>3</sup>

Este dossier surge como producto del trabajo en red del GIEPES (*Grupo Internacional de Estudios e Pesquisa sobre Educação Superior*) coordinado por la Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira y la Dra. María de Lourdes Pinto de Almeida. El GIEPES pretende responder a su momento histórico con la integración de investigadores de diversas universidades de los países que lo conforman. Busca promover la posibilidad de intercambios de investigación y producción científica, fortaleciendo los vínculos académicos entre universidades y países. Sus temas de estudio e investigación son: políticas, evaluación y regulación, internacionalización, innovación, tecnología, currículo, pedagogía universitaria, reformas universitarias en Europa y las Américas. El trabajo de GIEPES tiene como objetivo analizar los principales problemas que enfrentan actualmente las universidades latinas y europeas, en particular las de países de habla portuguesa e hispana. Participan de esta red colegas de Brasil, Portugal, Argentina, Uruguay, España, Venezuela, entre otros países de la región. En el último tiempo, el foco de investigación del GIEPES estuvo vinculado al desarrollo de políticas y estrategias para la internacionalización de la educación superior en la región.

La internacionalización de la educación superior ha emergido como un fenómeno crucial en el panorama académico contemporáneo, siendo moldeada por diversos factores que reflejan la creciente interconexión global. En este contexto, es imperativo analizar el desarrollo actual de la internacionalización y su impacto en las instituciones educativas, así como en la experiencia de estudiantes y profesionales. El actual escenario educativo se caracteriza por una expansión sin precedentes de programas y políticas orientados a fomentar la presencia global en las instituciones de educación superior. Este fenómeno se manifiesta a través de la diversificación de estudiantes internacionales, la promoción de programas de intercambio, colaboraciones académicas transnacionales y la creciente adopción de enfoques curriculares con perspectiva global. Uno de los impulsores clave de este desarrollo es la creciente conciencia de la importancia de la preparación global en un mundo interconectado. Las instituciones educativas reconocen la necesidad de construir en sus estudiantes con habilidades interculturales, competencias lingüísticas y una comprensión profunda de cuestiones globales. Así, la internacionalización se ha convertido en un componente estratégico para mejorar la calidad y relevancia de la educación superior. En particular, la movilidad estudiantil ha experimentado un crecimiento significativo, con un aumento en el número de estudiantes que buscan experiencias académicas en entornos culturales y lingüísticos diversos. Este intercambio no solo enriquece la vida estudiantil, sino que también contribuye a la diversidad de perspectivas en el aula y promueve la colaboración internacional en investigación. Las instituciones educativas también están avanzando en la creación de alianzas estratégicas con sus contrapartes globales. Estas colaboraciones van más allá de simples acuerdos formales y se centran en el intercambio activo de conocimientos, recursos y mejores prácticas. Tales asociaciones desempeñan un papel vital en la promoción de investigaciones conjuntas y en la creación de programas académicos innovadores.

La pandemia marcó un punto de inflexión a nivel mundial a partir del cual, tendencias que eran incipientes, se consolidaron. Así, muchas prácticas de internacionalización se han volcado a la educación virtual y/o a distancia. La tecnología ha facilitado la creación y entrega de programas educativos en línea, permitiendo a estudiantes de todo el mundo acceder a cursos y titulaciones sin necesidad de trasladarse físicamente a otro país. Se multiplicaron además las alianzas globales que se abocan a facilitar intercambios estudiantiles y abarcan áreas como la investigación conjunta, la creación de programas académicos y la movilidad del personal académico. Ya sea en modo mediado por las tecnologías o con presencia física, la internacionalización también se manifiesta a través de la presencia de profesores y cátedras visitantes a partir de la cual los y las académicos son invitados a impartir conferencias, cursos o

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, Portugal

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau, Brasil

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

participar en proyectos de investigación en instituciones de otros países. Se ha potenciado también la denominada “internacionalización en casa” que implica incorporar perspectivas globales y experiencias interculturales directamente en el campus universitario, sin la necesidad de que los estudiantes viajen al extranjero. Esto se logra a través de la diversificación del cuerpo docente, la introducción de contenidos internacionales en los programas de estudio y la promoción de intercambios culturales en el campus. Aparecen cada vez más, experiencias de movilidad virtual la cual implica la colaboración en línea entre estudiantes y académicos de diferentes partes del mundo. Proyectos de investigación, seminarios web y actividades conjuntas en línea son ejemplos de cómo la movilidad virtual está transformando la internacionalización. También aparece, y esta red es una experiencia de esto, experiencias de internacionalización de la investigación. La colaboración internacional en investigación se ha vuelto más común. Los proyectos de investigación conjunta, la publicación de artículos en revistas internacionales y la participación en conferencias globales son prácticas cada vez más esenciales para académicos y estudiantes de posgrado.

Sin embargo, este desarrollo no está exento de desafíos. La internacionalización plantea preguntas críticas sobre la equidad en el acceso a oportunidades educativas globales. El desarrollo de la internacionalización de la educación superior, aunque ofrece numerosos beneficios, también conlleva varios riesgos y desafíos en la actualidad. La creciente internacionalización puede llevar a la comercialización excesiva de la educación superior. Las instituciones pueden centrarse demasiado en atraer estudiantes internacionales por razones financieras, lo que podría resultar en una pérdida de la identidad académica y la calidad de los programas educativos. Además, la internacionalización busca aumentar el acceso a la educación superior, puede acentuar las desigualdades. Los estudiantes de países en desarrollo pueden enfrentar barreras económicas y culturales significativas para participar plenamente en oportunidades internacionales. Por otra parte, para los gestores académicos universitarios, aparece cada vez más la presión para estandarizar programas y planes de estudio en un contexto internacional puede llevar a la homogeneización de los contenidos. Esto podría limitar la diversidad de perspectivas y enfoques culturales en la educación superior. La expansión rápida de programas internacionales puede resultar en una calidad educativa inconsistente. Las instituciones pueden no tener los recursos adecuados para garantizar estándares de calidad uniformes en todos los programas ofrecidos. Las instituciones que dependen en gran medida de los ingresos de estudiantes internacionales pueden volverse financieramente vulnerables en situaciones de crisis, como pandemias globales o conflictos geopolíticos. Finalmente, resulta importante tener en cuenta a los problemas vigentes aún referidos a la de certificación y reconocimiento de títulos: La falta de estándares globales para la certificación y el reconocimiento de títulos internacionales puede generar problemas de transferencia de créditos y empleabilidad para los graduados en mercados laborales específicos. Es crucial abordar estos riesgos de manera proactiva para garantizar que la internacionalización de la educación superior beneficie a todas las partes involucradas y contribuya positivamente al desarrollo académico y cultural global.

Este dossier, en particular, pone el foco en el desarrollo de la internacionalización reciente en Iberoamérica y se compone de ocho artículos. Queremos especialmente agradecer a los diecinueve autores de Brasil, Portugal y Uruguay que han confiado en esta publicación para presentar sus trabajos y a todos los y las colegas que han participado como árbitros.

El primero de ellos ha sido escrito por Lourdes Zilberberg y María de Lourdes Pinto De Almeida y se titula “*Sentido y alcance de la Internacionalización de la Educación Superior: Análisis de los temas de las conferencias de la Association of International Educators (NAFSA) (2001-2023)*”. Este artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio de carácter cualitativo, con un abordaje desde el materialismo histórico-dialectico, que tiene por objetivo analizar la evolución del sentido y alcance de la internacionalización de la educación superior en los temas de las conferencias anuales de la *Association of International Educators (NAFSA)*, realizadas entre 2001 y 2023.

El segundo artículo corresponde a Lara Carlette Thiengo y se titula “*Tensionamentos entre internacionalização acadêmica e inserção social: análise exploratória de uma jovem universidade federal do interior de Minas Gerais (Brasil)*”. El artículo analiza la organización y los significados de la internacionalización en la Universidad Federal de Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), como institución federal hace menos de dos décadas, ubicada en el interior de Minas Gerais, en una de las regiones más empobrecidas del estado.

En tercer lugar, presentamos el artículo de Marcio Trevisol, Altair Alberto Fávero y Anderson Tedesco, Davi Alexandre que se titula “*Políticas de internacionalização da educação superior: o caso de duas Universidades Comunitárias do Sul do Brasil*”. El artículo presenta los documentos que tratan de las políticas de internacionalización de la educación superior en Brasil, así como contextualiza su implementación en dos Universidades Comunitarias. La investigación pretende responder a la pregunta: ¿cuáles son las motivaciones para la internacionalización de la educación superior en sus diferentes períodos históricos y cómo las Universidades Comunitarias organizaron sus políticas institucionales?

A continuación, presentamos el artículo de Andreza Cipriani, Marcio Watanabe, Bethania Hering y Marcia Regina Selpa Heinzle, que lleva el título *“Lugar da internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional de uma universidade pública no Sul do Brasil”*. Este artículo presenta una investigación documental cualitativa construida a partir del análisis de contenido. El objetivo consistió en identificar el lugar que ocupa la internacionalización en el Plan de Desarrollo Institucional de una universidad del sur de Brasil.

Sigue el artículo que ha sido escrito por Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira y se titula *“Políticas, espaços e tempos de internacionalização em uma universidade pública contemporânea”*. El artículo aborda el proceso de internacionalización de una universidad pública en Brasil, que tenía la internacionalización como uno de sus aspectos constitutivos, de su proyecto inicial y por ello, el texto analiza las políticas institucionales de internacionalización que guiaron y orientan el proceso, las acciones y las estrategias desarrolladas.

En sexto lugar, presentamos el artículo de Jailson Bonatti y Silvia Regina Canan, que ha sido titulado *“Política de internacionalización postgrado en Brasil y España: aproximaciones y distanciamientos”*. Este artículo, que tiene como tema la internacionalización de la educación superior en el contexto iberoamericano, es desarrollado en el *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos da Educação Superior - NEPPES*, en la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil. Su propuesta es analizar las políticas educativas acerca del proceso de la internacionalización, analizando continuidades y distanciamientos entre las realidades de Brasil y España.

Luego, presentamos el artículo de António Cachapuz, que se titula *“Dinâmica de internacionalização de uma universidade europeia: um estudo de caso”*. El objetivo del estudio es presentar los resultados del análisis crítico de la reciente dinámica de internacionalización de una universidad europea, la Universidad de Aveiro (UA), en particular en lo que respecta a su marco institucional, las estrategias y prácticas seguidas y su articulación con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Finalmente, cierra este dossier el artículo de Marília Costa Morosini, Patricia Viera-Duarte y Vanessa Gabrielle Woicolesco y Rosita Inés Angelo que ha sido titulado *“Internacionalización de la Educación Superior y la discusión sobre los futuros de la educación en 2050”*. Este texto, basado en la concepción de la internacionalización como medio para la interculturalidad, tiene como objetivo compartir la experiencia de desarrollo de un proyecto de “Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea” por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Brasil y por el Consejo de Formación en Educación, vinculado la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

La investigación sobre el desarrollo de la internacionalización de la educación superior reviste una importancia significativa en el contexto académico contemporáneo. La creciente interconexión global, impulsada por avances en tecnología, comunicación y movilidad, ha transformado la educación superior en un ámbito cada vez más internacionalizado. Este fenómeno va más allá de la mera presencia de estudiantes y profesores de distintas nacionalidades en las instituciones educativas, abarcando dimensiones más amplias que afectan la calidad, relevancia y naturaleza misma de la educación superior. La investigación en este ámbito permite comprender mejor los factores que impulsan la internacionalización y cómo estos influyen en la toma de decisiones a nivel institucional y gubernamental. Analizar las motivaciones detrás de la internacionalización proporciona una base sólida para diseñar políticas educativas efectivas que promuevan la diversidad cultural y el intercambio de conocimientos. Además, el estudio del desarrollo de la internacionalización contribuye a evaluar los impactos y beneficios de estas iniciativas en la calidad de la educación superior. Comprender cómo la presencia de estudiantes internacionales, programas de intercambio y colaboraciones académicas afectan el aprendizaje, la investigación y la proyección global de las instituciones educativas es esencial para garantizar que la internacionalización sea una fuerza positiva y enriquecedora. Explorar cómo las instituciones educativas responden a las demandas cambiantes de la sociedad globalizada proporciona información valiosa para la adaptación continua y la mejora de los sistemas educativos. Esperamos que este dossier contribuya al logro de esta meta tan valiosa.



# Sentido y alcance de la internacionalización de la Educación Superior: análisis de los temas de las conferencias de la *Association of International Educators* (NAFSA) (2001-2023)

Meaning and scope of internationalization of higher education: analysis of the *Association of International Educators* (NAFSA) conference topics (2001-2023).

ZILBERBERG, Lourdes<sup>1</sup>  
PINTO DE ALMEIDA, María de Lourdes<sup>2</sup>

Zilberberg, L. y Pinto de Almeida, M. de L. (2023). Sentido y alcance de la internacionalización de la Educación Superior: análisis de los temas de las conferencias de la *Association of International Educators* (NAFSA) (2001-2023). *RELAPAE*, (19), pp. 17-29.

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio de carácter cualitativo, que tiene por objetivo analizar la evolución del sentido y alcance de la internacionalización de la educación superior en los temas de las conferencias anuales de la *Association of International Educators* (NAFSA), realizadas entre 2001 y 2023. La metodología utilizada es la histórico- crítica de Saviani (2011) que nos permite estudiar el tema desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Como procedimientos metodológicos adoptamos la revisión bibliográfica y documental. Entre los resultados del estudio, se destaca la actuación de la NAFSA que, en dos décadas, realizó 22 conferencias con diversas temáticas relacionadas a la internacionalización. Se constató que hay una identidad entre los temas discutidos en los diversos organismos multilaterales y en las asociaciones *think tanks*. El denominador común que subyace por detrás de estos temas es la visión economicista del campo educativo. Sin embargo, algunas conferencias, también recogen la visión humanista y solidaria de la internacionalización. La dialéctica de la internacionalización está presente en los temas de discusión. En algunos momentos, los debates se basan en aspectos de la internacionalización solidaria y en otros, se centran en la transnacionalización de la educación superior y en su faceta mercantilista.

**Palabras Clave:** conferencias NAFSA, internacionalización de la educación superior, debates en educación superior, concepto de internacionalización.

## Abstract

This article presents the results of a qualitative exploratory, which aims to analyze the evolution of the meaning and scope of internationalization of higher education, in the themes of the annual conferences of the *Association of International Educators* (NAFSA), held between 2001 and 2023. The methodology employed is the historical-critical approach proposed by Saviani (2011), which enables us to examine the subject from the perspective of historical-dialectical materialism. As part of our methodological procedures, we conducted a bibliographic and documentary research. Among the results of the study, it is observed that NAFSA has held 22 conferences on various topics related to internationalization. We found that the topics discussed in the various multilateral organizations and think tank associations are similar. These issues are rooted in the economic vision of the educational field. However, some conferences also incorporate a humanistic and supportive vision of internationalization. Additionally, the dialectic of internationalization is present in the topics of discussion. Some debates are based on aspects of solidarity internationalization, while others focus on cross-border education and its mercantilist facet.

**Keywords:** NAFSA conferences, internationalization of higher education, concept of internationalization.

<sup>1</sup> Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil / lourdes.oviedo@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7327-2686>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual de Campinas, Brasil / malu04@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8515-2908>

## Introducción

La internacionalización de la educación superior viene siendo objeto de estudio en diversos foros y asociaciones que reúnen a los profesionales que actúan en el sector. Entre ellas, se encuentra la *Association of International Educators* (NAFSA), fundada en 1948, en Michigan, Estados Unidos de América (EUA), en un escenario de reconstrucción de los sistemas de educación superior europeos devastados por la guerra. Con más de 75 años de existencia, la asociación, sin fines de lucro, agrupa a más de 10.000 profesionales de la educación superior internacional, de 160 países (Toner, 2023, p. 5). De esta forma, la NAFSA, por medio de sus conferencias anuales (que incluyen exposiciones educativas), conferencias regionales, *workshops* de capacitación y publicaciones regulares, se transformó en unos de los organismos más actuantes en la conformación de nuevos conceptos y perspectivas sobre la internacionalización de la educación superior. La actuación de la asociación objeto de estudio se origina en determinado contexto histórico-social, en el que predomina determinado paradigma, con significaciones que inciden en el campo de la educación superior y, por ende, en su internacionalización.

Con el objetivo de analizar la evolución del sentido y alcance de la internacionalización de la educación superior en los temas de las conferencias anuales de la NAFSA, realizadas entre 2001 y 2023, se propone un estudio exploratorio de carácter cualitativo cuya metodología es la histórico- crítica de Saviani (2011), que nos permite estudiar el tema desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. En este estudio, la contradicción se hace aparente en la existencia de dos perspectivas opuestas sobre el concepto de internacionalización. Por un lado, se encuentra la concepción humanista y solidaria, que relaciona la internacionalización con la cooperación internacional, basada en la solidaridad y el respeto mutuo y, por el otro, la visión economicista, que la asocia a la comercialización de los servicios educativos, más allá de las fronteras de los Estados. Como procedimientos metodológicos, adoptamos la revisión bibliográfica y documental del libro de conmemoración de los 75 años de la asociación: Toner, M. (2023). *The History of Nafsa. 75 years of advancing international education*. NAFSA: Association of International Educators y de otros informes, sobre las conferencias, publicados por ella en su portal. Partimos de los siguientes presupuestos:

- 1) Los temas de las conferencias anuales de la NAFSA están armonizados con los principales debates y perspectivas sobre la educación superior internacional, que se adoptan en otros foros, en el mismo contexto histórico.
- 2) La perspectiva economicista de la internacionalización de la educación superior viene adquiriendo fuerza en todos los foros de debates, a lo largo de las últimas dos décadas produciendo una homogeneización de las discusiones.

El texto se divide en cinco secciones, contando a la introducción. La segunda trata de la teoría de la internacionalización de la educación superior. La tercera presenta a la asociación objeto de estudio, la NAFSA- *Association of International Educators*. La cuarta trata, específicamente, de los temas de las conferencias de la NAFSA, entre 2001 y 2023. El texto termina con algunas consideraciones finales y recomendaciones para futuras investigaciones.

## Internacionalización de la educación superior: un concepto polisémico

La teoría de la internacionalización define el concepto como el aumento de las actividades de una empresa o institución, más allá de las fronteras de los Estados nacionales (Welch y Luostarinen, 1998, citado en Madeira y Da Silveira, 2013, p. 15).

De la misma manera que en el mundo corporativo, las instituciones de educación superior (IES) internacionalizan sus actividades, o sea, responden al fenómeno de la globalización por diversos motivos, usan determinada estrategia en un proceso que no necesariamente es lineal y que muchas veces es heterogéneo, ya que puede asumir diversas formas. En el contexto de la internacionalización de la educación superior, el concepto de globalización se sitúa en el marco de la teoría política. Se trata de un fenómeno que afecta a la oferta y a la demanda por educación; incide en la elaboración del currículo, en los modelos pedagógicos, en las tecnologías usadas y en los espacios geográficos de cobertura. Asimismo, actúa en los distintos mercados universitarios, los postgrados, cursos de grado y en la educación a distancia (Altbach, 2006; Torres, 2009). Según Cambours de Donini (2011, p. 59), el fenómeno de la globalización “opera como una especie de telón de fondo que impacta en una serie de cambios que atraviesan a la institución universitaria”.

Para Knight (2015, citado en Stalliveri 2017, p. 41) no hay duda de que la internacionalización produjo una transformación en los diversos sistemas de educación superior. La investigadora canadiense afirma que, aunque se

haya avanzado en el estudio del tema, aún existen discusiones sobre ciertos conceptos, como, por ejemplo: la universidad internacional, binacional, transnacional, cosmopolita, multinacional o global. Tampoco existe un único modelo o forma de internacionalización. Por este motivo, según ella, es necesario comprender los diferentes tipos de instituciones internacionales

Como se trata de un concepto polisémico, todavía en construcción, existen diversas definiciones y perspectivas. Las primeras definiciones consolidadas fueron elaboradas por investigadores como Rudzki (1995) para quien la internacionalización conduce a un cambio organizacional:

La internacionalización es una política estratégica de largo plazo que conduce a un cambio organizacional para establecer contactos con el exterior que faciliten la movilidad de estudiantes, el desarrollo del cuerpo docente y la innovación del currículo, con el objetivo de llegar a la excelencia en la enseñanza y en la investigación académica (Rudzki, 1995, p. 421).

A su vez, de Van der Wende (1997) construyó un concepto comprensivo: en esta perspectiva, la internacionalización es “cualquier esfuerzo sistemático cuyo objetivo es el de hacer que la educación superior responda a las exigencias y desafíos de la globalización de la sociedad, economía y mercados de trabajo” (Van der Wende, 1997, p. 18).

Mientras que Gacel-Ávila (2003) propuso un marco teórico conceptual para estudiar la internacionalización de la educación superior, usando la teoría de sistemas abiertos *open-system theory*<sup>3</sup>. De esta manera, la internacionalización es un proceso comprensivo que se apoya en la teoría sistémica, según la cual la institución incluye a múltiples subsistemas que interactúan entre sí para facilitar el funcionamiento de la organización y el cumplimiento de los objetivos (Katz y Kahn, 1978, citado en Gacel-Ávila, 2003, p. 42). Esta concepción se completa con la pedagogía crítica de Aronowitz y Giroux (1991), en que la internacionalización constituye una tendencia contrahegemónica que lleva a cuestionar lo que se enseña y se aprende y la forma y el motivo por el cual ocurre tal enseñanza y aprendizaje (Aronowitz y Giroux, 1991 citado en Gacel-Ávila, 2003, p.55)

Una de las definiciones de internacionalización más citadas por la literatura es la de Knight (2004) que la presenta como: “el proceso de integrar las dimensiones internacional, intercultural o global en el propósito, función y provisión de la educación superior” (Knight, 2004, p. 11). Por su parte, Hudzik (2011) presenta el concepto de internacionalización comprensiva, entendida como un compromiso confirmado en la acción; el compromiso de incluir las perspectivas internacionales y comparadas en la enseñanza y en la investigación, así como en la misión de la educación superior. Se trata de algo que modela la filosofía y los valores de la institución, llegando a todo el sistema de educación superior (Hudzik, 2011, p. 6).

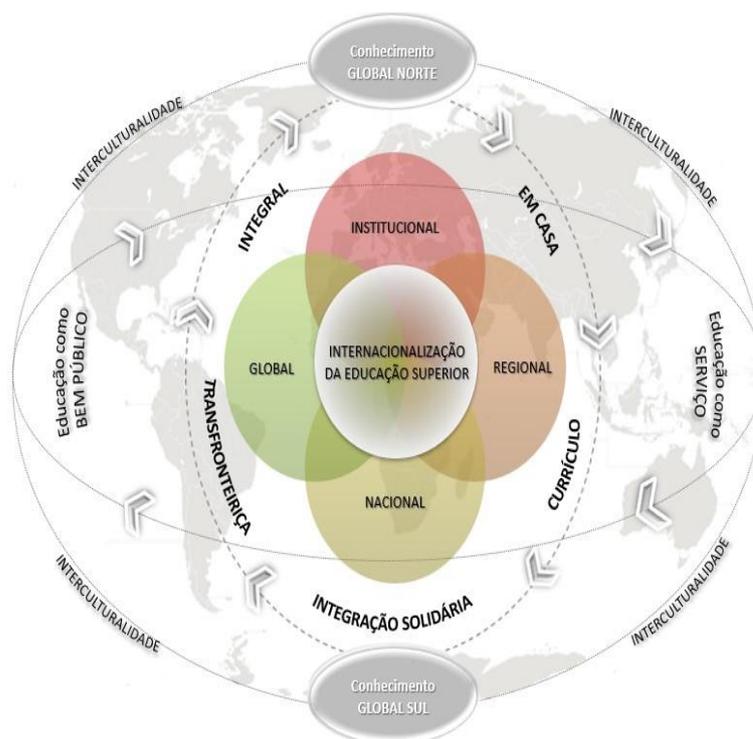
En la práctica la internacionalización puede consistir en una vasta gama de actividades que pueden ser agrupadas en dimensiones. Según Cambours de Donini (2011, p. 61) la internacionalización incluye el incremento de la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes; internacionalización del currículo; procesos de convergencia de los sistemas; creación de mecanismos nacionales y regionales de acreditación y aseguramiento de la calidad; nuevas formas de enseñanza y la educación transnacional.

Refiriéndose a las dimensiones de la internacionalización Morosini y Dalla Corte (2021, p. 45) presentan de manera esquemática el campo de la internacionalización de la educación superior. En esta representación, las dimensiones de la internacionalización (institucional, nacional, regional y global) se interrelacionan con el contexto del conocimiento global norte, el conocimiento global sur con la visión de la Educación como Bien Público, en contraste con el servicio comercializado internacionalmente.

---

<sup>3</sup> En la teoría de sistemas abiertos, la organización es un sistema que se encuentra influenciado por su contexto a través de ciclos recurrentes de insumo, transformación y producto (*input, through-put y output*). El insumo y producto se refieren a transacciones que tienen que ver con el sistema y su contexto inmediato y el proceso de transformación se encuentra dentro del mismo sistema. De esta forma, las organizaciones humanas, en este caso, instituciones de educación superior, serían sistemas abiertos que reciben insumos (*inputs*) del exterior, que afectan el proceso organizacional interno, promoviendo transformaciones y proponiendo respuestas (*outputs*) para adaptarse al ambiente. Esta teoría explica cómo la universidad recibe la influencia del medio exterior globalizado y responde internacionalizando sus.

Figura 1. Campo de la internacionalización de la educación superior.



Fuente: Morosini y Dalla Corte, 2021, p. 45.

Knight (2012, p. 34) explica que la internacionalización se puede dividir en internacionalización en casa (*internationalization at home*, laH) y en educación transnacional (*cross-border education*). En laH, las IES buscan introducir temas internacionales, culturales o globales en el currículo de diferentes programas, mediante el uso de lenguas extranjeras, estudios regionales y programas de doble grado, entre otros. Esta dimensión se asocia al concepto de internacionalización solidaria que recoge los principios que se encuentran en el origen de la Universidad, tal como la cooperación y universalización del conocimiento.

A su vez, la educación transnacional se refiere a la movilidad de personas, programas proveedores, políticas, conocimientos, ideas, proyectos, servicios, etc., más allá de las fronteras estatales. Esta dimensión de la internacionalización se asocia a la comercialización de servicios educativos y la mercantilización de la educación superior (Knight, 2012, p. 36).

La "dialéctica de la internacionalización" es justamente esa contradicción que existe entre un enfoque más solidario, basado en la cooperación y que considera la educación superior como un bien público, y otro, más comercial, cuya base es el contingente de estudiantes internacionales (estimado en 5 millones, en 2019) que se desplazan de un país a otro en busca de servicios comercializados internacionalmente. Ese desplazamiento de estudiantes constituye una importante fuente de ingresos para algunos países, principalmente, para los miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo económico (OCDE) y dentro de esa organización, para los *Main English Speaking Destination Countries*<sup>4</sup> (UNESCO, 2019; Puntoney, 2019; Morosini y Dalla Corte, 2021). Cabe destacar que esa dialéctica es intrínseca al fenómeno de la internacionalización, puesto que el concepto incorpora ambas dimensiones, que pueden ser opuestas, pero al mismo tiempo, complementarias e integrantes del todo.

El análisis de los temas de las conferencias de la NAFSA se encuadra en esta perspectiva dualista de la internacionalización de la educación superior e invita a la reflexión sobre el tipo de internacionalización que buscamos desarrollar en nuestros sistemas educativos.

<sup>4</sup> Principales países de destino de idioma inglés (Australia, Canadá, Inglaterra, EUA y Nueva Zelanda).

## Sobre la NAFSA- Association of International Educators

La NAFSA nació en la primavera de 1948, en un contexto de reconstrucción en la posguerra. Nos encontramos ante el surgimiento de un nuevo orden mundial, orquestado en los acuerdos de Bretton Woods, de 1944 y marcado por la división del mundo en dos bloques. Por un lado, encontramos al bloque occidental, liderado por las potencias aliadas vencedoras, especialmente, por los EUA y por el Reino Unido y por el otro, a la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y sus países satélites. En el bloque occidental, los sistemas de educación superior de los países afectados comenzaban a ser reconstruidos por medio del Plan Marshall (Toner, 2023, p. 9).

Un poco antes, en 1942, miembros del *Institute of International Education* (IIE), fundado después de la primera guerra mundial, se habían reunido para discutir un plan de evacuación de 1.000 estudiantes japoneses-americanos, afectados por los bombardeos de Pearl Harbor, de 1941 (Toner, 2003, p.10). Según explica Toner (2023), esa sería la primera vez en que un grupo de educadores y de gestores internacionales, de IES americanas se organizaban para dar respuesta a los eventos internacionales. En 1946, se reunieron nuevamente, en esa ocasión auspiciados por el Departamento de Estado Americano y por el IIE. El asunto del encuentro era el arribo de estudiantes europeos a los EUA.

En ese período, el gobierno americano aprobó el *Servicemen's Readjustment Act*, conocido como el GI Bill Act, de 1944, que permitió que un millón de veteranos de guerra, se inscribieran en las universidades y *colleges* americanos.

En el curso de algunas reuniones organizadas por el IIE, delegados de universidades americanas, se encontraron en la *University of Michigan* y crearon la NAFSA (originalmente: *National Association of Foreign Students Advisers*). El primer presidente de la organización fue Clarence Linton, de *Columbia University*, que constituyó un consejo de directores con 24 miembros. Al inicio, recibió fondos de la Fundación Ford y en 1948, el gobierno americano aprobó los fondos del Plan Marshall, de más de 100 mil millones de dólares y creó el *Fulbright Program* (Toner, 2023, pp. 12-15).

La primera conferencia de la NAFSA se realizó en Ann Arbor, Michigan, entre 10 y 12 de mayo de 1948. El tema del evento fue: “*Conference on International Student Exchanges*”<sup>5</sup> (Toner, 2003, p. 9). Desde entonces, la conferencia anual se realizó en diferentes ciudades de los EUA<sup>6</sup>. La única excepción, en 75 años de historia, fue el período de la pandemia de COVID-19. Entre 2020 y 2021, la conferencia de la NAFSA se realizó de forma virtual (NAFSA, 2023).

La sede de la asociación se encuentra en Washington D.C. y cuenta con un director ejecutivo y CEO, cargo ocupado por Fanta Aw, que también integra el consejo que cuenta con 15 miembros que, a su vez, es liderado por un presidente, LaNitra Berger. También hay vicepresidencias que se ocupan del desarrollo, de la estrategia y de las políticas públicas y prácticas profesionales de la asociación (NAFSA, 2023).

El cuerpo administrativo depende de la dirección ejecutiva, que cuenta con voluntarios que cooperan en la realización de las conferencias, organizadas por comités locales. Una de las actividades más importantes de la NAFSA, es justamente la realización de las conferencias anuales. No obstante, también se comenzaron a proponer conferencias regionales, cursos de capacitación, *workshops*, seminarios y *webinars* sobre temas específicos relacionados a la internacionalización de la educación superior. La asociación tiene publicaciones propias, tales como: libros, artículos y una revista: “*International Educator*” y se mantiene por el pago de aranceles anuales por parte de sus miembros (más de 10.000), aporte de donaciones, suscripciones a sus publicaciones, oferta de *workshops*, seminarios, *webinars* y cursos de capacitación (NAFSA, 2023).

## Temas de las Conferencias de la NAFSA entre 2001 y 2023

Entre las principales actividades de la NAFSA, se encuentran las conferencias anuales, que llegan a reunir a más de 10.000 participantes, de diversas partes del mundo. Por lo general, se organizan en: *workshops*, ceremonia de inauguración, presentaciones de importantes personalidades (*keynote speakers*), sesiones plenarias y *posters*. Además, cuentan con una exposición, con *stands* de universidades e instituciones que operan en el mercado educativo internacional (entre ellas se encuentran: compañías de seguro, de viajes y empresas de marketing, que promocionan el estudio en el exterior) (NAFSA, 2023).

---

<sup>5</sup> Conferencia sobre intercambio de estudiantes.

<sup>6</sup> En algunos años, la conferencia se realizó en ciudades canadienses: Vancouver, 1997, Montreal, 2006 y Vancouver, 2011.

Cada conferencia tiene un tema específico, que nos ayuda a identificar el sentido y alcance del concepto de internacionalización, debatido en determinado momento histórico. De esta forma, al analizar los temas de las conferencias, es posible identificar cuál es la discusión que predomina en determinado momento y cómo este tema se relaciona con otros debates que ocurren en el mismo período, en otros contextos. Asimismo, es posible determinar si existe o no homogeneidad en esas discusiones y conceptualizaciones.

En el marco de la NAFSA se discuten los principales conceptos relacionados a la educación superior internacional y se publican manuales (*handbooks*) sobre el campo educativo internacional. Ejemplos de ello, son las siguientes publicaciones: Puntaney, K. (2019). *The International Education Handbook: Principles and Practices of the Field*. Association of International Educators y Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. Association of International Educators. (NAFSA, 2023).

A continuación, presentamos la lista de las conferencias de la NAFSA, entre 2001 y 2023 y relacionamos estos temas con el sentido y alcance de la internacionalización de la educación superior en determinado momento histórico. Para esta sección, usamos como referencia el material elaborado por Toner (2023) que relata la historia de la asociación.

**Cuadro 1. Conferencias de la NAFSA (2001-2023).**

Año	Local	Tema	Contexto histórico	Conceptualizaciones Predominantes
2001	Filadelfia, Pensilvania	<i>Advancing Global Diplomacy Through International Education</i> (Avanzar en la diplomacia internacional por medio de la educación internacional).	Inicio de un nuevo siglo, caída del bloque socialista, ambiente de “Fin de la Historia”, Avance de la ideología neoliberal. Ingreso de China en la Organización Mundial de Comercio (OMC), que pasó a enviar estudiantes al exterior, convirtiéndose en un importante actor en la internacionalización (Puntaney, 2019). Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES), París, 1998. Reformas educativas. Inicio del Proceso de Bolonia en Europa (Declaración de Bolonia, 1999).	Educación para toda la vida. Fortalecimiento de la relación con el mercado. La educación como fuente de desarrollo económico. Transnacionalización de la educación superior (UNESCO, 1998). Primeras definiciones de Internacionalización: Rudzki (1995), Van der Wende (1997); Knight (1994), Knight y De Wit (1995); <i>Internationalization at Home</i> (IaH) Nilsson (2000). En el año 2001-2002, 105 universidades de 16 países europeos decidieron facilitar la convergencia y establecieron estrategias de aprendizaje y enseñanza, basadas en una serie de competencias transversales y específicas, surgió <i>The Tuning Educational Structures in Europe</i> <sup>7</sup> (Aboites, 2010).
2002	San Antonio, Texas	<i>Enhancing Leadership and Learning in Cultural Mosaic</i> . (Mejorar el liderazgo y el aprendizaje en un mosaico cultural).	Adopción del USA <i>Patriot Act</i> , de 2001, después de los ataques del 11 de septiembre. La NAFSA operó como mediadora para facilitar la entrada de estudiantes extranjeros en los EUA (Toner, 2023).	Consolidación del concepto de internacionalización. En 2004, Knight publicó una de las definiciones más citadas sobre internacionalización. Asimismo, en 2004, Deardorff publicó su tesis sobre Competencias Interculturales.
2003	Salt Lake City, Utah	<i>Reaching New Heights in International Education</i> .	Contexto de reinicio de las actividades de	En Europa: se establecían vínculos más estrechos entre la

<sup>7</sup> El proyecto *Tuning* destaca por su homogeneidad y metodología basada en la pedagogía de las competencias, buscando consensuar qué competencias, información y valores deben adquirir los estudiantes para su formación profesional.

		(Alcanzar nuevas alturas en la educación internacional).	internacionalización, luego de un período de restricciones en los EUA (Toner, 2023).	investigación y la educación y se incluía al doctorado como tercer ciclo; Se creó el marco europeo de cualificaciones; reconocimiento de títulos y períodos de estudio.
2004	Baltimore, Maryland	<i>Charting New Visions.</i> (Trazar nuevas visiones).	En Europa, consolidación del proceso de Bolonia. Declaraciones de Berlín (2003)	Comienzan a surgir los debates sobre la temática de ciudadanía global, competencias interculturales y competencias globales (Huag, 2009).
2005	Seattle, Washington	<i>Opening Minds to the Global Community.</i> (Abrir mentes para una comunidad global).	y de Bergen (2005).	
2006	Montreal, Canadá	<i>Advancing Our International Commitment.</i> (Avanzar en nuestro compromiso internacional).		
2007	Minneapolis, Minnesota	<i>Preparing Global Citizens.</i> (Preparar ciudadanos globales).		
2008	Washington D.C.	<i>Shaping the Future of International Education.</i> (Modelar el futuro de la educación internacional).	Crisis económica. En América Latina: Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008) en Cartagena de Indias, Colombia.	La Educación Superior como bien público, derecho humano universal y deber del Estado (IESALC, 2008).
2009	Los Ángeles, California	<i>Fostering Global Engagement Through International Education.</i> (Fomentar el compromiso global por medio de la educación internacional).	Inicio de la era Obama en los EUA. Crisis de salud, epidemia H1N1. Segunda CMES, en París, en 2009.	Relación entre educación y desarrollo económico. Sociedad del Conocimiento e importancia del sector privado. Se destaca la educación a distancia y de la tecnología de la educación (UNESCO, 2009).
2010	Kansas City, Missouri	<i>The Changing Landscape of Global Higher Education.</i> (El panorama de cambio de la educación superior global).	Contexto de culminación de la primera década del siglo XXI. Primavera árabe, continuidad de la crisis migratoria. En Europa: oficialización del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Declaración de Budapest (2010).	En Europa se discutía: la mejoría de la enseñanza y del aprendizaje en las IES; relación entre empleabilidad y educación para todos; defensa de la libertad académica, autonomía y responsabilidad de las IES con los principios de la educación y del EEES (De Souza, 2021).
2011	Vancouver, British Columbia	<i>Innovation and Sustainability in International Education.</i> (Innovación y sustentabilidad en la educación internacional).	Sustentabilidad en la educación superior. Avance de la internacionalización de la educación superior. Transnacionalización.	Hudzik publicó el concepto de Internacionalización Comprehensiva. <i>Global Competence</i> e <i>Intercultural Competence</i> pasan a ser temas del momento.
2012	Houston, Texas	<i>Comprehensive Internationalization: Vision and Practice.</i> (Internacionalización Comprehensiva: Visión y práctica).	En Europa: Declaración de Bucarest (2012).	En Europa: se promovía una reforma de la educación superior como instrumento para recuperar la economía europea, crear empleo y promover el desarrollo sostenible (De Souza, 2021).
2013	St. Louis, Missouri	<i>Ideals and Impact in International Education.</i> (Ideas e impactos en la educación internacional).	Segundo mandato de Obama en los EUA.	
2014	San Diego, California	<i>Pathways to Global Competence.</i> (Caminos para la competencia global).	En América Latina, inicio de una nueva onda neoliberal (García y Gradín, 2017).	
2015	Boston, Massachusetts	<i>New Horizons in International Education.</i>	Cúpula de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible,	ODS 4- Sobre Educación (ONU, 2023).

2016	Denver, Colorado	(Nuevos horizontes en educación internacional). <i>Building Capacity for Global Learning.</i> (Desarrollar capacidades para el aprendizaje global).	aprobación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible- Agenda 2030. En Europa: Declaración de Jerevan, Armenia (2015).	En Europa: se concebía la educación como motor del desarrollo; Defensa del EEES como un espacio en el que las minorías son miembros integrados en igualdad de oportunidades y accesibles a todos aquellos que estén cualificados por sus competencias (De Souza, 2021).
2017	Los Ángeles, California	<i>Expanding Community, Strengthening Connections.</i> (Ampliar la comunidad, fortaleciendo las conexiones).	Inicio de la era Trump. Nuevas restricciones impuestas a la entrada de estudiantes en los EUA. Tensiones comerciales con China.	La NAFSA ocupó un papel central en la lucha por los derechos de los estudiantes extranjeros en los EUA. Internacionalización humanista y solidaria. Educación Superior como Bien Público, Social y Derecho Humano Universal.
2018	Filadelfia, Pennsylvania	<i>Diverse Voices, Shared Commitment.</i> (Diversas voces, un único compromiso).	En América Latina: CRES 2018, en Córdoba, Argentina. En Europa: Declaración de Sorbonne (2018).	En Europa: Inclusión del Foro Político de Bolonia; mejoría de la calidad, transparencia y el atractivo de los sistemas de educación superior en los países miembros; compromiso con el desarrollo de políticas que alienten y apoyen a las IES apuntando a una responsabilidad social cohesiva e inclusiva (IESALC, 2018).
2019	Washington D.C.	<i>Global Leadership Learning and Change.</i> (Liderazgo global, aprendizaje global y cambio).		
2020	Virtual	<i>2020 NAFSA eConnection: Innovate, Influence, Impact.</i> <i>2020 NAFSA eConexión: (Innovación, Influencia, Impacto).</i>	Crisis de la pandemia de COVID-19. La NAFSA hizo conferencias de forma remota con relativamente poca adhesión.	Virtualización de las actividades impuesta por la pandemia. <i>Coronateaching</i> (enseñanza remota emergencial). Educación resiliente, educación regenerativa, introducción de la educación a distancia, compromiso con la agenda 2030 (UNESCO, 2021).
2021	Virtual	<i>Designing Our Shared Future.</i> (Diseñar un futuro compartido).	En Europa: Declaración de Roma (2020). En enero de 2021, Joe Biden asumió la presidencia de los EUA.	
2022	Denver, Colorado	<i>Commitment to a Sustainable Future.</i> (Compromiso para un futuro sostenible).	Reanudación de las actividades presenciales en el post pandemia. Festejo de los 75 años de la NAFSA.	Cooperación internacional a través de redes. Futuro compartido en un único ecosistema global basado en los 17 ODS. Internacionalización como medio para estandarizar los sistemas educativos.
2023	Washington D.C.	<i>NAFSA at 75: Inspiring an Inclusive Future.</i> (NAFSA en sus 75: Inspirar un futuro inclusivo).	CMES 2022, realizada en Barcelona, España.	La Educación Superior como medio para alcanzar los 17 ODS y en particular el ODS 4. Necesidad de reformas y de ajustes en los distintos sistemas educativos (UNESCO, 2022).

Fuente: elaboración propia.

Como se pudo observar, en el cuadro 1, entre 2001 y 2023, la NAFSA realizó 22 conferencias, de las cuales solamente dos se hicieron de forma virtual. Los temas de esas conferencias tienen relación con lo que se debate en determinado contexto histórico. Un ejemplo de ello es la temática presentada en 2001, “Avanzar en la diplomacia internacional por medio de la educación internacional” que tiene relación con un ambiente de integración y de optimismo existente al inicio del siglo XXI. Luego de la caída del muro de Berlín, se imaginaba que era el fin de la historia, es decir, que el capitalismo había vencido y que la democracia y el liberalismo económico eran las mejores opciones para la sobrevivencia de los pueblos (Fukuyama, 1992). En ese ambiente de creciente influencia neoliberal, las economías se integraron, proliferaron los tratados de libre comercio y se iniciaron los procesos de integración de los sistemas educativos en Europa. La internacionalización pasó a ser el tema central de los debates educativos en los diversos foros.

A fines de la década del 90, surgieron las primeras definiciones de internacionalización. Entre ellas, se destacan la de Rudzki (1995), la de Van der Wende (1997) y la de Knight (2004) que pasó a ser la más citada por la literatura.

Para Knight (2010, p.1) la internacionalización de la educación superior puede ser interpretada de diversas formas:

[...] Para algunos, significa una serie de actividades, tales como: movilidad académica de estudiantes y profesores, redes, asociaciones y proyectos internacionales, nuevos programas académicos e iniciativas de investigación. Para otros, significa la transmisión de educación a otros países, por medio de nuevos acuerdos, como filiales universitarias o franquicias, utilizando una variedad de técnicas presenciales y a distancia. Para muchos, significa la inclusión de la dimensión internacional, intercultural y/o global en el currículo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y otros conciben la internacionalización como centros educativos regionales, puntos críticos y redes de conocimiento. Los proyectos de desarrollo internacional se han visto como parte de la internacionalización y, más recientemente, el énfasis está en el comercio de la educación superior, que también se percibe como internacionalización.

Las diversas interpretaciones de la internacionalización nos brindan una visión amplia sobre el tema. Para cada situación hay un objetivo, por ese motivo es importante estudiar el tema de manera holística, es decir, no se debe analizar cada actividad de forma aislada, sino desde una concepción que englobe todos estos conceptos.

A fines de la década del 90, internacionalización también comenzó a ser asociada a la transnacionalización de los servicios educativos (debido a la creciente movilidad internacional de estudiantes) que se reflejaba en el aumento del ingreso y de competitividad de los países miembros de la OCDE y, entre ellos, los MESDC. A su vez, la perspectiva transnacional de la internacionalización se fundamenta en la Teoría del Capital Humano, que surgió en la década de 60 y que fue adoptada como la base teórica por los principales organismos multilaterales, especialmente, por el Banco Mundial y por la OCDE. Esta teoría analiza la educación como una inversión con sus respectivas tasas de retorno (social y privada)<sup>8</sup> (Psacharopoulos y Patrinos, 2002).

El *memorándum* que el presidente Bill Clinton envió a sus jefes de departamento el 19 de abril de 2000, ilustra la fuerza que adquirió la Teoría del Capital Humano en las políticas educativas de los diversos gobiernos. Dicho *memorándum* denominado: "Política de Educación Internacional" expresaba:

Para continuar compitiendo económicamente y mantenernos en nuestro papel de líderes mundiales, los Estados Unidos de América necesitan asegurar que sus ciudadanos desarrollen un entendimiento comprehensivo del mundo, que sean competentes en otros idiomas y en conocimiento sobre otras culturas. El liderazgo americano depende del establecimiento de vínculos con los que van a liderar el desarrollo político, cultural y económico de sus países. Una estrategia coordinada y coherente de educación internacional, nos ayudará a superar dos desafíos: el de preparar a nuestros ciudadanos para un ambiente global y el de atraer y educar a los futuros líderes de otros países (Clinton, WHITE HOUSE MEMORANDUM, 2002, citado en De Wit y Merckx, 2012, p. 54).

En 2001, durante el gobierno de George Bush, se produjo el atentado terrorista del 11 de septiembre. El gobierno americano respondió con la "guerra al terror" y con medidas de restricción a la entrada de estudiantes extranjeros al país. En ese escenario, la NAFSA pasó a actuar por medio del *lobby* ante el gobierno americano para interceder a favor de los estudiantes extranjeros que se encontraban en las universidades americanas y para minimizar los efectos de las medidas restrictivas (Toner, 2023).

Entre los años 2001 y 2007 temas como: comunidad global, aprendizaje global y ciudadano global comenzaron a aparecer, cada vez más, en los debates de las conferencias de la NAFSA (Toner, 2023, pp. 83-96). Asimismo, hacia fines de la primera década del siglo XXI, se instauraron los debates sobre el futuro de la educación superior. Estos temas estaban alineados con las discusiones de la UNESCO sobre educación superior. En 2008, además de enfrentar una crisis económica, los países se organizaban en reuniones regionales previas a la CMES, que se realizó en París, en 2009. En América Latina, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) se realizó en Cartagena de Indias, Colombia. En su declaración final, se reafirmó el concepto de educación superior como bien común y derecho de todos

---

<sup>8</sup>La privada compara los costos y beneficios de invertir en educación desde el punto de vista del individuo (estudiante), mientras que la social, compara los costos y beneficios desde el punto de vista del país. La tasa privada de rendimiento sobre la inversión en educación es más alta que la social en todos los niveles de educación e ingresos. La teoría del capital humano, a partir de sus ecuaciones, recomendó concentrar la inversión en la educación básica, dejando la terciaria en manos del sector privado.

(IESALC, 2008). Ya en la CMES de 2009<sup>9</sup>, se destacó la relación entre educación y desarrollo económico y se ratificó la idea de sociedad del conocimiento, que ya había tomado forma en Europa. En ese contexto, la NAFSA realizaba sus conferencias anuales y presentaba para debate temas como: "Modelar el futuro de la educación internacional", "Fomentar el compromiso global por medio de la educación internacional", "El panorama de cambio de la educación superior global" e "Innovación y sustentabilidad en la educación internacional" todos en sintonía con los temas discutidos en Europa y en la CMES 2009 "Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y desarrollo" (UNESCO, 2009).

El concepto de educación relacionado al mercado, a la competitividad del país y a la idea de economía del conocimiento, se afianzó en Europa, precisamente con el objetivo de competir con los EUA, que en la postguerra se había convertido en el principal destino de estudiantes extranjeros. Hasta el siglo XX, la movilidad de estudiantes era importante y ocurría principalmente de los EUA hacia Europa. Para muchos, la ida a Europa era considerada la etapa final de la efectiva integración en la sociedad americana. Esta situación cambió en la postguerra y los EUA se convirtieron en el principal país de destino de estudiantes extranjeros del mundo. En 1959 había solamente 48.000 estudiantes extranjeros en las escuelas norteamericanas; sin embargo, en 2019, este número llegó a la cifra récord de 976.852 (UNESCO, 2019).

El Proceso de Bolonia, se consolidó en las declaraciones de Berlín (2003), de Bergen (2005) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se oficializó en la Declaración de Budapest (2010), con los siguientes principios: mejoría de la enseñanza y del aprendizaje en las IES; empleabilidad y educación para todos; defensa de la libertad académica y autonomía y responsabilidad de las IES (Huag, 2009).

En 2015, cuando la NAFSA realizó la conferencia anual "Nuevos horizontes en educación internacional", la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) aprobó los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos son parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que es un plan de acción global para erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para todos. La Agenda 2030 fue adoptada por unanimidad por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas durante la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, celebrada en Nueva York, en septiembre de 2015. El ODS 4 trata de la educación y expresa: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (ONU, 2023).

En 2017 se inició la presidencia de Donald Trump, quien impuso restricciones a la entrada de estudiantes extranjeros de determinados países, especialmente de México, de países centroamericanos y de China, con la que instauró una "guerra comercial". En 2018, en Córdoba, Argentina, se realizó la CRES, en un ambiente de festejos de los 100 años del Manifiesto Liminar de Córdoba. La CRES 2018, en su declaración final, definió a la internacionalización como: "humanista y solidaria que contribuya a un mayor y mejor entendimiento y cooperación entre las culturas y las naciones, a partir de una colaboración interinstitucional fundamentada en la solidaridad y respeto mutuo" (IESALC, 2018). En ese contexto, la NAFSA en sus conferencias de 2018 y 2019 adoptó los siguientes temas: "Diversas voces, un único compromiso" y "Liderazgo global, aprendizaje global y cambio".

En 2020 el mundo sufrió una de las crisis de salud más devastadoras de los últimos tiempos. Según la UNESCO, en abril de 2020, se cerraron escuelas e IES en 185 países, impactando a casi 1.542.412.000 estudiantes (ONU, 2020). En ese contexto, los roles desempeñados por los organismos multilaterales, especialmente, por la UNESCO y por la OCDE adquirieron fuerza. La NAFSA, no dejó de ser activa durante la pandemia, al contrario, durante ese período, publicó varios informes y colaboró con otros organismos como el IIE. Durante el período de pandemia, la NAFSA no interrumpió las conferencias, que se realizaron de forma virtual, en 2020 y en 2021.

En esos dos años, los temas fueron: "Innovación, Influencia, Impacto" y "Diseñar un futuro compartido", coherentes con los debates realizados, posteriormente, en el marco de la CMES 2022, cuando se reafirmó la cooperación internacional a través de redes y se presentó la idea de un futuro compartido en un único ecosistema global, basado en los 17 ODS (UNESCO, 2022). Ya en 2022, el tema debatido fue "Compromiso para un futuro sostenible" (Toner, 2023).

---

<sup>9</sup> La primera conferencia mundial sobre Educación Superior se realizó en 1998, y de ella surgió la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción" que incorpora el principio de la educación a lo largo de la vida.

## Consideraciones finales

Al analizar los temas de las conferencias de la NAFSA, realizadas entre 2001 y 2023, se pudo constatar una evolución en el sentido y alcance de la internacionalización. Como la NAFSA es, en esencia, un foro de discusión, los temas de sus conferencias acaban recogiendo las perspectivas epistemológicas predominantes, en determinado contexto histórico. Las dos décadas analizadas se caracterizan por el fortalecimiento del discurso neoliberal, implícito en la concepción economicista del campo educativo. Esta síntesis se refleja en los temas de las conferencias anuales que, a su vez, se encuentran en armonía con los debates desarrollados en el marco de la UNESCO y en el ámbito del Proceso de Bolonia, en el mismo período histórico.

Al inicio, la NAFSA abordaba temas centrados en la movilidad académica y en la capacitación de sus miembros. En un segundo momento, se introdujo la cuestión intercultural, por medio de conceptos tales como: comunicación intercultural y competencias internacionales. En los años 80, la cooperación y las alianzas internacionales ocuparon el centro de los debates. En la primera década del siglo XXI, comenzaron a predominar los asuntos relacionados a los cambios ocurridos en el campo educativo internacional (conferencia de 2010). En 2011, surge con fuerza el tema de la sustentabilidad, que pasó a ser reforzado a partir de 2015, cuando la ONU aprobó los 17 ODS de la Agenda 2030.

En los últimos años, se incluyeron temas relacionados al futuro de la educación superior internacional, a un futuro compartido y al compromiso con un futuro sostenible, que se relaciona con el concepto de ecosistema global, presentado en la CMES 2022. Por lo cual, podemos afirmar que los temas de las conferencias de la NAFSA, con algunas variantes, se encuentran armonizados con los debates realizados en otras regiones, en el mismo contexto histórico. Asimismo, podemos concluir que existe una identidad entre los temas discutidos en los diversos organismos multilaterales, asociaciones e instituciones de tipo *think tanks*. El denominador común que subyace por detrás de estos temas es una visión economicista del campo educativo, que relaciona la educación con el desarrollo económico. En este paradigma, la educación, es vista como una inversión y como factor de competitividad, mientras que la concepción de internacionalización se centra en la comercialización de los servicios educativos más allá de las fronteras de los Estados. Sin embargo, algunas conferencias, también recogen la visión humanista y solidaria de la internacionalización. Un ejemplo de esta perspectiva se encuentra en la conferencia de 2012, que presentó la definición de internacionalización comprehensiva de Hudzik. Otro ejemplo, es la incorporación de la cuestión intercultural y de la ciudadanía cosmopolita en las temáticas de esos eventos.

De esta forma, la dialéctica de la internacionalización también está presente en los temas objeto de discusión. En algunos momentos, los debates se basan en los aspectos de la internacionalización solidaria y humanista y en otros, se centran en la transnacionalización de la educación superior y en su faceta mercantilista.

Cabe destacar, que este trabajo presenta los resultados de una investigación exploratoria de carácter cualitativo, que se basa en una investigación bibliográfica y documental. Por este motivo, recomendamos la realización de nuevos estudios que puedan profundizar, aún más, esta discusión.

## Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44.

Altbach, P. G. (2006). Globalization and the university: Realities in an unequal world. En J. Forest y P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 121-140). Dordrecht: Springer.

Cambours de Donini, A. (2011). Internacionalización e integración de los sistemas de Educación Superior en el Mercosur Educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), 59-72.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. (Tesis de doctorado). North Carolina State University.

Deluiz, N. (2021). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico Do Senac*, 27(3), 12-25. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>.

De Souza, J. V. (2021). História da Educação Superior. En M. Morosini (Org.), *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior* (pp. 42-104). Edi PUCRS.

De Wit, H. y Merckx, G. (2012). The History of Internationalization of Higher Education. En D. K. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl y T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 43-59). SAGE Publications Inc.

Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Macmillan Inc.

Gacel- Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara.

García, D. D y Gradín, A. (2017). Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina. En D. García y A. Gradín (Comps.), *Documento de Trabajo N. 5. El Neoliberalismo Tardío Teoría y Praxis* (pp. 15-26). FLACSO.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. Association of International Educators.

Huag, G. (2009). El nuevo paradigma de universidad en la sociedad europea. En N. Fernández Lamarra (Comp.), *Universidad, Sociedad e Innovación* (pp. 95-103). EDUNTREF.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. UNESCO/IESALC. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Port-CRES.pdf> .

Knight, J. y De Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. En H. De Wit (Ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. European Association for International Education.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales and approaches. *Journal of Studies in International Education*, 8(1) 5-31.

Knight, J. (2010). Internationalisation: Key concepts and Elements. En EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Internationalisation of European Higher Education*.

Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. En D. K. Deardorff, H. De Wit, J. Heyl y T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 27-42). SAGE Publications Inc.

Madeira, A. B. y Da Silveira, J. A. (2013). *Internacionalização de Empresas. Teoria e aplicações*. Saint Paul Editora.

Morosioni, M. y Dalla Corte, M. (2021). Internacionalização da Educação Superior. En M. Morosini (Org.), *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior v. 1* (pp. 35-41). EdIPUCRS. E-book.

NAFSA- Association of International Educators. (2023). Información Pública. <https://www.nafsa.org/about>

Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. En P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teenkens y B. Wächter. *Internationalisation at Home: A Position Paper* (pp. 21-28). European Association for International Education.

Organización de las Naciones Unidas (2020). *Education during COVID-19 and beyond: policy brief*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas (2023). *The 17 Goals*. Información Pública. <https://sdgs.un.org/goals>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2019). *Number and rates of international mobile students (inbound and outbond)*. UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2021). *Avances recientes de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746\\_spa.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746_spa.locale=en)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2022). *Más allá de los límites. Nuevas Formas de Reinventar la Educación Superior*.

UNESCO. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/uploads/users/699058/uploads/6be1788a20aecc20c5468118ef386ed5f0271e46d0298d778d4c1ca2b235400e7d52e159117000427c73517b38607ed00208.62833bc1b5d6a.pdf>.

Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. (2002). *Returns to Investment in Education: A Further Update*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=367780>.

Punteney, K. (2019). *The International Education Handbook: Principles and Practices of the Field*. Association of International Educators.

Rudzki, R. (1995). The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions. *Higher Education*, 29, 421-441.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e Intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Appris Editora.

Toner, M. (2023). *The History of Nafsa. 75 years of advancing international education*. NAFSA: Association of International Educators.

Torres, C A. (2009). La educación superior en tiempos de la globalización neoliberal. En N. Fernández Lamarra (Ed.), *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional* (pp. 25-42.). EDUNTREF.

Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. En T. Kalvermark y M. Van der Wende (Eds.), *National policies for the internationalization of higher education in Europe* (pp. 10-31). National Agency for Higher Education (Högskoleverket).

Fecha de recepción: 7-10-2023

Fecha de aceptación: 25-10-2023



# Tensionamentos entre internacionalização acadêmica e inserção social: análise exploratória de uma jovem universidade federal do interior de Minas Gerais (Brasil)

Tensiones entre internacionalización académica e inserción social: análisis exploratorio de una joven universidad federal en el interior de Minas Gerais (Brasil)

*Tensions between academic internationalization and social insertion: exploratory analysis of a young federal university in the interior of Minas Gerais (Brazil)*

CARLETTE THIENGO, Lara<sup>1</sup>

Carlette Thiengo, L. C. (2023). Tensionamentos entre internacionalização acadêmica e inserção social: análise exploratória de uma jovem universidade federal do interior de Minas Gerais (Brasil). *RELAPAE*, (19), pp. 30-44.

## Resumo

O artigo discute a organização e os sentidos da internacionalização na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), enquanto uma instituição federalizada há menos de duas décadas, localizada no interior de Minas Gerais, em uma das regiões mais vulneráveis socioeconomicamente do estado. A análise é empreendida considerando as especificidades da instituição e sua missão em termos de inserção social em paralelo às tendências internacionais e as políticas de educação superior endereçadas à internacionalização na última década. Para tal, lançou-se mão da análise de documentos e dados, considerando documentos institucionais, como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), dados de mobilidade estudantil, bem como levantando de literatura sobre o tema. Em termos conclusivos, entende-se que o processo de internacionalização da instituição é ainda inicial e ocorre de maneira difusa, pouco atrelado à identidade da instituição.

**Palavras-chave:** Internacionalização, educação superior, Brasil

## Resumen

El artículo discute la organización y los significados de la internacionalización en la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM), como una institución federalizada con menos de dos décadas de antigüedad, ubicada en el interior de Minas Gerais, en una de las regiones más vulnerables socioeconómicamente del estado. El análisis se realiza considerando las especificidades de la institución y su misión en términos de inclusión social en paralelo a las tendencias internacionales y las políticas de internacionalización de la educación superior en la última década. Para ello, se utilizó el análisis de documentos y datos, considerando documentos institucionales como los Planes de Desarrollo Institucional (PDI), datos de movilidad estudiantil, así como la revisión de literatura sobre el tema. En conclusión, se entiende que el proceso de internacionalización de la institución está aún en sus etapas iniciales y se produce de manera difusa, con poca conexión con la identidad de la institución.

**Palabras clave:** Internacionalización, educación superior, Brasil.

## Abstract

The article discusses the organization and meanings of internationalization at the Federal University of the Valleys of Jequitinhonha and Mucuri (UFVJM), as a federalized institution less than two decades old, located in the interior of Minas Gerais, in one of the most socioeconomically vulnerable regions of the state. The analysis is undertaken considering the

<sup>1</sup> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil / lara.carlette@ufvjm.edu.br / <https://orcid.org/0000-0003-3593-4746>

specificities of the institution and its mission in terms of social inclusion parallel to international trends and policies for higher education internationalization in the last decade. For this, the analysis of documents and data was used, considering institutional documents such as Institutional Development Plans (PDI), student mobility data, as well as literature on the topic. In conclusion, it is understood that the institution's internationalization process is still in its early stages and occurs in a diffuse manner, with little connection to the institution's identity.

**Keywords:** Internationalization, Higher Education, Brazil.

## Introdução

As expressivas modificações na educação superior ocorridas nas últimas três décadas foram pautadas pelo referencial neoliberal, no âmbito da mundialização do capital em sua fase de predominância financeira e das novas formas de governança educacional. Assim, as reformas nos sistemas de educação superior que ocorrem em todo mundo tiveram/têm como características: nova regulação institucional; a substituição, nas políticas universitárias, de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses específicos do mercado; a maior diferenciação institucional; centralidade da inovação a partir de centros de excelência e a ênfase na internacionalização (Thiengo, 2018; Ferreira, 2019).

Nesta perspectiva, autores como Knight e De Wit (2018), Leal (2020), Morosini (2011), dentre outros, afirmam que: seja em nível global, regional, nacional, institucional ou individual, a 'internacionalização da educação superior' é um dos fatores que mais tem afetado a educação superior no mundo. Embora não seja um fenômeno recente, o processo de internacionalização da educação superior ainda é um conceito de difícil definição pela sua amplitude, abrangência e diversidade de significados. O fenômeno não se resume ao mero deslocamento de pessoas e relações entre IES e países, sendo um processo social complexo que envolve conceitos, estruturas, valores, culturas e significados diversos, e que traz importantes implicações econômicas, políticas, sociais e culturais para os países, as instituições e as pessoas nele envolvidas.

No Brasil, as políticas de internacionalização ganharam ênfase na década de 2000, com o Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011 (que atendeu mais de 100 mil estudantes e pesquisadores, da graduação ao pós-doutorado), e mais recentemente, com o Capes-Print<sup>2</sup>, criado em 2017 para 'substituir' o CsF. Conforme Morosini

No Brasil, a internacionalização da educação superior vem carregada de tensões entre uma postura global e uma postura local. Mesmo que a incidência da produção no país seja pequena, carrega uma visão positiva e possibilita prever o crescimento da importância da internacionalização na educação. Esse fato é acirrado pela força do Estado nas determinações do Ensino Superior no país e se reflete nos marcos regulatórios nacionais. Pode-se citar a internacionalização como critério basilar para a avaliação de qualidade em programas de pós-graduação de excelência; movimentos para que a internacionalização se torne critério de qualidade na avaliação de instituições e cursos de graduação no bojo dos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, ainda, as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) quanto à internacionalização para o futuro próximo da nação brasileira. (Morosini, 2017, p.2)

Considerando este contexto mais amplo em que localizamos a internacionalização acadêmica, neste artigo, buscamos compreender a organização e os sentidos da internacionalização na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), enquanto uma instituição 'jovem' e localizada no interior do estado de Minas Gerais. Orientamo-nos, pois, a partir da perspectiva da totalidade – a relação do particular com geral, considerando as especificidades da IES, mas também as tendências internacionais que vêm conformando as políticas de educação superior endereçadas à internacionalização nas últimas décadas.

Em termos de justificativa, é importante frisar que o próprio tema da 'internacionalização da educação superior' segue pouco explorado em termos teóricos (Leal, 2020). Também Maués e Bastos (2017) afirmam que a análise da internacionalização no ensino superior precisa contemplar aspectos importantes que ainda não foram estudados em nossas universidades, como dados empíricos qualitativos, olhando mais especificamente para a implementação das políticas nas instituições. Especificamente sobre a internacionalização na UFVJM, cabe destacar que, a partir de levantamento de literatura realizado nas bases *Repositório da Institucional da UFVJM*; *periódicos da Capes* e *Google*

---

<sup>2</sup> Os objetivos do Print são: fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições em áreas do conhecimento prioritizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais; ampliar as ações de apoio à internacionalização da pós-graduação; promover a mobilidade de docentes e discentes; provocar transformações das instituições participantes em um ambiente internacional. Dentre as ações previstas e financiadas, via editais, destacam-se: missões de trabalho no exterior; bolsas no exterior; professor visitante júnior; professor visitante sênior; bolsas no país: jovem talento, pós-doutorado, entre outras possibilidades. Segundo Leal (2020), o Print é elaborado a partir de críticas ao CsF, como consta em relatório da Diretoria de Relações Internacionais da CAPES sobre o estado do conhecimento da internacionalização nas universidades brasileiras. O cenário em que ambos os Programas são lançados é de crescente pressão pela internacionalização da educação superior e acirramento da competitividade dos/entre países, blocos e universidades – e no interior destas, intra e entre áreas! - para responder às demandas do mercado e garantir a inserção na chamada "economia/sociedade do conhecimento"

*acadêmico*, foi localizada apenas uma dissertação<sup>3</sup> tematizando a internacionalização na instituição, o que também ratifica a relevância deste texto.

Em termos metodológicos, a pesquisa foi elaborada a partir da abordagem qualitativa, de aprofundamento e investigação teórica, mapeamento e análise documental, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (Frigotto,1991). Partindo dessas considerações, o *corpus* teórico-empírico da pesquisa foi constituído por duas dimensões, sendo elas: levantamento de literatura e o mapeamento e análise de documentos públicos e dados disponibilizados pela Diretoria de Relações Internacionais da instituição (até 2021)<sup>4</sup>.

### A internacionalização da educação superior: alguns elementos

Morosini (2011) afirma que há diversas fases de desenvolvimento da internacionalização da educação superior, sendo elas: a) dimensão internacional – presente no século XX, que se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada; b) educação internacional – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a Segunda Guerra Mundial e o término da Guerra Fria, preferentemente por razões políticas e de segurança nacional; e c) internacionalização da Educação Superior, posterior à Guerra Fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na Educação Superior.

Considerando a fase atual de desenvolvimento da internacionalização, Knight (2012) afirma que:

Para alguns, significa uma série de atividades internacionais, como mobilidade acadêmica de estudantes e professores; estabelecimento de redes, parcerias e projetos internacionais; novos programas acadêmicos e iniciativas de pesquisa internacionais. Para outros, significa oferecer educação a outros países por meio de novos tipos de arranjos, tais como filiais ou franquias, com uso de uma variedade de técnicas nas modalidades presencial e a distância. Para muitos, significa incluir uma dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Outros ainda concebem a internacionalização como meio para melhorar as classificações nacionais ou mundiais de sua instituição nos *rankings* ou para recrutar os melhores e mais brilhantes acadêmicos internacionais. (p. 22)

Há também compreensões que visam localizar a internacionalização da educação superior em relações sociais e econômicas mais amplas, como Marginson e Rhoades (2002), que definem Internacionalização como a globalização do ensino superior, considerando o desenvolvimento do aumento de sistemas educacionais integrados e as relações universitárias além da nação.

Em linhas gerais, Leal (2020) elabora uma síntese interessante sobre como vem sendo compreendida e definida de diferentes formas a internacionalização da educação superior: 1) dinâmica de mobilidade acadêmica de estudantes e professores; 2) estabelecimento de redes internacionais, parcerias e projetos; 3) oferta de educação para outros países por meio de arranjos como franquias presenciais ou à distância; 4) inclusão de uma dimensão internacional no currículo e no processo de ensino-aprendizagem; 5) meio de melhorar o ranqueamento das instituições a fim de recrutar talentos internacionais.

Ainda conforme Leal (2020), a internacionalização pode representar uma resposta positiva frente à globalização neoliberal, promovendo um intercâmbio multilinear, valorizando a intercultural, a diversidade e explorando as diferenças existentes visando alcançar benefícios conjuntos. Porém “a ‘globalização’ promove um modelo de homogeneização cultural, social, política e tecnológica para viabilizar maior integração e interdependência” (Leal, 2020, p. 65). Cria-se, assim, uma supremacia de algumas instituições e países sobre outros.

A despeito do potencial enriquecimento cultural e científico dos processos de mobilidade acadêmica, o capital, em sua dinâmica de mercadorização da vida, tem a educação, a educação superior e os processos de internacionalização como as “bolas da vez”.

---

<sup>3</sup> Até 2021.

<sup>4</sup> Considerando a duração da pesquisa e dados disponibilizados pela DRI/UFVJM

Contudo, esse processo também pode acarretar desafios em relação à inclusão social. A busca pela renomeação global pode resultar na alocação concentrada de recursos em programas voltados para pesquisa e mobilidade internacional, em detrimento de uma educação acessível e de qualidade para todos os segmentos sociais. Isso tende a aprofundar a disparidade entre aqueles com acesso a oportunidades internacionais e aqueles sem (Thiengo, 2018). Ademais, a adoção de modelos curriculares e padrões internacionais pode negligenciar particularidades culturais e necessidades locais. A falta de incorporação de perspectivas regionais pode reduzir a pertinência da educação superior para a sociedade na qual a instituição se insere.

Neste cenário, discussões sobre uma internacionalização contra hegemônica tem ganhado espaço, especialmente por parte dos países que não compõem o eixo dinâmico do capital. De acordo com Moraes (2012) e Leal (2020), a internacionalização contra hegemônica é uma abordagem que desafia as dinâmicas tradicionais de poder e influência nas relações internacionais e na internacionalização em contextos acadêmicos. Vão nesse sentido as perspectivas que fortalecem a internacionalização sul-sul, que está ancorada na cooperação e colaboração entre países em desenvolvimento do hemisfério sul, promovendo o compartilhamento de conhecimentos, recursos e experiências para abordar desafios globais e regionais em comum. (Moraes, 2012; Morosini, 2017)

## Internacionalização na UFVJM

Passando ao objeto deste artigo - a internacionalização na UFVJM – é importante apresentar brevemente as características desta instituição. A UFVJM foi criada em 2005, a partir da Lei nº 11.173 no Diário Oficial da União, que transformou as Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID) em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)<sup>5</sup>. Um elemento importante no processo de criação e expansão da UFVJM foi a adesão ao REUNI<sup>6</sup>, criado 2007 pelo Decreto nº 6.096 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Atualmente, com quatro campi, nas cidades de Diamantina, Janaúba, Unai e Teófilo Otoni, e com 20 polos de Educação à Distância, a referida IES abrange as regiões do Jequitinhonha, Mucuri, Noroeste e Norte do estado de Minas Gerais e oferta 46 cursos de graduação e 25 de pós-graduação presenciais e, 5 cursos de graduação e 6 de pós-graduação na modalidade de educação à distância (Ead). Em termos de força de trabalho, a UFVJM conta com efetivo de aproximadamente 810 professores e cerca de 8.439 alunos de graduação presencial e 636 de graduação EaD e 1172 de pós-graduação<sup>7</sup> (UFVJM, 2020).

É importante frisar que o discurso do desenvolvimento regional esteve presente em todas as fases da política de expansão e de interiorização das Universidades Federais no âmbito do REUNI. Podemos observar que no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>8</sup> da UFVJM, elaborado em 2012 e vigente até o fim de 2016, é apresentada como missão institucional o desenvolvimento interno e regional, de modo que “Toda a sua ação universitária está fundamentada na responsabilidade com o estudo e com a solução dos problemas comunitários, sendo o meio regional, o principal foco de suas atividades” (pág. 15) .

O Plano elaborado em 2017 e vigente até 2020, também apresenta propostas focadas em princípio para a comunidade acadêmica interna e as regiões em que a universidade está inserida.

Toda a ação universitária está fundamentada na responsabilidade com o estudo e com a solução dos problemas comunitários, sendo o meio regional o principal foco de suas atividades. (UFVJM, 2017, pág. 14). No seu horizonte temporal futuro, a UFVJM vislumbra uma posição referencial no campo das ciências, no cenário nacional. Pretende

<sup>5</sup> Em 1953, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente do Brasil e natural de Diamantina, fundou a Faculdade de Odontologia de Diamantina. Em 1960, a instituição foi transformada em Faculdade Federal de Odontologia (Fafeod) e em 2002, tornou-se Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid). Passou a oferecer, além de Odontologia, os cursos de Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia, na área de Ciências da Saúde, e de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia, nas Ciências Agrárias. Em 2005, torna-se UFVJM.

<sup>6</sup> De acordo com Menezes e Andreia (2019, p.3) “O Governo Federal estabeleceu como meta a ampliação da oferta de Educação Superior Pública, almejando um aumento no número de vagas oferecidas de 4.385 para 8.740, considerando todos os cursos existentes na UFVJM. A universidade também firmou o compromisso de redução das taxas de evasão com políticas que permitam a permanência dos discentes com dificuldades financeiras nas cidades de Diamantina e Teófilo Otoni”.

<sup>7</sup> Dados encontrados no Relatório de Gestão de 2020 da UFVJM disponível em: <http://portal.ufvjm.edu.br/page/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2020/view>

<sup>8</sup> O PDI é um planejamento elaborado por cada IES a partir da análise sistemática dos pontos fortes (competências) e fracos da instituição, assim como dos fatores externos que possam afetá-la, com o objetivo de formular ações estratégicas para aumentar a competitividade e seu grau de resolutividade

ampliar o seu espaço de atuação, intensificar o exercício fundamentado no tripé ensino-pesquisa-extensão e assumir a liderança no âmbito regional em prol de um desenvolvimento equitativo e sustentável (Ufvjm, 2017, pág. 14).

Cabe frisar que a fundação da UFVJM está atrelada, ainda, a um período denominado por Trujillo (2013) como a quarta fase da internacionalização da Educação Brasileira em que a cooperação internacional, as pesquisas bi ou multilaterais, e a criação de universidades federais orientadas para internacionalização. Assim, ainda que enquanto FAFEID a UFVJM estivesse envolvida em projetos e atividades de internacionalização, “recebendo alunos do PEC-G” e “estabelecendo laços acadêmicos por parte de pesquisadores e docentes que estudaram no exterior” (UFVJM, 2018), a internacionalização passa a ser organizada de forma mais sistemática a partir da criação da UFVJM. Inclusive, de acordo com a Política de Internacionalização da instituição (UFVJM, 2018) até o ano 2006, não existia uma área específica de assessoria internacional e as atividades de internacionalização se realizavam por meio da Reitoria.

No primeiro PDI localizado para análise, o Plano 2012-2016<sup>9</sup>, a internacionalização é mencionada entres os objetivos, considerando o fortalecimento de intercâmbios, acordos e convênios com instituições nacionais e internacionais. Neste mesmo PDI, são metas relacionadas à internacionalização:

- Aumento do número de estudantes PEC-G em cursos ofertados pela UFVJM em 30%;
- Participação efetiva em até 50% dos discentes da UFVJM no Programa Ciência sem Fronteiras, veiculando os editais e orientando os acadêmicos sobre a obtenção de documentos comprobatórios e obtenção de vistos;
- Aumento em 30% da participação da UFVJM em redes de cooperação científica internacionais;
- Consolidação do Centro de Idiomas como instrumento da internacionalização, ofertando e ampliando as vagas para cursos de Inglês, Espanhol, francês e Alemão nos *campi* da UFVJM;
- Aumento das oportunidades de internacionalização pela oferta de cursos de português para estrangeiros, num aumento de alunos estrangeiros de até 50%;
- Aumento das oportunidades de participação dos alunos da UFVJM em cursos intensivos de línguas estrangeiras em países de América Latina, Estados Unidos e Canadá.

Percebemos que as metas da instituição estiveram embasadas no reforço à participação existentes na época, bem como a consolidação de cursos de línguas estrangeiras e também português para estrangeiros, demonstrando estratégias para internacionalização em casa e mobilidade internacional. Trata-se de uma organização inicial e ainda bastante incipiente da dinâmica da internacionalização na universidade.

Cabe salientar uma meta audaciosa do PDI 2012-2016 sobre ter 50% dos alunos participando do CsF não foi cumprida. Como afirma Góes (2021, p. 81)

Na verdade, essa meta, poderia ser considerada irreal. Já que mesmo com o apoio financeiro do CsF, muitos discentes não conseguem arcar com os custos pré viagem, como por exemplo, obter passaporte e visto. Além disso, a meta também não considerou os pré-requisitos do programa como, por exemplo, a proficiência de língua inglesa, para termos a dimensão da probabilidade de realizar esta meta.

Na tabela abaixo podemos verificar a quantidade de alunos em mobilidade entre 2012 e 2015.

---

<sup>9</sup> De acordo com Goes (2021), no relatório de gestão do ano de 2011, não há menção à internacionalização da UFVJM, ou às palavras: mobilidade, relações internacionais, ou DRI. No relatório de gestão do ano de 2012, consta o valor de 21.898,80 (vinte um mil, oitocentos e noventa e oito reais e oitenta centavos) para o fortalecimento da diretoria de relações internacionais da UFVJM. No documento constam também os objetivos e as metas referentes às Relações Internacionais e Mobilidade Acadêmica.

Tabela 1: Quantidade de bolsas CsF na UFVJM

Países	2012	2013	2014	2015
Austrália	1	24	-	2
Canadá	3	20	3	-
Espanha	13	4	-	1
Estados Unidos	8	32	84	2
Portugal	13	-	-	-
Alemanha	-	4	3	-
China	-	2	1	-
França	-	10	1	-
Hungria	-	2	12	3
Itália	-	11	3	-
Reino Unido	-	2	1	-
Irlanda	-	14	8	3
Noruega	-	-	2	-
Japão	-	-	1	-
Holanda	-	2	-	-
Total	38	127	119	11

Fonte: DRI-UFVJM. (GÓES, 2021, pp. 82-83)

A partir da tabela também verificamos que o principal destino das mobilidades foram os Estado Unidos, o que vai ao encontro da dinâmica de mobilidade em todo o Brasil nacional neste período e indicam uma perspectiva hegemônica de internacionalização. Góes (2021) traz outros elementos internos que dão luz a esta questão:

Um dos motivos encontrados para justificar a disparidade entre os EUA e as outras colocações da tabela, referem-se, primeiramente, a quantidade de bolsas oferecidas pelo país nas chamadas do CsF, segundo, aceite do Toefl Itp como prova de proficiência, já que o teste era aplicado gratuitamente na UFVJM, e, por último a nota de proficiência que inicialmente era 437 pontos até 2014, e depois subiu para 525 pontos já em 2015 (p.88)

A despeito da discrepância do número de bolsas conseguido pelas IES (considerando uma comparação estadual), o cancelamento do CsF significou perda expressiva dos recursos para a internacionalização para todas as universidades, bem como significativos avanços em relação ao processo de mobilidade internacional. Conforme nos apresenta Góes (2021, p.89) os resultados do CsF foram considerados positivos para a UFVJM:

Em apresentação realizada pelo DRI no ano de 2014, foram mencionados os benefícios da participação da UFVJM no Ciência Sem Fronteiras, entre eles estiveram: visibilidade desta IES em Minas Gerais, no Brasil e no exterior; oportunidade de mobilidade para alunos de graduação e pós-graduação independentemente da sua condição socioeconômica.

O congelamento do Ciência sem Fronteiras (CsF) também é um elemento apresentado como problema/um limitante para a internacionalização, exigindo que a IES organize outras frentes de promoção da internacionalização. Cabe ressaltar que de acordo com o Painel de Investimentos do CNPq (CNPQ, 2016), a UFVJM foi contemplada com 305 bolsas, ao longo da vigência do referido programa, sendo 304 delas na modalidade Graduação Sanduíche no exterior e uma para Doutorado no exterior. Desse modo, conforme consta no PDI da instituição, a DRI passa a organizar a dinâmica de internacionalização com a participação em projetos de mobilidade internacional que têm como base o financiamento externo (Erasmus +, Branetec, Brafitec) e acordos bilaterais com universidades estrangeiras.

São metas apresentadas pelo referido documento para Internacionalização da instituição:

- Expandir e internacionalizar o **ensino também por meio da modalidade EAD**, com oferta de cursos de capacitação e de extensão.
- Planejar, orientar, promover e coordenar o processo de planejamento de programas, projetos e atividades de cooperação internacional no campo da educação superior, em articulação com as Pró-reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-graduação, de Extensão, e de Assistência Comunitária e Estudantil.
- Fortalecer as relações com instituições que destinam recursos a projetos internacionais com o Brasil.
- Aumentar o número de estudantes PEC-G em cursos ofertados pela UFVJM em 30% em 5 anos.

- Aumentar o número de estudantes inseridos em Programas de Iniciação Científica da CAPES com foco em mobilidade internacional em 20%.
- Aumentar em 30% a participação da UFVJM em *redes de cooperação científica internacionais*
- Consolidar o Centro de Línguas e Culturas como instrumento da internacionalização, ofertando e ampliando as vagas para cursos de Inglês, Espanhol, Frances e outras demandas.
- Aumentar oportunidades de internacionalização pela oferta de cursos de português para estrangeiros com aumento de alunos estrangeiros de até 50%.

Conforme indica a Política de Internacionalização da IES (2018), busca-se:

aumentar o compartilhamento do conhecimento por meio do uso de tecnologias existentes que aproximem as parcerias internacionais, a exemplo do uso de teleconferências e skype. Para atingir esse objetivo usa como instrumento institucional a EAD para executar projetos educativos, destacando-se a parceria com instituições argentinas interessadas no uso da EAD para o ensino de matemática e língua espanhola. Além disso, pretende-se buscar a construção de um modelo de EAD para o ensino do português em universidades argentinas e americanas. (UFVJM, 2018, p.12)

Interessante notar que uma alternativa à mobilidade acadêmica é EAD, mesmo em um momento que antecede a pandemia e o ensino remoto emergencial, o que indica a busca de soluções para internacionalização em um momento de influxo de investimentos, bem como intencionalidades em relação ao fortalecimento da EAD (também nesta frente). Ainda assim, são apresentadas metas em termos de mobilidade acadêmica:

- participar de projetos de mobilidade internacional que tem como base o financiamento externo, a exemplo do Erasmus +, Branetec, Brafitec, de acordos bilaterais com universidades estrangeiras e com os Companheiros das Américas. (pág. 119)
- Divulgar programas de mobilidade acadêmica e oportunidades de bolsas de estudos junto a Diretora de Comunicações. (pág.120)
- Aumentar as oportunidades de participação dos alunos da UFVJM em cursos intensivos de línguas estrangeiras em países de América Latina, Estados Unidos da América e Canadá em 15%. (pág. 121)

Para a PG, é colocado como meta “Estímulo e apoio aos professores da UFVJM a buscarem e firmarem parcerias de cooperação em pesquisa com outras instituições de ensino e pesquisa e com a iniciativa privada, para intercâmbio entre estudantes, estágios e desenvolvimento conjunto de pesquisas” (p.61), o que está em consonância com a máxima das políticas indutivas em relação à internacionalização mais recentes: a formação de redes de pesquisa.

O PDI elaborado em 2021 e que será vigente até o final de 2025 ainda está em fase de construção. Todavia, consideramos oportuno analisar os dados do documento socializado com a comunidade acadêmica. O documento apresenta como missão da IES “produzir e disseminar o conhecimento científico tecnológico e a inovação em todos os campos do saber e participar da transformação das pessoas dos nossos territórios de abrangência” (pág. 4). Traz, ainda, os mesmos valores descritos no Plano Estratégico Institucional do MEC (2020-2023)

São pontos relacionados à internacionalização:

- Direcionar para os diferentes cursos e unidades competentes as ofertas de cursos, reuniões e atividades científicas no exterior, que propiciem a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão da UFVJM.
- Receber delegações de instituições de ensino e pesquisa de outros países.
- Preparar a atualização do material de divulgação da Diretora de Relações Internacionais em vários idiomas.
- Apoiar as demandas da UFVJM por tradução de documentos em inglês e espanhol.
- Incentivar a internacionalização nos programas de pós-graduação (pág.10)
- Desenvolvimento regional e projeção da UFVJM no cenário nacional e internacional (pág.5)

Especificamente sobre o a internacionalização na PG, os itens em itálico merecem destaque, uma vez que reforça a tendência de fortalecimento da internacionalização na Pós-Graduação, de modo alinhado às políticas de internacionalização do Governo Federal deste momento histórico.

Cabe frisar que a UFVJM não está entre as universidades selecionadas o Programa Institucional de Internacionalização - CAPES-PrInt.

Em linhas gerais, os Planos de Desenvolvimento Institucionais analisados indicam que a internacionalização é um objetivo da universidade e que vem sendo trabalhado em diferentes instâncias, todavia, de forma desarticulada e sem um projeto claro de internacionalização. O ápice da organização da internacionalização na IES esteve atrelada ao CsF, o que fez com dinâmicas anteriormente não estruturadas fossem organizadas, especialmente no que se refere aos cursos de línguas. O cancelamento do programa e o subsequente corte de recursos indica certo esvaziamento da questão, ainda que, em 2018, IES tenha elaborado uma Política de Internacionalização, o que significou um avanço em termos de organização da área. Conforme afirma Góes (2021, p.112)

A UFVJM procura demonstrar que continua comprometida com a internacionalização, após o CsF. Ainda que essas ações estejam ocorrendo, a criação de uma política de internacionalização é passo crucial para o estabelecimento de metas tangíveis (...)

A Política também define o que entende como mobilidade, sendo esta uma das principais atividades de internacionalização da instituição:

Entende-se por “mobilidade”, no âmbito desta Política de Internacionalização, o livre trânsito de docentes, de discentes e de pessoal técnico-administrativo entre a UFVJM e as instituições parceiras, devidamente amparados por acordos de cooperação.

A mobilidade de docentes, alunos de Graduação e técnicos administrativos deverá seguir o disposto em editais e resoluções específicos. A mobilidade dos alunos de Pós-Graduação será regulamentada pelos respectivos Programas, privilegiando-se a cotutela de tese e a dupla titulação, para os alunos de Doutorado, e acordos específicos para os alunos de Mestrado.

Os alunos estrangeiros poderão ser matriculados na UFVJM nas seguintes situações:

- I. aluno estrangeiro regular que, tendo sua permanência no Brasil devidamente legalizada, ingressa nos cursos da UFVJM pelos processos de seleção regulares, por programas ou acordos de cooperação dos quais a UFVJM seja signatária ou editais específicos para refugiados;
- II. aluno estrangeiro em mobilidade que ingressa na UFVJM por um período curto, de um ou dois semestres letivos, na graduação ou na pós-graduação, sem direito à obtenção do respectivo título.

Em 2019, também aconteceu a implementação da Comissão de Cooperação Acadêmica e Mobilidade Internacional (CCAMI). A comissão teria como objetivo auxiliar a DRI nos acordos de cooperação internacional e acompanhar a mobilidade acadêmica. De acordo com as informações vinculadas no portal da UFVJM, a CCAMI visa também:

- III. obter representação de cada unidade acadêmica no levantamento, análise e juntada de documentação para celebração de acordos de cooperação internacional;
- IV. acompanhar a mobilidade internacional (de docentes, técnicos-administrativos e discentes) em cada unidade acadêmica por meio de seus representantes;
- V. dinamizar e expandir ainda mais a inserção da UFVJM no exterior com celebração de acordos de cooperação e intercâmbios com renomadas Instituições de Ensino Superior (IES);
- VI. incentivar a participação de seu corpo docente, técnico-administrativo e discente em atividades de caráter internacional, desde eventos de curta duração a estágios de pós-doutorado;
- VII. incentivar participação em eventos relativos à internacionalização da formação acadêmica voltados a docentes e alunos de Graduação e de Pós-Graduação;
- VIII. divulgar oportunidades de formação no exterior com bolsas ou auxílios (UFVJM, 2019).

Apesar de a proposta de uma comissão como espaço de interlocução entre as unidades acadêmicas no que tange ao tema ser uma importante forma de discutir e criar propostas mais efetivas e alinhadas para a IES, a Comissão não tem atuado efetivamente.

Cabe ressaltar que os programas de mobilidade internacional da PG têm acontecido por meio de editais lançados por grupos de cooperação internacional do qual a UFVJM faz parte, como GCUB (Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras).

A tabela que segue organiza a partir de dados fornecidos pela DRI, podemos observar o fluxos de estudantes em mobilidade *outgoing* e *incoming*:

**Tabela 2: Quantidade de estudantes da UFVJM em mobilidade acadêmica**

Ano		Alunos em Mobilidade Outgoing	Alunos em Mobilidade Incoming
2014	Graduação	124	10
	Pós-Graduação	0	10
2015	Graduação	27	5
	Pós-Graduação	0	10
2016	Graduação	12	7
	Pós-Graduação	5	2
2017	Graduação	3	3
	Pós-Graduação	2	1
2018	Graduação	3	2
	Pós-Graduação	3	3
2019	Graduação	3	6
	Pós-Graduação	N/C	N/C
2020	Graduação	0	2
	Pós-Graduação	N/C	N/C

Fonte: Dados cedidos pela Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2021)

Sobre os dados da mobilidade *incoming*, percebemos que eles são ainda pouco expressivos. De acordo com a Política de Internacionalização:

Esta IES desenvolve um sistema de informação na página da DRI para facilitar aos alunos estrangeiros uma adaptação rápida no país, tais como regularização da situação do estudante junto à Polícia Federal, mapas de localização, dados dos campi, tipos de acomodação, entre outros. Entre eles destaca-se o programa “Um estrangeiro no seu Lar” para que famílias de Diamantina recebam alunos que estão na mobilidade de internacional. (UFVJM, 2018)

Todavia, apesar das referidas importantes informações na página da DRI, uma questão básica, como versão do site da IES em outras línguas, ainda não está implementada. De acordo com informações fornecidas pela DRI, de 2016 a 2018, a universidade ofertava cursos de Português para Estrangeiros (PLE) em duas modalidades: curso intensivo de verão em julho (3 semanas). Em 2019 o curso intensivo foi descontinuado pela impossibilidade de fazer a gestão financeira por parte da Fundação (FUNDAEPE).

Também a Faculdade de Letras ofertava um curso gratuito de PLE de curta duração (conforme demanda) para alunos estrangeiros da graduação e pós-graduação com o objetivo de assistir aos alunos estrangeiros que já estão matriculados na universidade. A inexistência de um centro de línguas é uma barreira para a consolidação das ações de internacionalização.

A DRI faz a recepção dos alunos estrangeiros quando estes chegam à universidade por meio de acordos institucionais, prestando auxílio quanto aos trâmites internos de matrícula, acompanha os alunos em um tour pelos espaços do campus e presta assistência aos alunos, sempre que necessário, no decorrer da mobilidade. Todavia, é importante considerar que a equipe da DRI é muito reduzida, o que limita a sua atuação de forma significativa, fato que também é um indicativo do lugar que vem sendo dado aos processos de internacionalização na instituição e também é um desdobramento da redução de concursos públicos nas universidades públicas brasileiras, especialmente nos últimos cinco anos.

Conforme verificamos nos PDIs e na Política de internacionalização não há nenhuma política para atração de discentes de outros países, bem como docentes. Do mesmo modo, também não há uma ação de incentivo para qualificação internacional dos professores e técnicos da IES. Segundo informações da DRI, em alguns momentos foram realizadas ações (palestras, cursos) para apresentar possibilidades aos docentes, todavia, foram ações pontuais que não tiveram continuidade.

A avaliação do período que antecede a elaboração da política apresentada no próprio documento indica falta de ação conjunta da DRI, NuLi, Centro de Línguas e Cultura (Celic), PRPPG e outros atores, como se pode verificar no trecho que segue:

Quando tomado isoladamente o desempenho de cada um deles (PROGRAD, PRPPG, ICT, EAD e Centro de Línguas e Cultura), considera-se que o conjunto de ações tem uma avaliação positiva. Entretanto a DRI reconhece que seria possível avançar muito mais se houvesse uma sistematização das informações, o que poderia conduzir a um maior impacto no propósito de internacionalização desta IES. Portanto, a integração interna dos setores ligados à internacionalização com a DRI e a sistematização das informações constituem desafios a serem superados no curto e médio prazos. (Ufvjm, 2018, p.5)

É importante reforçar que a IES não possui um Plano de Internacionalização, o que indica que um projeto de internacionalização para a IES em sua especificidade ainda não foi elaborado..

Ademais, questões de ordem mais técnica, como tradução do site para outras línguas, apesar de constar nos Planejamentos Institucionais, ainda não foi concretizada.

Outras metas apresentadas no Plano de gestão de 2020 (Ufvjm, 2020) são:

- **Ofertar disciplinas de graduação e pós-graduação em língua estrangeira e reunir dados internos para participação em rankings internacionais de universidades** (pág. 6)
- Atualizar a política de ensino com o objetivo de melhorar os **indicadores acadêmicos** (pág. 6)
- Implementar o projeto de EMI - Inglês como meio de instrução na UFVJM. (pág.17)

Os itens em negrito indicam um aprofundamento no alinhamento da UFJM aos indicadores de qualidade globais (especialmente os rankings acadêmicos, bem como aprofundar a elitização da pós-graduação com oferta de disciplinas em línguas estrangeiras e a própria elitização da universidade, ofertando disciplinas em inglês durante a graduação).

O EMI (que pretendia ser implementado), caracteriza-se pela aplicação total ou parcial do Inglês em atividades acadêmicas e ao ministrar disciplinas. O programa começou a ser implementado no Brasil em 2016 a partir de cursos ministrados pelo *British Council* e treinamentos ofertados pela Universidade de Oxford em parceria com a Universidade Federal do Paraná.

O objetivo principal do EMI é a padronização da transmissão de conhecimentos, facilitando a sua socialização. Porém há ainda como resultado o aperfeiçoamento da proficiência linguística dos participantes. A opção pela língua inglesa como o idioma da Internacionalização se dá pelo fato de o mesmo ser a língua da globalização que, mesmo não sendo sinônimo de internacionalização, permeia toda a sociedade e suas relações.

Junto às propostas do EMI surgem diversas questões sobre sua aplicabilidade, principalmente em relação a “língua de instrução”, ou seja, o inglês. Questões como “Seria: (1) a(s) língua(s) falada(s) pelo professor?; (2) a(s) língua(s) das referências bibliográficas?; (3) a(s) língua(s) que os alunos utilizam para falar entre si?” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 74). A aplicação de disciplinas em uma língua adicional pode se dar em diversos cenários, como por exemplo: (1) a língua adicional não é a língua materna do professor e dos estudantes; (2) a língua adicional é a língua materna do

professor, mas não dos estudantes; (3) a língua adicional é a língua materna do professor e de parte dos estudantes; entre inúmeros outros.

Outras questões relacionadas à aplicabilidade do EMI seriam voltadas ao preparo de discentes e docentes em relação ao uso de uma língua adicional e sobre a exclusividade do uso do Inglês como língua de instrução. Precisamos levar em consideração que, de acordo com dados de uma pesquisa realizada pelo *British Council*, apenas 5% da população brasileira sabe se comunicar em Inglês, sendo que apenas 1% é realmente fluente. Precisamos considerar também que vivemos no único país da América Latina cujo idioma oficial é o Português, e que estamos ladeados por países cujo idioma oficial é o Espanhol.

Pensar a questão para o contexto da UFVJM requer aprofundamento sobre como o programa tem sido implementado nas universidades brasileiras e os seus resultados, bem como perguntas importantes, dentre as quais destacamos: qual porcentagem de discentes se beneficiaria com isso? Quantos docentes poderiam dar aulas em inglês de forma satisfatória? Os docentes ministrariam duas vezes as disciplinas (em duas línguas)? O programa não poderia ter como desdobramento a criação de nichos elitizados a partir da diferenciação de disciplinas? Não poderia acabar criando barreiras para o acesso a cursos e disciplinas que optem por esse formato? O programa está em consonância com a missão da universidade, especialmente no que se refere ao comprometimento para o desenvolvimento regional? E, por fim, e não menos importante: por que o inglês ou apenas o inglês? Para esta última pergunta cabe uma reflexão para além do discurso hegemônico sobre o inglês ser a língua franca da academia.

Outro ponto levantado na meta institucional trata-se da adequação aos rankings internacionais, como trataremos no item que se segue.

### A UFVJM em Rankings Universitários

Para Leal (2020) e Thiengo (2018), os indicadores dos rankings estão concentrados em: 1) Pesquisa de ponta (publicações, impacto, áreas estratégicas, ênfase na pós-graduação); 2) Concentração de talentos (internacionalização, prêmios Nobel/Medalha *Fields* ou reputação/reconhecimento); 3) Qualidade de ensino (relação aluno/professor e/ou bacharéis/phds + cultura da excelência)

No que se refere especificamente à categoria 'perspectiva internacional', percebe-se que este é um componente comum entre os rankings. Nela são contabilizados o *número de estudantes e professores internacionais e os artigos em colaboração com instituições internacionais*. Todavia, é importante considerar que o indicador de internacionalização é paralelo a outros, como: a qualidade do corpo docente (na medida em que há um 'mercado de cérebros' que move professores e alunos de prestígio entre universidades em todo o mundo); investimento em pesquisa em redes de colaboração; e as publicações em revistas internacionais (em inglês), dentre outras. Essa relação do indicador para com os demais indica a relevância da internacionalização para alcançar melhores posições nos rankings.

Neste sentido, como afirmam Morosini (2011) e Leal (2020) nos países latino-americanos, inclusive o Brasil, a relevância dos rankings para a formulação de políticas públicas bem como para a gestão universitária vem assumindo relevância significativa de modo articulado à lógica da internacionalização.

Considerando o exposto, analisamos a presença da UFVJM em quatro rankings, sendo um nacional (Ranking Universitário da Folha), um chinês (o já mencionado ARWU) e dois britânicos (*Times Higher Education* e *QS World University Ranking*), até o ano de 2021. A UFVJM encontrava-se presente (até 2021) no Ranking Universitário da Folha (RUF). Este ranking compromete-se em avaliar e classificar todas as universidades brasileiras, e tem como critérios de avaliação ensino, pesquisa, inovação, internacionalização e a procura no mercado de trabalho por profissionais formados nas instituições.

No que se refere especificamente ao item internacionalização, são consideradas: 1) citações internacionais por docente (Média de citações internacionais recebidas em 2016 pelos trabalhos dos docentes da universidade (*Web of Science*), o que corresponde a 2% da nota total e 2) Publicações em coautoria internacional (Percentual de publicações de 2011 a 2015 em parceria com pesquisadores estrangeiros em relação ao total de publicações da instituição - *Web of Science*, o que corresponde a 2% da nota.

Apesar de a internacionalização significar apenas 4% do ranking é preciso considerar seu caráter transversal em relação aos outros indicadores, especialmente, o indicador pesquisa (42%). Neste indicador, a produção científica dos professores é valorizada, bem como citações, bolsistas produtividade, teses defendidas e publicação. Podemos pois inferir que em todos esses itens o componente da internacionalização se faz presente quando consideramos a questão da cada vez maior exigência dos textos em inglês (até mesmo nas revistas nacionais), a política de avaliação de periódicos, que incentiva trabalhos internacionais ou em co-autoria e até mesmo os critérios de avaliação da PG e os editais de Bolsa Produtividade. Em todos eles, a internacionalização é considerada.

Considerando o exposto, apresentamos na tabela que segue a posição da UFVJM em pesquisa, ensino e internacionalização ao longo dos anos:

**Tabela 3: UFVJM no Ranking Universitário da Folha<sup>10</sup>**

Ano	Posição Geral	Ensino	Pesquisa	Internacionalização	Total de IES
2012	94°	40°	81°	N/C	188
2013	71°	40°	77°	148°	192
2014	131°	138°	76°	120°	192
2014	97°	100°	69°	122°	192
2016	86°	81°	64°	120°	195
2017	87°	83°	67°	113°	195
2018	81°	65°	69°	122°	196
2019	103°	105°	70°	117°	197
2020	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C

Fonte: RUF (2021)

Ao olharmos para um cenário permeado por políticas de indução da internacionalização acadêmica, especialmente no que se refere à Pós-Graduação e a pressão que vem as Universidades vêm sofrendo para adequação aos rankings acadêmicos nacionais e internacionais, cabe uma provocação: como desenvolvimento regional e equalização das desigualdades regionais convive com a dinâmica pró-internacionalização e ranqueamentos? Essas são questões que estão norteando pesquisas que dão continuidade a este mapeamento inicial mas também são questões que a maioria das instituições de educação superior brasileiras estão enfrentando.

### Considerações Finais

O processo de internacionalização não pode ser analisado de forma desarticulada da globalização neoliberal, uma vez que promove a crescente atividade transfronteiriça das instituições de ensino, a efetivação de um 'mercado da mobilidade internacional', bem como passa a englobar ensino a distância, o consumo de serviços no exterior, abertura de filiais das instituições em solos estrangeiros, circulação ou 'fuga de cérebros' (Akkari, 2011).

Estudar o lócus da UFVJM implica então considerar como essas tendências globais tem se manifestado nas políticas nacionais e especialmente na gestão da internacionalização institucional. Considerando os elementos apresentados ao longo da pesquisa - que são limitados - por ora, podemos perceber que o processo de internacionalização na instituição é ainda inicial e ocorre de maneira bastante difusa. A criação de uma Diretoria de Relações Internacionais (ainda que com poucos funcionários) e de uma Política de Internacionalização (2018) demonstram, contudo, que há interesses no reforço da dinâmica internacional na instituição, objetivos que também visualizamos nos PDI's.

Todavia, cabe frisar que, ainda que o processo de internacionalização esteja ocorrendo de forma difusa, os elementos analisados indicam para a perpetuação da visão hegemônica de internacionalização, priorizando a relação norte-sul, o predomínio da língua inglesa e a submissão aos critérios dos rankings acadêmicos.

<sup>10</sup> Cabe destacar que o Ranking da Folha adequa a UFVJM em universidades com mais de 50 anos, o que 'prejudica' a 'classificação' da IES.

Cabe ressaltar a necessidade de uma discussão mais ampla com a comunidade sobre a internacionalização da IES e seu alinhamento com as propostas e missões da instituição. Ademais, são elementos pontuais que precisam ser melhor organizados pela instituição: maior integração entre a DRI e demais pró-reitorias (especialmente de pesquisa), sobretudo em termos de compartilhamento de dados e participação em projetos, editais e redes; incentivar a qualificação dos profissionais que trabalham nesta diretoria para que consigam colaborar de forma mais qualificada com a internacionalização da IES para além do *modus operandi* burocrático e intensificado que parte das políticas indutivas do Governo Federal e agências de pesquisa; e a ampliação do quadro de funcionários para que, de fato, seja possível planejar, alinhar e desenvolver propostas reais e significativas de internacionalização.

De modo geral, o caso da UFVJM nos ajuda a refletir, considerando a relação particular-geral, que a busca pela internacionalização precisa sair do campo de “desejo” e “status” das instituições e dos professores, e passarem a expressar, efetivamente, um sentido, um significado para cada IES – o que torna-se algo cada vez mais difícil com o avanço da lógica do capitalismo acadêmico, as políticas de indução e avaliação da PG e a pressão das avaliações e ranqueamentos que visam homogeneizar as instituições em termos de “ponto de chegada”. Em resumo, a internacionalização do ensino superior oferece oportunidades valiosas, mas necessita ser abordada com sensatez para não comprometer a missão de inclusão social e o papel das instituições na sociedade em que estão inseridas. Assim, é imperativo encontrar um equilíbrio/relação entre a internacionalização e o compromisso social das instituições para que a busca por resultados, notas e lugares em rankings não defina em absoluto as funções das universidades na contemporaneidade.

## Referências bibliográficas

- Akkari, A. (2011). *A internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Vozes.
- Ferreira, S. (2019). As políticas de expansão da Educação Superior do Governo Lula da Silva (2003-2010). *Revista De Educação PUC-Campinas*, 24(2), 225–239. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4124>
- Góes, L.N. (2020). *O Ciência Sem Fronteiras na Ufvjm: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- Frigoto, G. (1991). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. (pp. 69-90). Cortez.
- Knight, J. (2012) Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>.
- Knight, J.; De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: Where have we come from and where are we going? In: *The future agenda for internationalization in higher education: Next generation perspectives into research, policy, and practice*. Routledge.
- Leal, F.G. (2020). *Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Meneses, C.S; Santos, A. T.O. (2019). A Implantação do Programa REUNI na UFVJM sob a ótica dos Bacharelados Interdisciplinares e Engenharia. *Research, Society and Development*, 8, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662202006>
- Morais, S. S (2012). *Múltiplos regressos a um mundo cosmopolita: moçambicanos formados em universidades brasileiras e a construção de um sistema de prestígio em Maputo*. (Dissertação Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília.
- Marginson, S.; Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*. Kluwer Academic Publishers. 43 [https://www.researchgate.net/publication/226037618\\_Beyond\\_national\\_states\\_markets\\_and\\_systems\\_of\\_higher\\_education\\_A\\_glonacal\\_agency\\_heuristic](https://www.researchgate.net/publication/226037618_Beyond_national_states_markets_and_systems_of_higher_education_A_glonacal_agency_heuristic)

Maués, O.C; Bastos, R.S (2017). Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Porto Alegre*, 40(3),333-342, <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>

Morosini, M. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), 99-112. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100005&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100005&lng=pt&tlng=pt).

Morosini, M. C., Nascimento, L. M. do (2017). Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>

Thiengo, L.C. (2018). *Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais*. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

Trujillo, A. M. (2013). *Estudo analítico da legislação vigente sobre os acordos de cooperação internacional, assinados pelo Brasil; bem como suas implicações no atual cenário da mobilidade acadêmica com outros países*. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília, 13. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13942-produto-1-revalidacao-diplomas-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)

Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Estrategia de cooperación de la OPS/OMS con Argentina, 2017-2021*. [https://iris.paho.org/OPSARG17023\\_spa.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://iris.paho.org/OPSARG17023_spa.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri. (2012). *Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI 2012 – 2016*. [http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc\\_view/4632-.html](http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/4632-.html)

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri (2018). *Política de internacionalização*. [http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc\\_view/6817-.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_view/6817-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri. (2012). *Plano de desenvolvimento institucional 2017-2021*. [http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/105/2017/07/PDI\\_2017\\_2021-2.pdf](http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/105/2017/07/PDI_2017_2021-2.pdf)

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri. (2014). *Relatório de Gestão de 2013*. <http://portal.ufvjm.edu.br/page/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatoriode-gestao-2013/view>.

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri. (2015). *Relatório de Gestão de 2014*. <http://portal.ufvjm.edu.br/page/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatoriode-gestao-2014/view>.

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri. (2016). *Relatório de Gestão de 2015*. <http://portal.ufvjm.edu.br/page/acesso-a-informacao/auditorias/relatorios-de-gestao/relatoriode-gestao-2015/view>.

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri. (2018). *Resolução nº 16/2018, de 26 de abril de 2018 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Dispõe sobre a Política de Internacionalização da UFVJM*. [http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc\\_download/6848-.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_download/6848-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT).

Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha e Mucuri (2019). Portaria n.º 3674, de 13 de dezembro de 2019 - Conselho Universitário Dispõe sobre a criação e composição da Comissão de Cooperação Acadêmica e Mobilidade Internacional - CCAMI/UFVJM. <http://www.ufvjm.edu.br/dri/acordos/2449-ccami.html>.

Fecha de recepción: 1-9-2023

Fecha de aceptación: 9-10-2023



# Políticas de internacionalização da educação superior: o caso de duas Universidades Comunitárias do Sul do Brasil

Políticas de internacionalización de la educación superior: el caso de dos Universidades Comunitarias del sur de Brasil

Higher education internationalization policies: the case of two Community Universities in South of Brazil

TREVISOL, Marcio<sup>1</sup>

FÁVERO, Altair<sup>2</sup>

TEDESCO, Anderson<sup>3</sup>

SCHOENARDIE, Davi<sup>4</sup>

Trevisol, M., Fávero, A., Tedesco, A. y Schoenardie, D. (2023). Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. *RELAPAE*, (19), pp. 45-59.

## Resumo

O artigo apresenta os principais documentos que tratam sobre as políticas de internacionalização da educação superior no Brasil, assim como contextualiza sua implementação em duas Universidades Comunitárias. Nesse sentido, a pesquisa pretende responder ao problema: quais as motivações da internacionalização da educação superior em seus diferentes períodos históricos e como as Universidades Comunitárias organizaram suas políticas institucionais? Para tal, a investigação se desdobra em dois caminhos: (a) organizar cronológica e ordenadamente os principais períodos históricos e os documentos que tratam da internacionalização no Brasil; (b) apresenta a implementação da internacionalização na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e na Universidade de Passo Fundo (UPF), a partir dos seus Planos de Internacionalização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória, com coleta de dados documental. Os resultados apontam que, enquanto política educacional, a internacionalização se revela como um espaço de disputas entre duas perspectivas: i) o desenvolvimento do conhecimento alinhado às prerrogativas mercantilizadas do produtivismo neoliberal; ii) a consolidação de um projeto de cooperação e solidariedade entre os povos. Portanto, a pesquisa aponta que a internacionalização é um campo de disputas e que sua implementação nas Universidades Comunitárias é uma condição que reafirma sua missão como promotora de equidade, cidadania e desenvolvimento regional.

**Palavras-chave:** internacionalização, educação superior, universidade comunitária, desenvolvimento regional, cidadania.

## Resumen

El artículo presenta los principales documentos que tratan de las políticas de internacionalización de la educación superior en Brasil, así como contextualiza su implementación en dos Universidades Comunitarias. En ese sentido, la investigación pretende responder a la pregunta: ¿cuáles son las motivaciones para la internacionalización de la educación superior en sus diferentes períodos históricos y cómo las Universidades Comunitarias organizaron sus políticas institucionales? Para ello, la investigación se desarrolla de dos formas: (a) organizar cronológica y ordenadamente los principales períodos históricos y sus documentos que tratan de la internacionalización en Brasil; (b) presenta la implementación de la internacionalización en la Universidad del Oeste de Santa Catarina (UNOESC) y en la

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Brasil / marcio.trevisol@unoesc.edu.br / ORCID 0000-0001-6127-1750

<sup>2</sup> Universidade de Passo Fundo – UPF, Brasil / favero@upf.br / ORCID 0000-0002-9187-7283

<sup>3</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Brasil / anderson.tedesco@unoesc.edu.br / ORCID 0000-0002-7425-1748

<sup>4</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Brasil / davi.schoenardie@unoesc.edu.br / ORCID 0000-0003-2800-4081

Universidad de Passo Fundo (UPF), a partir de sus Planes de Internacionalización. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y exploratoria, con recolección de datos documentales. Los resultados indican que, como política educativa, la internacionalización se revela como un espacio de disputas entre dos perspectivas: i) el desarrollo del conocimiento alineado con las prerrogativas mercantilizadas del productivismo neoliberal; ii) la consolidación de un proyecto de cooperación y solidaridad entre los pueblos. Por tanto, la investigación apunta que la internacionalización es un campo en disputa y que su implementación en las Universidades Comunitarias es una condición que reafirma su misión como promotora de la equidad, la ciudadanía y el desarrollo regional.

**Palabras Clave:** políticas educativas, internacionalización, educación universitaria, universidad de la comunidad, desarrollo regional, ciudadanía.

### **Abstract**

The article presents the main documents that deal with the policies of internationalization of higher education in Brazil, as well as contextualizes its implementation in two Community Universities. In this sense, the research intends to answer the question: what are the motivations for the internationalization of higher education in its different historical periods and how did Community Universities organize their institutional policies? To this end, the investigation unfolds in two ways: (a) organize chronologically and orderly the main historical periods and their documents that deal with internationalization in Brazil; (b) presents the implementation of internationalization at the University of Western Santa Catarina (UNOESC) and at the University of Passo Fundo (UPF), based on their Internationalization Plans. This is a qualitative, bibliographical and exploratory research, with documentary data collection. The results indicate that, as an educational policy, internationalization reveals itself as a space for disputes between two perspectives: i) the development of knowledge aligned with the commodified prerogatives of neoliberal productivism; ii) the consolidation of a project of cooperation and solidarity among peoples. Therefore, the research points out that internationalization is a disputed field and that its implementation in Community Universities is a condition that reaffirms its mission as a promoter of equity, citizenship and regional development.

**Keywords:** educational policies, internationalization, college education, community university, regional development, citizenship.

## 1. Introdução

A internacionalização da educação superior tem ocupado espaço de discussões entre organismos internacionais, como o Banco Mundial, Unesco e OCDE, os quais têm lançado uma agenda de debates global visivelmente influenciadora das políticas públicas nacionais e regionais. Na mesma esteira, o campo acadêmico, por meio de pesquisas, seminários, eventos e publicações em periódicos, tem contribuído para o campo de discussão e apontado caminhos para a consolidação da internacionalização como política pública. Tal condição evidencia que o campo das políticas da educação é permeado por disputas que procuram construir uma hegemonia em torno de uma concepção de sociedade e um tipo de desenvolvimento social preterido (Akkari, 2011; Ball, 2011; Frigotto, 2010; Shiroma & Evangelista, 2014).

É nesse contexto, marcado por disputas, que a internacionalização, ainda caracterizada por mitos e enganos (De Wit, 2011; Knight, 2012a, 2012b), ou travestida por várias faces (Trevisol & Fávero, 2019), é reconhecida como uma condição indispensável para a consolidação do ensino, da pesquisa e da extensão em prol de uma possibilidade de inclusão e justiça social. O esforço, de acordo com Knight (2012a, 2012b), consiste em dar um conceito de internacionalização que seja entendido como processo e não apenas um “ismo” ou uma ideologia. Para isso, conforme a autora, é necessário distinguir uma definição de uma descrição. Uma definição implica um significado, enquanto a descrição implica seus atributos. A definição implica aceitação de um caminho (estratégico) que pode estar mais alinhado a aspectos acadêmicos, políticos, culturais ou econômicos. A definição tende a ser mais duradoura e sobreviver ao longo do tempo. Já a descrição envolve, por seu viés, uma série de características ou detalhes específicos resultantes de estratégias, das razões, dos autores envolvidos ou dos resultados almejados. A descrição é “mais” transitória e pode mudar segundo as circunstâncias, dependendo do contexto e da finalidade (Knight, 2012a, 2012b).

Enquanto definição, a internacionalização pode ser considerada como: (i) o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições de educação pós-secundária (Knight, 2020, p. 24); (ii) como processo que valoriza a vivência internacional, reconhece o potencial do conhecimento científico e tecnológico e prioriza os conhecimentos atrelados na solidariedade e tolerância entre povos e nações (Stallivieri, 2017, p. 44); (iii) como processo cultural que se manifesta no interior das universidades, o qual afeta as mentalidades, os valores e as percepções, dando lugar para uma visão mais ampla e universal na compreensão da realidade (Sebastián, 2004).

As três definições colocam a internacionalização, de acordo com Morosini (2017), como conceito-chave no século XXI, deslocando-se de uma posição periférica a uma posição central imbricada em uma noção positiva de qualidade educacional. Esse alargamento trouxe consigo um problema de fundo, especialmente pelo contexto da sociedade de acumulação flexível. Por um lado, a internacionalização pode assegurar os objetivos e compromisso de uma concepção de universidade como bem público ou, por outro lado, estimular a ampliação da universidade como prestadora de serviço e instrumento agregador para a competitividade capitalista-global. A dicotomia apresentada revela, segundo Morosini (2017), uma encruzilhada para as políticas educacionais, de fortalecimento da internacionalização como grande mercado ou a fortificação de um projeto alicerçado na integração solidária e no desenvolvimento mundial sustentável.

Tal posição requer que as políticas de internacionalização sejam organizadas em torno de um projeto nacional (Azevedo et al., 2017; Hudzik, 2011; Miranda & Stallivieri, 2017; Pereira & Heinzle, 2017; Morosini, 2017). Isso solicita, no entendimento de Hudzik (2011), a construção e implementação de políticas de internacionalização para a educação superior que revele um projeto de nação que, em último sentido, deverá estar assentado em conceito de formação para a cidadania global (Dalbosco, 2015; Nussbaum, 2015), para o desenvolvimento científico, tecnológico e para a justiça social (Azevedo, 2009).

Em razão do campo de disputa e de suas conexões com a formação do cidadão, com os compromissos com o desenvolvimento econômico e com a diplomacia é que as políticas educacionais de internacionalização precisam ser planejadas, especialmente no que diz respeito à definição dos interesses nacionais. Para Miranda e Stallivieri (2017), as decisões sobre a formação de talentos para o futuro do país, uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, a contribuição nacional aos desafios mundiais, a internacionalização das agendas locais são questões que o país precisa tratar de forma mais propositiva.

Nesse diapasão, insere-se o problema de pesquisa, o qual pretende, em primeiro momento, reconstruir a trajetória histórica da internacionalização da educação superior no Brasil por meio de seus documentos apresentados ao longo do texto. O objetivo desta etapa é discutir as motivações e interesses contidos nas políticas de internacionalização da

educação superior. Em um segundo momento, o artigo aborda a implementação da internacionalização em duas Universidades Comunitárias<sup>5</sup>. O objetivo nessa etapa é destacar o processo de implementação dessa política por meio do seu Plano de Internacionalização (PI). Desse modo, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Flick, 2009), de objetivo exploratório (Gil, 2002), com coleta de dados documental (Lüdke & André, 2013). Dito isso, o universo da pesquisa compreende os documentos que tratam a respeito das políticas de internacionalização, em especial, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), os Planos Nacionais de Educação (PNE), Programas e Portarias de internacionalização. No caso das Universidades Comunitárias, o universo de coleta de dados compreende o Plano de Internacionalização (PI).

Atento ao problema e aos objetivos, o artigo é organizado em dois blocos. No primeiro bloco, são organizadas as políticas de internacionalização em seus períodos históricos a partir da década de 1903. O esforço é assinalar como as políticas de internacionalização foram desenvolvidas ao longo da trajetória educacional brasileira, com destaque às motivações e interesse que impulsionaram tais políticas. No segundo bloco, o esforço se concentrou na busca de destacar como as políticas de internacionalização foram implementadas nas duas Universidades Comunitárias, a partir da aprovação do Plano de Internacionalização. Atrelado a esse aspecto formal, a pesquisa apresenta o processo de avaliação dessa política por meio da apresentação de dados que envolvem as atividades de internacionalização entre os anos 2019 e 2022.

## 2. Internacionalização da Educação Superior: períodos históricos e suas motivações

É consensual entre pesquisadores que as políticas educacionais historicamente estão atreladas fortemente ao Estado como instância definidora de políticas de financiamento e de regulação. Tal prerrogativa não seria diferente com a internacionalização da educação superior. O elemento central nesse percurso é compreender como cada período histórico apresenta determinadas motivações condicionadas com os objetivos definidos e alinhados ao projeto de nação proposto pelo Estado Brasileiro. Notadamente, no campo da internacionalização, é consenso entre pesquisadores (Morosini, 2017; Pereira & Heinzle, 2017; Pereira, 2019; Santos, 2020), que a internacionalização é tão antiga quanto a própria universidade. No entanto, no Brasil, as políticas de internacionalização da educação superior estão ligadas ao nascimento das primeiras universidades e ao projeto de nação proposto pelo Estado.

Como esclarecem Lima e Contel (2009), o primeiro programa de cooperação internacional dependeu da criação das universidades e da vontade política de governantes. Por isso, considera-se que os primeiros passos para uma política de cooperação internacional tenham ocorrido nos anos 1930, com a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920), da Universidade Federal de Minas Gerais (1928), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1934) e da Universidade de São Paulo (1934). A compreensão de uma política de internacionalização no Brasil perpassa o entendimento, por parte do Estado, que o desenvolvimento de uma nação depende de progressivos investimentos na formação de recursos humanos e no fomento da ciência e tecnologia. Sendo assim, e iniciando pela hipótese que as políticas de internacionalização dependem de fatores relativos aos interesses históricos e por motivações que se alteram ao longo do tempo, dependendo da conjuntura política e dos interesses, nos propomos a reconstruir, em forma de tabelas, os momentos históricos e as motivações para a internacionalização da educação superior.

O período de 1930 a 1950 foi marcado pela disputa entre dois projetos de educação superior. Um projeto advindo do modelo francês e outro ligado ao modelo norte-americano. No campo da internacionalização, ainda que incipiente, o Estado Brasileiro organizou ações e acordos internacionais para atrair professores estrangeiros. O objetivo era organizar a educação superior pública brasileira, visto que as universidades estavam iniciando enquanto instituições. Para Lima e Contel (2009), nesse período o processo de internacionalização foi conduzido por políticas públicas formuladas pelo Governo Federal, que estavam comprometidas com o fortalecimento das universidades públicas e a formação de professores necessários à consolidação do projeto acadêmico dessas instituições. A internacionalização, nesse período, focou na implementação de programas com ênfase em missões de professores estrangeiros.

---

<sup>5</sup> As Universidades Comunitárias foram reconhecidas pela Lei n. 12.881/13. Essas instituições são organizações nascidas da sociedade civil, por iniciativas de movimentos sociais, lideranças políticas e entidades. O objetivo era a criação de instituições que ofertavam educação superior no interior do país, uma vez que o Estado se mostrou incapaz de ofertar. As instituições comunitárias se caracterizam pela propriedade coletiva, sem fins lucrativos, com forte inserção regional e com gestão democrática e participativa. No Sul do Brasil, destacam-se duas organizações: O Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung), criado oficialmente em 1996, e a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), criada em 1974.

**Tabela 1. Motivações e interesses da internacionalização entre 1930 e 1950**

<b>Programa/documentos</b>	<b>Motivações e interesses</b>
Programa Professor Visitante	Caracteriza-se pela presença de professores da França em universidades brasileiras. O programa tinha como propósito trazer professores franceses para auxiliar na organização acadêmica das universidades públicas.
Tratado <i>United States Agency for International Development</i> (Usaid) (1940)	Estabelece uma aliança entre Brasil e Estados Unidos. Dois acordos decorrem do tratado. O Acordo Básico de Cooperação Técnica e o Acordo sobre Serviços Técnicos. Além de assegurar o financiamento de projetos nacionais para o desenvolvimento tecnológico e econômico, o tratado possui como objetivo modernizar a educação superior no Brasil, por meio da implementação do modelo norte-americano.

Fonte: adaptada de Lima e Contel (2009).

**Tabela 2. Motivações e interesses da internacionalização entre 1950 e 1990**

<b>Programa/documentos/ fundações</b>	<b>Motivações e interesses</b>
Fundação Rockefeller (1950)	Consistia na concessão de bolsas de estudo no exterior – EUA
Fundação Ford (1960)	Ofertar bolsas de estudo para estudantes brasileiros realizarem cursos de formação no exterior, além dos incentivos à pesquisa e à cooperação científica entre universidades brasileiras e americanas.
Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951 – Capes – Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Com a criação da Capes, o Estado Brasileiro passa a investir de forma sistemática recursos para a formação de quadros de profissionais em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.
Lei n. 1.310 de 15 de janeiro de 1951 – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	Finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. Se inicia a percepção que as políticas de internacionalização contribuíram para o crescimento do país.
United States Agency for International Development (Usaid) – Programa MEC-Usaid	O fortalecimento do Programa MEC-Usaid visava fortalecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Do programa resultaram orientações para as reformas na educação brasileira. Entre elas, a criação da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) dedicada à formulação de diagnósticos e planos de reestruturação para o sistema universitário, capazes de edificar bases que suportam a rápida expansão e significativa melhoria desse nível de ensino. No que se refere aos motivos e interesses, a internacionalização celebrada pelo programa solidificou a influência americana no projeto educacional no Brasil.
Reforma Universitária (1968)	Solidificação da política de internacionalização para a cooperação internacional e formação de pesquisadores. Por meio da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Estado brasileiro passou a financiar bolsas de estudo para mobilidade internacional, ainda vinculada ao nível de pós-graduação.

Decreto n. 73.411, de 4 de janeiro de 1974 – Criação do Sistema Nacional de Pós-graduação	A criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) significou avanços em torno de uma política de nível federal de organização da pesquisa. A internacionalização passou a figurar nos documentos balizadores da política educacional brasileira.
Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979).	As orientações para a internacionalização dão ênfase na formação de doutores no exterior, com especial direcionamento para áreas estratégicas de desenvolvimento da nação (Brasil, 1975).
Segundo Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985).	Não aponta de forma clara nenhuma orientação relativa à internacionalização. Apenas, em alguns momentos, menciona o intercâmbio e as publicações com uma condição necessária para a qualificação dos programas de pós-graduação. Como consequência, as políticas de internacionalização ficaram tangenciadas de forma periférica e receberam pouco financiamento público (Brasil, 1982).
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1998)	Esse importante fórum trouxe para o centro das pautas de discussão educacional a internacionalização, tratada como cooperação acadêmica internacional. O Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI) passa a ser o interlocutor privilegiado para a discussão de propostas e de programas que tratam da inserção do Brasil no cenário da educação internacional
Terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)	O III PNPG (1986-1989) estabelece como uma das prioridades colocar o país em evidência internacional na produção e disseminação do conhecimento. Para tal, orienta para o aumento da produção científica internacional, ênfase em capacitação no exterior, encorajamento de estágios de curta duração no exterior, treinamentos no exterior e estabelece como objetivo a continuidade e reforço dos programas de cooperação internacional que se destinem a viabilizar o intercâmbio de docentes e pesquisadores com os seus pares de instituições do exterior, com o objetivo de desenvolvimento de projetos comuns de ensino e pesquisa (Brasil, 1986).

Fonte: adaptada de Lima e Contel (2009).

Nesse período, o processo de internacionalização está alinhado à formulação de políticas públicas voltadas para a consolidação do sistema nacional de educação superior. Os interesses e motivações giram em torno da profissionalização da gestão, formação de quadros técnicos, ampliação de mestres e doutores, formação de professores e pesquisadores, modernização das instituições públicas e desenvolvimento científico e tecnológico. Um traço marcante desse período são os acordos e tratados firmados com as universidades estadunidenses. Os acordos de cooperação garantiam a vinda de professores, consultores, investimentos na pós-graduação e na multiplicação de bolsas de estudos para a formação de mestres e doutores<sup>6</sup>.

Em consequência da crise do petróleo e da reconfiguração da geopolítica mundial, esse projeto educacional entra em declínio e dá lugar a um novo projeto de internacionalização da educação superior, alinhado aos ideais de progresso e desenvolvimento científico, com ênfase nas áreas tecnológicas. De acordo com Lima e Contel (2009), nas décadas de 1980 e 1990, os investimentos realizados pelo Governo Federal estavam direcionados para o desenvolvimento científico das universidades públicas, com a ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* com inserção internacional. O objetivo é colocar o país em cenário mundial, para tanto, são firmados acordos nas áreas de tecnologia, agropecuária, saúde e na educação. Especialmente na educação, são valorizadas políticas de pesquisa em rede (grupos de pesquisa), desenvolvimentos de pesquisas em conjunto e publicações internacionais. Intensificam-se projetos nacionais que articulam os Ministérios da Educação e Ciência e Tecnologia voltados à competitividade internacional e à economia de acumulação flexível.

<sup>6</sup> Para uma compreensão e entendimento crítico do projeto educacional para a educação superior nesse período, indica-se a leitura do livro *A universidade crítica: o ensino superior da república populista*, de autoria do pesquisador Luiz Antônio Cunha (2007).

**Tabela 3. Motivações e interesses da internacionalização entre 1990 e 2022**

Programa/documentos/ fundações	Motivações e interesses
Associação Brasileira de Educação Internacional - Faubai (1998)	O principal objetivo é organizar ações de Cooperação Internacional (CI), fomentar a mobilidade acadêmica estudantil e inserir o Brasil em programas de intercâmbio. Os interesses e motivações estão alinhados ao projeto de colocar o Brasil em destaque internacional no desenvolvimento da ciência e produzir inovações que promovam o progresso da nação frente à competitividade global.
Quarto Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2005-2010)	Destaca-se que, pela primeira vez, a internacionalização é alçada na pós-graduação como política, com metas e diretrizes. As motivações estão alinhadas com o objetivo da nação, que é aprimorar os índices de desenvolvimento social e promover o crescimento econômico.
Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010)	O PNE (2001-2010) não aborda de forma enfática a internacionalização. Apenas aponta na meta 17 a necessidade de instituir políticas que evitem o êxodo de pesquisadores brasileiros para outros países e que sejam desenvolvidas ações e estratégias para atração de pesquisadores e talentos provenientes de outros países.
Programa Ciência sem Fronteiras – PsF (2011-2017)	O programa CsF buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Criado durante o governo Dilma Rousseff (2010-2016), o financiamento estava ligado à Capes, ao CNPq e a empresas parceiras. O CsF respira a atmosfera otimista do crescimento brasileiro e se apresenta como condição para aproveitar a “janela” de crescimento que o país atravessava.
Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)	O PNE (2014-2014) é formulado e aprovado em um contexto otimista, de forma democrática, e traduz o momento de crescimento do país. Enquanto plano, traduz o projeto de nação que valoriza as políticas sociais articuladas com o crescimento econômico e tecnológico. No campo da internacionalização, o PNE (2014-2024) dá ênfase nas redes de pesquisa, fortalecimento de grupos de pesquisa, intercâmbio científico e tecnológico, estímulo à inovação, formação de recursos humanos, parcerias das universidades com as empresas e alçar o país em lugar de destaque na produção do conhecimento científico.
Quinto Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2010-2020)	A internacionalização é apontada no documento como uma importante estratégia para a promoção do crescimento do país. A agenda de pesquisa no documento está alicerçada na triple hélice: Universidade, Sociedade e Empresas. A agenda de internacionalização permite, de acordo com o PNPG (BRASIL, 2010), a ação de diversas instituições e empresas no desenvolvimento de tecnologias de ponta ou na transferência de tecnologias para países em desenvolvimento.
Portaria n. 220, de 3 de novembro de 2017	Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Institutos de Ensino Superior (IES) e de Institutos de pesquisa no Brasil, doravante referido como Programa Capes-PrInt, como dispor de suas diretrizes para as IES.
Portaria n. 127, de 1 de julho de 2022	Instituir o Programa de Apoio ao Processo de Internacionalização de Instituições de Ensino e de Pesquisa Brasileiras (Papri), com foco na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , visando à excelência de classe mundial e à assertividade no cenário internacional das instituições de ensino e pesquisa brasileiras (Brasil, 2022a).
Portaria n. 175, de 29 de agosto de 2022	O objetivo é instituir o Programa para a Incorporação e Desenvolvimento de Processos de Internacionalização – PID para as instituições (Brasil, 2022b).

Fonte: elaboração própria.

Nesse período, de acordo com Santos (2020), as motivações acadêmicas, políticas, econômicas e mercadológicas passam a orientar as políticas de internacionalização. Desse modo, essas forças variam com maior ou menor intensidade, dependendo dos atores que ocupam a arena de debates sobre as políticas educacionais. Nesse cenário, são três direções para a internacionalização: a) inserção internacional dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; b) incremento e financiamento para áreas e pesquisas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do país; c) implementação de políticas de internacionalização que consideram os aspectos regionais de caráter inclusivo. As motivações apontadas estão interligadas com as políticas de expansão e interiorização da educação superior e dos programas de pós-graduação.

O contexto neoliberal, marcado pelo ideário de acumulação flexível (Harvey, 2016) e pela concorrência e competitividade (Dardot & Laval, 2016), desencadeou mundialmente um processo de privatizações e reformas nos Estados Nacionais que adotaram políticas de austeridade e redução de investimentos públicos na educação. Por consequência dessa política, Lima e Contel (2009) consideram que a internacionalização perdeu grande parte da chancela do Estado e passou a ganhar feições mercantis. No grande mercado educacional do século XXI, três características resumem o perfil e as motivações da internacionalização: (i) multiplicação de provedores; (ii) combinação de motivações econômicas, mercadológicas e acadêmicas na prestação de serviços; (iii) diversificação dos serviços e das formas de entrega (Lima & Contel, 2009).

No que diz respeito à organização da internacionalização, os últimos anos foram positivos com a aprovação de programas e o reconhecimento que essas políticas são essenciais para o desenvolvimento do país e para o fortalecimento das instituições de educação superior. As Portarias n. 220, n. 127 e n. 175 são representações dos avanços na orientação para implementação da internacionalização nas Universidades (Brasil, 2022a, 2022b).

É fundamental que se esclareça, quando se trata de Universidades no Brasil, que, amparadas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 20 (Brasil, 1996), também surge nesse contexto legal as Universidades Comunitárias (UC), as quais foram caracterizadas como confessionais ou filantrópicas, ou seja, sua essência em existir é ter como máxima a não finalidade lucrativa e seus ganhos serem usados para sua própria ampliação estrutural e qualificação pessoal e de seus processos educativos.

Nessas condições de surgimento das Universidades Comunitárias confessionais e as não confessionais, priorizava-se uma perspectiva de comunitária: “humanizante, comunitário, participativo, fortemente voltado à combinação da formação de recursos humanos com a extensão, com vistas ao desenvolvimento de uma ‘consciência regional’ e de assessoria ao desenvolvimento regional” (Neves, 1995, p. 8). Ainda não se falava de forma direta em Políticas de Internacionalização. Mas, quando observamos em Neves (1995), conceitos de “formação de recursos humanos” e o *conceito coração* das comunitárias, “consciência regional”, extraímos condições de imaginar que esses processos de políticas da internacionalização seria uma questão de tempo histórico para serem implementados nas Universidades Comunitárias. Para tanto, na sequência serão abordadas a política de internacionalização na Universidade de Passo Fundo (UPF) e na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

### 3. O Caso da Internacionalização na Universidade de Passo Fundo (UPF) e na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), credenciada em 1996 e classificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) em 2013, surgiu da necessidade de oferecer ensino superior de qualidade no meio oeste catarinense (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023). Iniciada em um período de regime empresarial-militar, que impactou a expansão e modernização da educação em território brasileiro, é fruto da unificação de três fundações educacionais: Fundação Educacional do Oeste Catarinense (FUOC), Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (FEMARP) e Fundação de Ensino para o Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE) (Freitas, 2019). Essa fusão retrata as suas raízes privadas no que concerne a sua atuação e perspectiva administrativa.

A estrutura atual da UNOESC é constituída pela sede administrativa, localizada no município de Joaçaba-SC, com estrutura de cinco *campi* situados em Joaçaba, Videira, Xanxerê, Chapecó e São Miguel do Oeste. A estrutura multicampi possibilita a descentralização e o desenvolvimento das atividades acadêmicas em outros municípios, garantindo o seu caráter regional e a expansão de sua área de abrangência, que, hoje, compreende a mesorregião do Oeste de Santa

Catarina, com mais de 11 municípios e com população estimada de 1.317.844 de habitantes (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023).

Enquanto pioneira na interiorização do ensino superior, sua atuação é parte de um modelo comunitário de educação superior da Associação Catarinense de Fundações Educacionais (Acafe) (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023). Sua missão perpassa o desenvolvimento regional e a formação humana, de modo a corroborar com sua motivação em ampliar as fronteiras da produção de conhecimento internacionalmente. Isso corrobora com a tríade dimensional para uma efetiva internacionalização, a qual perpassa os sentidos interculturais, internacionais e globais (Knight, 2003). Nesse contexto, o desenvolvimento de cidadãos que possam estar preparados para os desafios globais deve ser observado no processo de implementação de diretrizes para a internacionalização em Instituições de Ensino Superior (IES).

Isto posto, a Política de Internacionalização da UNOESC está alinhada ao ensino, à pesquisa e à extensão que perpassam por frentes, como a aprendizagem de um segundo idioma, a cooperação internacional entre universidades, a produção intelectual internacional, a dupla titulação e a mobilidade acadêmica (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2023). Tal condição sinaliza para interesses que partem de um princípio mercadológico e competitivo, fruto de uma condição de regulação dos resultados alcançados entre parcerias e acordos bilaterais fomentados pelo Estado.

Para Almeida et al. (2020), esse modelo de competitividade é fruto de uma cooperação incorporada em razão da globalização, que, no entanto, tem confundido e reduzido o papel da internacionalização à mobilidade acadêmica. Esse modelo é pautado não em uma formação cívica e global, pautada no desenvolvimento de novas contribuições ao desenvolvimento social. Ao contrário, tem-se uma perspectiva de destaque em *rankings* de excelência e qualificação, pois estratégias eficazes de internacionalização têm fomentado posições positivas em *rankings* universitários e aumentado a reputação ante ao financiamento empresarial.

Nesses termos, a preocupação latente da internacionalização é sinalizada não como um projeto cidadão de solidariedade, interculturalidade e integração entre os povos, mas como um propulsor de competitividade e destaque institucional. Isso perpassa o interesse de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na perspectiva de fortalecimento da globalização mundial e visibilidade internacional (Trevisol & Fávero, 2019). Nesse sentido, a UNOESC tem buscado maior projeção internacional e organizado sua estrutura administrativa para atender, sobretudo, aos processos de mobilidade acadêmica (Almeida et al., 2020).

Diante disso, o Plano de Internacionalização (PI) da UNOESC tem sido assinalado como uma prioridade diante do fortalecimento da Instituição de Ensino Superior, pois as parcerias internacionais que possam ser firmadas

resultam em diferenciação e *qualidade na formação* [ênfase nossa] da sua comunidade acadêmica, construindo *pontes indissociáveis* [ênfase nossa] do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, em um *olhar integrado, compartilhado e solidário de cooperação internacional* [ênfase nossa] (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018).

Perante isso, percebe-se que a Instituição de Ensino Superior (IES) está interessada nas possibilidades de colaboração mútua e qualificação por meio da cooperação internacional, enquanto motivação para avançar às produções de conhecimento científico e tecnológico. Esse planejamento busca incrementar diferentes competências e incentivar o aumento no número de intercambistas na UNOESC, com o fito de institucionalizar e organizar os processos de internacionalização na instituição (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Para alcançar tal objetivo, diferentes estratégias e ações têm sido apontadas neste processo de implementação da internacionalização como um grande aliado para a qualificação da Universidade.

No que diz respeito ao desenvolvimento da cultura de internacionalização e capacitação, têm sido planejadas estratégias de aperfeiçoamento de idiomas estrangeiros, preparativos para viagens e eventos voltados a temas globais (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Já em relação à cooperação internacional e captação de recursos, tem-se como ações estratégicas o acordo entre IES estrangeiras e o financiamento conjunto de projetos técnico-científicos (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Ambos assinalam importantes processos focados na parceria entre universidades internacionais e a UNOESC, na busca pelo reconhecimento global.

Em face do exposto, outras importantes estratégias se voltam à mobilidade e intercâmbio, assim como a dupla titulação e cotutela. Parâmetros, como mobilidades *outgoing* e *incoming*, incorporação da mobilidade acadêmica nos projetos pedagógicos dos cursos e a oferta de cursos em regime de cotutela e dupla titulação simultânea, têm sido considerados basilares na efetiva implementação do Plano de Internacionalização (PI) da IES (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Além disso, a ampliação das publicações internacionais com relevante fator de impacto e a remodelagem dos processos de internacionalização nos *campi* da UNOESC também têm se destacado como modos estratégicos de efetiva implantação (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Desse modo, sua política institucional, enquanto Universidade Comunitária, tem se organizado a serviço de resultados que sejam mensurados por organismos internacionais.

Não obstante, indicadores importantes têm sido estabelecidos a fim de mensurar a efetividade das ações estratégicas traçadas no Plano de Internacionalização (PI). A preocupação latente se encontra, sobretudo, no número de acadêmicos fluentes em língua estrangeira e no número de convênios e acordos estabelecidos (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Outrossim, há uma busca pela quantificação do número de projetos de pesquisa com cooperação internacional, o número de alunos estrangeiros regularmente matriculados na UNOESC e a participação em diferentes frentes de mobilidade e intercâmbio (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018).

O condicionamento desse tipo de métrica por ora não mostra os reais desafios e aprendizagens realizados ao longo do percurso, mas reafirma a necessidade de movimentos orgânicos que possibilitem a atualização dos parâmetros e estratégias vigentes. Essa condição também se estende à produção científica em revistas internacionais e em coautoria com estrangeiros (Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018). Esse tipo de quantificação tem trazido novamente à tona o discurso de manutenção da competitividade em *rankings* internacionais, uma vez que serve de gargalo para a afirmação de um compromisso institucional que, por vezes, não parece efetivo na consolidação de um conhecimento intercultural e cidadão.

A Universidade de Passo Fundo (UPF), por sua vez, foi criada por meio do Decreto Presidencial n. 62.835, de 6 de junho de 1968. Sua implantação resultou da união, no ano anterior, da Sociedade Pró-Universidade e do Consórcio Universitário Católico, integrado pela Mitra Diocesana de Passo Fundo e por outras entidades religiosas da cidade. A união das duas instituições resultou na criação da Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF), que passou a ser a mantenedora da Universidade de Passo Fundo, a partir da sua criação. Foi “certificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (Ices), de caráter público, não estatal, sem fins lucrativos, voltada para os interesses exclusivamente educacionais”, por atender aos seguintes aspectos: a) “ter origem na comunidade”; b) “ser mantida e gerenciada pelo seu corpo docente, discente, técnico-administrativo e por representantes da comunidade regional”; c) seu patrimônio pertence “à coletividade”; d) recebe “apoio dos poderes municipais, estadual e da União”; e) tem “caráter ecumênico e não confessional”; f) mantém “estreito vínculo com a comunidade” (Universidade de Passo Fundo, 2023, p. 11).

A estrutura atual da UPF é constituída pela sede administrativa, localizada no município de Passo Fundo, com a estrutura de três *campi*, e por mais seis *campi* situados nos municípios de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi e Soledade. A estrutura multicampi possibilita a descentralização e o desenvolvimento das atividades acadêmicas em outros municípios, garantindo seu caráter regional e a expansão de sua “área de abrangência, que, hoje, compreende mais de 150 municípios das regiões Norte e Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, nos quais a população é estimada em, aproximadamente, 1.000.000 de habitantes” (Universidade de Passo Fundo, 2023, p. 12). Cabe ainda ressaltar que a UPF recebe estudantes de outros estados, principalmente do Oeste do estado de Santa Catarina e do Sudoeste do estado do Paraná.

Com a intenção “de definir caminhos e congregar o conjunto de objetivos destinados ao alcance de resultados e à implementação de políticas institucionais”, em seu recente PDI (2022-2026), a UPF instituiu seis linhas estratégicas: 1) “Excelência acadêmica, pedagogia universitária e internacionalização”; 2) “Universidade inovadora”; 3) “Qualidade do ambiente interno e relações humanas”; 4) “Responsabilidade social e desenvolvimento sustentável”; 5) “Sustentabilidade estrutural e econômica”; 6) “Planejamento e governança estratégica” (Universidade de Passo Fundo, 2023, p. 21).

A internacionalização está integrada, enquanto linha estratégica, com a excelência acadêmica e a pedagogia universitária é indicada no PDI como tendo a função de transversalizar “as ações acadêmicas”, pois “se constitui como um princípio e um processo, em resposta às demandas interna e externa, buscando consolidar-se como uma política

de internacionalização abrangente, por meio de estratégias coordenadas entre ensino, pesquisa e extensão” (Universidade de Passo Fundo, 2023, p. 22).

O objetivo específico da internacionalização definido pelo PDI (2022-2026) é de ampliar e qualificar o processo de internacionalização da instituição, por meio das seguintes ações: avaliar o Plano Estratégico de internacionalização 2018-2022, com vistas à formação integral para a cidadania global; promover ações que maximizem a internacionalização abrangente e a internacionalização em casa; ampliar redes de cooperação entre instituições, incentivando a mobilidade acadêmica; estimular a participação de gestores e docentes em eventos e fóruns internacionais para fins acadêmicos; oportunizar a capacitação dos estudantes para sua participação em editais internacionais; ampliar a proficiência na língua estrangeira para comunicação e redação científica aos docentes e discentes de pós-graduação; elaborar estratégias de socialização das ações de internacionalização da universidade aos públicos interno e externo; ofertar ensino de línguas adicionais/estrangeiras à comunidade acadêmica; favorecer possibilidades de inserção de estudantes estrangeiros nos cursos da UPF (Universidade de Passo Fundo, 2023).

Um olhar geral para as ações propostas pelo PDI da instituição mostra, de um lado, as intencionalidades institucionais de promover atividades que possam mobilizar aspectos importantes da internacionalização, como a ampliação de redes de cooperação já existentes, incentivar a mobilidade docente e discente, normatizar ações específicas que possam incentivar e promover a mobilidade acadêmica, promover eventos e fóruns com participações internacionais, oferecer ensino de línguas estrangeiras à comunidade acadêmica, dentre outras. Por outro lado, é importante considerar que ainda são ações muito genéricas, de cunho mais intencional do que atividades cronologicamente planejadas. A internacionalização consta nas intenções no Planejamento do Desenvolvimento Institucional, mas esbarra, principalmente, no problema do financiamento.

Conforme já mencionado em outro estudo, “um dos aspectos mais relevantes da internacionalização da UPF ocorreu com a aprovação do Plano Estratégico de Internacionalização (PEI) (2018-2022), amplamente discutido entre a comunidade acadêmica e aprovado em 2018 pelo Conselho Universitário” (Trevisol & Fávero, 2019, p. 16). Conforme as ações estabelecidas pelo PDI, supracitadas, o referido Plano Estratégico de Internacionalização (PEI), neste momento que estamos redigindo o presente texto, está sendo discutido internamente pela comunidade acadêmica, com previsão de ser aprovado até o final de 2023.

O novo cenário provocado pela Pandemia (2020-2022), a diminuição gigantesca de matrículas, o enxugamento do orçamento das instituições, os cortes orçamentários das políticas públicas, ocorridos no desastrosos governo Bolsonaro, dentre outros fatores, certamente devem provocar profundas modificações na versão do Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI) que está sendo discutido e elaborado. A internacionalização em casa e o foco em áreas estratégicas possivelmente serão a centralidade do próximo PEI. Muito do que tinha sido planejado em 2017-2018 não se efetivou por todas essas variáveis ocorridas nos últimos 4 anos. Embora esteja explícito nos documentos, como o PDI, a intencionalidade da instituição em avançar na internacionalização e integrá-la com as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, ainda há um longo e complexo percurso a ser percorrido para que ela se efetive enquanto prática institucional consolidada, como uma política de internacionalização das universidades públicas, privadas e comunitárias no território brasileiro.

#### **4. Considerações Finais buscando consolidar-se como uma política**

Ao reconstruir a trajetória histórica da internacionalização da educação superior no Brasil por meio de seus documentos, é possível aferir que a implementação da internacionalização em duas Universidades Comunitárias, entendida por meio do Plano de Internacionalização (PI) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e da Universidade de Passo Fundo (UPF), é possível dizer que houve movimentos importantes na trajetória das referidas instituições. Há um passado tímido materializado em ações pontuais que, de certa forma, colocaram as instituições no cenário internacional. Enquanto instituições comunitárias regionais, cumpriram seu papel de formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, que foram decisivos no desenvolvimento regional. Muitos desses profissionais tiveram a oportunidade de ter uma inserção internacional em seu processo de formação por meio de programas de mobilidade educativa, da realização de doutorado sanduíche, ou mesmo na participação de eventos internacionais.

Na última década, as instituições avançaram nos processos de internacionalização, quando passaram a incluir, em seus documentos normativos (PDI, PI, PEI, dentre outros), a internacionalização como parte do desenvolvimento estratégico institucional, com a clara intenção de dar organicidade às ações fomentadoras dessa importante dimensão da Universidade. No entanto, ainda persistem muitos obstáculos, entre os quais se destaca o problema do financiamento e a forte dependência de políticas públicas que viabilizem processos de internacionalização para além de atividades pontuais que as instituições realizam.

Identificou-se, quanto às Políticas de Internacionalização nas Universidades Brasileiras, especialmente nas Comunitárias que foram investigadas: UNOESC e UPF, uma forte perspectiva de atender aquilo que a própria Unesco lançou como *Educação para a Cidadania Global* (ECG) (2016), que evidencia uma relação entre as fronteiras (consciência) do regional e do global. Ou seja, para a Unesco, “cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável” (2016). A questão que se coloca como preocupante, é a *postura epistêmica* que se assume nas Políticas de Internacionalização, pois existem indícios de um afastamento de experiências legítimas, vivências significativas e formações éticas e humanizantes, para atender às demandas de sentidos rasos, de *métricas e rankings* entre as Universidades, que colocam em derrocada as Políticas de Internacionalização, quando assumem lógicas do mercado neoliberal e esvaziam as humanidades e a própria essência da criação das Universidades Comunitárias.

Por fim, a pesquisa aponta sobre a importância de: (i) estabelecer políticas para a internacionalização da educação superior que superem os grandes gargalos que perpassam a falta de financiamento e disponibilidade de recursos; (ii) de considerar e elevar a internacionalização como política pública para a promoção da inovação, da interculturalidade, da formação do cidadão global e para as trocas solidárias entre povos e nações; (iii) que a elaboração e implementação das políticas de internacionalização sejam gestadas por processos democráticos que afastem as tentativas de encaminhar a internacionalização por um viés estritamente mercadológico; e (iii) considerar a internacionalização como uma condição essencial para a consolidação da pesquisa, ensino e extensão nas universidades. Em especial, destacar que a internacionalização é um processo necessário e fundamental para a efetivação da missão dos compromissos das Universidades Comunitárias com o desenvolvimento regional cidadão e sustentável. Ainda que tenhamos avançado nas políticas educacionais para a internacionalização, são muitos os desafios, sobretudo, de entender que a internacionalização não se restringe apenas a programas de mobilidade acadêmica, mas é um dos caminhos para a justiça social e a formação para a vivência de uma cidadania global.

## Referências bibliográficas

Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Vozes.

Azevedo, M. L. N. de, Catani, A. M., & Hey, A. P. (2017). Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. *Educação*, 40(3), 288-292.

Azevedo, M. L. N. de (2009). Integração regional e educação superior: regulações e crises no Mercosul. In E. B Ferreira & D. A Oliveira. *Crise da escola e políticas educativas*. Autêntica.

Ball, S. J. (2011). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais e educação. *Currículo sem Fronteira*, 1(2), 99-116.

Brasil (1975). *I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação*.  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf)

Brasil (1982). *II PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)*.  
[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II\\_PNPG.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf)

Brasil (1986). *III PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)*.  
[http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III\\_PNPG.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf)

- Brasil (1950). Lei n. 1.254, de 4 de dezembro de 1950. *Diário Oficial da União*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1254.htm)
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>
- Brasil (2022a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 127, de 1 de julho de 2022*. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4012/portaria-capes-n-127>
- Brasil (2022b). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 175, de 29 de agosto de 2022*. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-175-2022-08-29.pdf>
- Brasil (2017). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 220, de 3 de novembro de 2017*. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2250/portaria-capes-n-220>
- Brasil (2018). Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Lei n. 010172, de 09 de janeiro de 2001*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
- Brasil (2007). Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>
- Brasil (2014). *Plano Nacional de Educação (2014-2014)*. Câmara dos Deputados.
- Brasil (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020: coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior*. Capes.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade crítica: o ensino superior na república populista* (2. ed.). UNESP.
- Dalbosco, C. A. (2015). Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*, 20(1), 123-142.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- De Wit, H. (2011). Internacionalización de la educación superior: nueve interpretaciones erróneas. *Internacionalización higher education*, (64).
- Frigotto, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo* (6. ed.). Cortez.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Freitas, S. T. (2019). *Limites e perspectivas da internacionalização da educação superior em universidades comunitárias do interior do país: um estudo a partir da UNOESC* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste de Santa Catarina]. <http://pergamum.UNOESC.edu.br/pergamumweb/vinculos/000070/00007094.pdf>
- Harvey, D. (2016). *Condição pós-moderna*. Loyola.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. NAFSA.

Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, (33). <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>

Knight, J. (2012a). *Internationalization brings important benefits as well as risks*. International higher education.

Knight, J. (2012b). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in comparative and international education*, 1(7).

Knight, J. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2. ed.). Oikos.

Lima, M. C., & Contel, F. B. (2009). *Períodos e motivações da internacionalização da Educação Superior brasileira* [artigo apresentado]. Colloque de L' IFBAE, 5 ed. Grenoble. [https://ifbae.s3.eu-west-3.amazonaws.com/file/congres/2009\\_B0095.pdf](https://ifbae.s3.eu-west-3.amazonaws.com/file/congres/2009_B0095.pdf)

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Miranda, J. A. A. de, & Stallivier, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização do ensino superior no Brasil. *Avaliação*, 22(3), 589-613.

Morosini, M. C. (2017). Internacionalização do ensino superior. *Educação*, 40(3), 288-292.

Neves, C. E. B. (1995). *Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul – a experiência das Universidades Comunitárias*. NUPES-USP, Documento de Trabalho 3.

Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Martins Fontes.

Pereira, E. M. de A. (2019). Internacionalização da universidade contemporânea: uma visão da internacionalização em uma Universidade Pública Paulista. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5(1), 1-19.

Pereira, P., & Heinzle, M. R. S. (2017). A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 186-202.

Santos, J. C. dos, Fl. (2020). Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. *Série-Estudo*, 25(53), 11-34. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1383>

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Biblos.

Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2014). Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Educação e Fronteiras, Dourados*, 4(11), 21-38, <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>

Stallivieri, L. (2017). *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Appris.

Trevisol, M. G. & Fávero, A. A. (2019). As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. *Revista Internacional De Educação Superior*, 5, e019026. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653894>

Unesco (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Unesco.

Universidade de Passo Fundo (2023). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 (PDI)*. Universidade de Passo Fundo.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (2023). *Plano de desenvolvimento Institucional da UNOESC 2023-2027*. Editora UNOESC. [https://www.UNOESC.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI\\_-\\_2023-2027\\_.pdf](https://www.UNOESC.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI_-_2023-2027_.pdf)

Universidade do Oeste de Santa Catarina (2018). *Plano de Internacionalização - PI (2018-2022)*. Editora UNOESC.  
<https://www.calameo.com/read/007281111a503acb36be2>

Fecha de recepción: 13-9-2023

Fecha de aceptación: 24-3-2023



# Lugar da internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional de uma universidade pública no Sul do Brasil

El lugar de la internacionalización en el Plan de Desarrollo Institucional de una universidad pública en el Sur de Brasil

*The role of internationalization in the Institutional Development Plan of a public university in southern Brazil*

CIPRIANI, Andreza<sup>1</sup>

WATANABE, Marcio<sup>2</sup>

HERING, Bethania<sup>3</sup>

SELPA HEINZLE, Marcia Regina<sup>4</sup>

Cipriani, A., Watanabe, M., Hering, B. y Selpa Heinzle, M. R. (2023). Lugar da internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional de uma universidade pública no Sul do Brasil. *RELAPAE*, (19), pp. 60-73.

## Resumo

Esta pesquisa qualitativa do tipo documental seguiu três etapas fundamentais da análise de conteúdo, compreendidas em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O objetivo foi identificar qual o lugar da Internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de uma universidade pública no Sul do Brasil. O documento se refere à política institucional da universidade, a qual dispõe orientações para o ensino, pesquisa, extensão, cultura, inovação e empreendedorismo. Buscou-se analisar o documento em dois movimentos: identidade da internacionalização, procurando localizar concepções, orientações e perspectivas da internacionalização de maneira transversal no PDI, e desdobramentos da internacionalização, para identificar estratégias, práticas e objetivos relacionados ao desenvolvimento dos processos de internacionalização na instituição. Em relação ao aporte teórico, os estudos de Trevisol e Fávero, Azevedo, Morosini, entre outros, sustentaram a análise e tratamento dos dados. Os resultados indicaram que a internacionalização ocupa um lugar de destaque no PDI da universidade, junto a questões centrais de desenvolvimento institucional, como a diversidade e cultura e a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. À vista disso, compreende-se que a universidade demonstra comprometimento com práticas interculturais e ações voltadas a todos os participantes do processo, para o desenvolvimento humano e social, na busca por uma sociedade mais justa e solidária.

**Palavras-chave:** pesquisa qualitativa, análise de conteúdo, internacionalização, educação superior, plano de desenvolvimento institucional, universidades públicas.

## Resumen

Esta investigación documental cualitativa siguió las tres etapas fundamentales del análisis de contenido, que comprenden el preanálisis, la exploración del material y el tratamiento de los resultados. El objetivo consistió en identificar el lugar que ocupa la internacionalización en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de una universidad en el Sur de Brasil. Este documento se refiere a la política institucional de la universidad, que proporciona directrices para la enseñanza, la investigación, la extensión, la cultura, la innovación y el espíritu empresarial. Para hacerlo, se analizó el documento en dos movimientos: identidad de la internacionalización, que buscó ubicar conceptos, lineamientos y perspectivas de la internacionalización de manera transversal en el PDI, y Desarrollos de la internacionalización, para

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau – FURB, Brasil / andrezac@furb.br / <https://orcid.org/0000-0001-6462-1509>

<sup>2</sup> Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Brasil / marcio.watanabe@ifsc.edu.br / <https://orcid.org/0000-0002-5747-9820>

<sup>3</sup> Universidade Regional de Blumenau - FURB, Brasil / bethaniahering@furb.br / <https://orcid.org/0000-0001-7498-0062>

<sup>4</sup> Universidade Regional de Blumenau - FURB, Brasil / selpa@furb.br / <https://orcid.org/0000-0002-2299-8065>

identificar estrategias, prácticas y objetivos relacionados con el desarrollo de los procesos de internacionalización en la institución. En cuanto al marco teórico, los estudios de Trevisol y Fávero, Azevedo, Morosini, entre otros, apoyaron el análisis y tratamiento de los datos. Los resultados indican que la internacionalización ocupa un lugar destacado en el PDI de la universidad, junto a cuestiones centrales del desarrollo institucional como la diversidad y la cultura y la inseparabilidad del trípode enseñanza, investigación y extensión. Ante esto, entiende que la universidad demuestra un compromiso con las prácticas y acciones interculturales dirigidas a todos los participantes del proceso, basadas en el desarrollo humano y social, en la búsqueda de una sociedad más justa y solidaria.

**Palabras clave:** investigación cualitativa, análisis de contenido, internacionalización, educación superior, plan de desarrollo institucional, universidades públicas.

## Abstract

This qualitative documental research followed three key stages of the analysis of content, encompassing pre-analysis, material processing, and result treatment. We aimed to understand the role of the Internationalization of Institutional Development Plan of a community university in southern Brazil. The document refers to the institutional policy of the University, which provides guidelines for teaching, research, extension, culture, innovation, and entrepreneurship. We analyzed the document based on two views: the internationalization identity, seeking to learn concepts, guidelines, and perspectives of internationalization cross-sectionally, and the developments of internationalization, to identify strategies, practices, and goals linked to the development of internationalization processes in the institution. Studies by Trevisol and Fávero, Azevedo, and Morosini, among others, compose our theoretical background for data analysis and treatment. Our results indicate that internationalization holds a key position in the analyzed document linked to central issues of institutional development, such as diversity and culture, as well as the inseparability of the teaching, research, and extension tripod. Thus, we conclude that the university is committed to inter-cultural practices and actions aimed at all actors in the process, seeking human and social development for a fairer and more supportive society.

**Keywords:** qualitative research, analysis of content, internationalization, higher education, institutional development plan, public universities.

## Introdução

O presente estudo faz parte dos debates acerca da internacionalização da Educação Superior – ES e das transformações das universidades diante das mudanças no cenário contemporâneo atual. Em face da globalização econômica, política e cultural, muitas são as exigências para as Instituições de Ensino Superior – IES, principalmente para a pesquisa, ensino e extensão. Nesse âmbito, as discussões a respeito da ES revelam forte atuação dos Organismos Internacionais – OI, que transitam por este cenário e acabam influenciando e determinando a formulação das políticas públicas nesse nível de ensino (Azevedo, 2015).

No cenário nacional as IES passaram a sofrer impacto do global e os governos passaram a ver suas políticas educacionais determinadas por essas exigências externas (Azevedo, 2015). Observa-se, portanto, que os processos de internacionalização que ocorrem nas universidades, são orientados pelas políticas e diretrizes desses organismos que buscam por padrões de excelência no exercício das funções que realizam (Freitas, Almeida e Rodrigues, 2020). Em vista disso, na atual “sociedade do conhecimento”, os OI passaram a propor políticas públicas de educação aos países emergentes, visando principalmente o seu desenvolvimento humano, econômico e social (Dalla Corte e Mendes, 2018).

Para Santos Filho (2020, p.16), a internacionalização é “um processo dinâmico, ou seja, um esforço continuado de mudança ou evolução, e não um conjunto de atividades isoladas. Ela compreende três dimensões – a internacional, a intercultural e a global, ou seja, as relações entre nações, culturas ou países.” A internacionalização é considerada ainda um processo intencional (Santos Filho, 2020) e “não é um fim em si mesmo, mas um meio para aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa, e que não deveria se basear somente na justificativa econômica” (De Wit e Hunter, 2015).

Partindo desse entendimento, considera-se para este estudo a internacionalização da ES como um processo abrangente, que vai além da imposição externa para a formulação de políticas educacionais. Nessa óptica, a internacionalização das IES pode promover redes de pesquisas e parcerias internacionais na perspectiva de compartilhamento de ideias, dos avanços científicos e conseqüentemente o desenvolvimento sustentável (Robson, 2011; Morosini e Ustároz, 2016).

Com vistas a incentivar o compartilhamento do saber científico entre os países para reduzir as diferenças que separam o Norte do Sul global, e a necessidade de abrir caminho para uma forma “inteligente” de desenvolvimento humano sustentável, em novembro de 2005 foi lançado um relatório sobre a Sociedade do Conhecimento (Robin e Gaëtan, 2015). Neste relatório a ênfase é dada para a necessidade de investimento na educação de qualidade para todos pelas autoridades governamentais, expandindo os locais de acesso comunitário às tecnologias da informação e da comunicação – TIC.

Ainda, de acordo com o relatório as universidades são impulsionadas a possibilitar o desenvolvimento de qualificação internacional e competências interculturais a todos os estudantes para enfrentamento dos desafios globais. Sob essa perspectiva, a internacionalização da ES é considerada como motor do desenvolvimento do Sul Global para a conquista da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável, e a interculturalidade (Morosini, Somers e Nez, 2021).

Neste quadro, revela-se a necessidade de refletirmos a respeito do desafio que recai sobre a Internacionalização da ES na construção da cidadania global, mantendo a diversidade local, histórica e cultural. Para a OCDE e a UNESCO, a internacionalização da ES deve atuar como uma diretriz a fim de que seja favorecida uma formação para a cidadania global. Ainda, a partir da perspectiva dos OI, as políticas de internacionalização devem “considerar o cenário mundial produtivo da competitividade, da concorrência, da tecnologia e da inovação” (Trevisol e Fávero, 2019, p. 7).

Assim, para atender às demandas da sociedade global e do conhecimento, estes organismos acabam propagando a instrumentalização da ES, a adaptação da educação aos interesses da economia dos países desenvolvidos, com a padronização da qualidade das estruturas educacionais e dos modelos de políticas curriculares globais (Maués, 2019; Lopes, 2022). Contudo, para Morosini e Ustároz (2016), o ensino de qualidade, no contexto da internacionalização, é um ensino que assume essa responsabilidade social. Em vista disso, os processos de internacionalização que ocorrem nas universidades estão intrinsecamente relacionados com a sua missão, e por isso mesmo, espera-se que estejam estabelecidos em sua política institucional (Heinzle e Pereira, 2023).

Knight (2004) defende que as políticas nacionais de internacionalização são importantes pois, tem forte influência na “dimensão internacional do ensino superior através de financiamentos, programas e quadros regulatórios”. Contudo “é no nível institucional individual, que o processo real de internacionalização ocorre” (Knight, 2004, p.7). Sobre a política

institucional, destaca-se que a internacionalização “deve ser estruturada de forma sistêmica e pensada a longo prazo, a fim de que seu projeto seja construído, coletivamente, com propósitos que, bem definidos, dialoguem com a dimensão local e com os valores e missões institucionais” (Santos, 2017, p. 152).

Assim, partindo deste contexto esse estudo tem por objetivo *identificar qual o lugar da internacionalização no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI de uma universidade pública do Sul do Brasil*. A pesquisa ocorreu por meio de dois movimentos distintos denominados: *Identidade da internacionalização* e *Desdobramentos da internacionalização*. O primeiro procurou localizar concepções, orientações e perspectivas da internacionalização apresentados de maneira transversal no documento e o segundo buscou identificar estratégias, práticas e objetivos relacionados ao desenvolvimento dos processos de internacionalização na instituição.

Para isso, estruturamos o presente artigo em quatro etapas. Na primeira, introdutória, delineamos o objetivo e a problemática investigativa. Na segunda, descrevemos o percurso metodológico afim de delinear a pesquisa. Na terceira apresentamos os dados produzidos a partir das etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Por fim, na quarta etapa, compomos uma síntese dos principais aspectos encontrados, bem como as reflexões para os questionamentos levantados.

### Procedimento metodológico

Trata-se de um estudo qualitativo do tipo documental em que se propôs analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2022-2026) de uma universidade pública do Sul do Brasil. O presente documento refere-se à política institucional da universidade, a qual dispõe orientações para o ensino, pesquisa, extensão, cultura, inovação e empreendedorismo. Como técnica analítica utilizou-se a Análise de Conteúdo – AC (Bardin, 2011). A AC compreende uma ferramenta para a análise de dados que visa uma descrição do conteúdo de maneira objetiva e sistemática, sendo utilizada no desenvolvimento de estudos qualitativos em diversas áreas do conhecimento (Mozzato e Grzybovski, 2011).

Conforme indicado por Bardin (2011) a AC prevê três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise envolveu a leitura fluente do PDI analisado a fim de organizar o conteúdo de acordo com os questionamentos a que se pretendeu responder. No que consiste à exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação dos dados. Ou seja, a organização do material foi realizada de forma a classificar, agrupar e categorizar os dados da pesquisa. Já no tratamento dos resultados, procuramos tornar significativos e válidos os dados produzidos. Esta etapa foi composta pela inferência, interpretação e proposição dos dados analisados.

Ainda, de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser construídas a priori de acordo com as bases teóricas, ou a posteriori, isto é, após a produção dos dados. Neste sentido, vale destacar que as categorias foram desenvolvidas a posteriori, na etapa de exploração do material e o tratamento dos dados teve como aporte teórico autores referência no campo da internacionalização como Trevisol e Fávero (2019), Azevedo (2014, 2015), Morosini (2021, 2022), Barros et al (2020), entre outros, pois estes sustentaram a interpretação e a proposição dos dados analisados.

De acordo com Stake (2016, p. 30) o pesquisador “é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência a desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações”. Decorrente deste fato, uma das limitações do método analítico utilizado, consiste na objetividade e neutralidade do pesquisador, pois este tipo de análise exige a inferência em determinadas fases.

Neste sentido, enfatizamos que este estudo respeitou os critérios de validade qualitativa, os quais segundo Oliveira (2008) referem-se a: leitura da totalidade do texto, a homogeneidade, a exclusividade (organização das categorias sem sobreposições), a objetividade na codificação garantindo assim a reprodutibilidade, a adequação e pertinência aos objetivos do estudo.

Assim, tendo em *vista identificar o lugar da Internacionalização no PDI de uma universidade pública do Sul do Brasil*, levantaram-se os seguintes questionamentos: Quais as concepções que orientam as metas e ações de internacionalização da educação superior no documento? Quais as metas e perspectivas voltadas para este processo? Quais os objetivos apresentados para a internacionalização? Quais as práticas, ações e/ou projetos promulgados nesse âmbito? Qual a tendência das estratégias de internacionalização institucional?

A partir desses questionamentos nos propusemos a analisar o conteúdo do PDI em dois movimentos. O primeiro movimento: *Identidade da internacionalização* procurou localizar concepções, orientações e perspectivas da internacionalização que estão presentes de uma maneira transversal no documento. Já o segundo movimento: *Desdobramentos da internacionalização* buscou estratégias, práticas e objetivos relacionados ao desenvolvimento dos processos de internacionalização na instituição.

Para auxiliar na categorização dos dados utilizamos como ferramenta analítica o Software Qualitativo MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.6.0). A utilização de softwares em pesquisas qualitativas fornece a possibilidade de explorar e apresentar os dados produzidos em seu âmbito mais amplo utilizando figuras, gráficos e mapas (Gibbs, 2009). Ainda, o software contribui para a organização dos dados, a otimização do processo analítico, além de ser maleável para inúmeros tipos de pesquisas qualitativas com objetivos diversos.

## Resultados e discussão

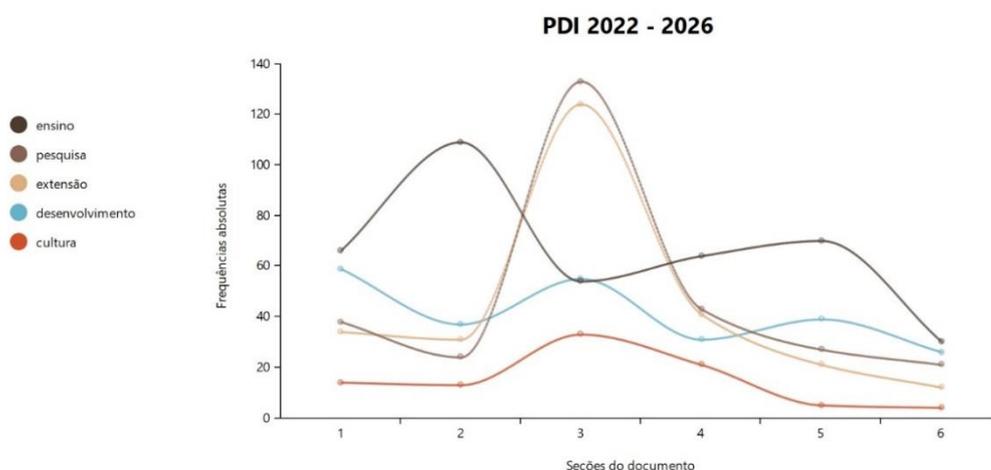
Para uma melhor visualização dos dados, bem como para sequenciamento lógico de ideias, optamos por apresentar os resultados e a discussão desses a partir das etapas da AC de Bardin (2011) conforme enunciado no capítulo metodológico.

### Pré-análise do documento

A partir da leitura fluente do PDI foi possível identificar que a estrutura do documento é constituída por 354 páginas, apresentando 6 capítulos em sua extensão. Especificamente o terceiro capítulo diz respeito às *Políticas de Internacionalização e Mobilidade*, perfazendo um total de 10 páginas, as quais são descritas pela equipe que atua na Coordenadoria de Relações Internacionais – CRI. Ainda, este terceiro capítulo divide-se em duas subseções: *Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF* e *Política Linguística da instituição e Desenvolvimento da Internacionalização e Mobilidade*.

Na sequência, de forma a organizar e preparar o documento para as próximas etapas, buscou-se identificar quais as palavras de maior frequência de ocorrência na extensão total do documento. Para isso, utilizou-se a função MAXDictio “Frequência de palavras” no software MAXQDA, ignorando palavras contidas em links, endereços de e-mail, hashtags e números, mantendo a busca ativada apenas para as funções de textos entre parênteses e com no mínimo 3 caracteres. Foi delimitado ainda a frequência mínima de 40 ocorrências para compor a lista de inclusão. Para uma melhor visualização dos resultados obtidos por meio da busca, confeccionou-se no software MAXQDA através da função “Tendências de palavras” o gráfico representativo das maiores frequências de ocorrências do total de 3185 palavras contidas no documento (figura 1).

Figura 1. Frequências de ocorrências das palavras no PDI 2022-2026.



Fonte: elaborada pelos autores (2023) a partir do software MAXQDA.

Nota-se que, as palavras com maiores frequências de ocorrências nas 6 seções que compõe o documento são: ensino (393), pesquisa (289), extensão (263), desenvolvimento (247), cultura (90) e internacionalização (45). Estes resultados podem apontar, preliminarmente, uma ênfase para a dimensão de ensino, entretanto pode sinalizar que a universidade mantém a indissociabilidade do tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão, revelando a estreita relação entre a universidade com a sociedade e com as demandas atuais.

Além disso, observa-se que o termo desenvolvimento é uma das palavras de maior frequência no documento. Este fato pode estar pautado no entendimento institucional acerca do que é um PDI, pois a instituição destaca em Nota explicativa que este é visto como um processo de transformações contínuas, bem como o caminho que necessita ser percorrido para que os objetivos e a própria razão de ser da universidade sejam alcançados, exigindo constantemente a revisão de suas ações.

Já as palavras cultura e internacionalização podem indicar um caminho para atender as exigências de uma sociedade plural e conectada (Machado, Kampff e Castro, 2023) bem como no interesse em transformar-se em um ambiente amplamente internacional e intercultural, tema recorrente na comunidade acadêmica nas últimas décadas (Heinzle e Pereira, 2023).

Por seguinte, a etapa de exploração do material, representa a codificação dos segmentos pertencentes a cada uma das 45 ocorrências identificadas para o termo “internacionalização”. Nessa análise foi utilizado o software MAXQDA para codificação e construção dos índices quantitativos das expressões ou palavras significativas em função das quais as categorias foram organizadas. As categorias foram elencadas em torno das dimensões interpretativas que surgiram pela exploração do material.

### Exploração do material

A partir da função “Pesquisa Lexical” buscou-se explorar os contextos aos quais as 45 ocorrências do termo “internacionalização” se relacionavam. Assim, após a busca, foi realizada através da função “Auto-codificação” a codificação dos segmentos pertencentes ao encadeamento de ideias, buscando fundamentalmente agrupar o conteúdo numa rede semântica semelhante a um mapa mental, permitindo melhor visualização do material produzido.

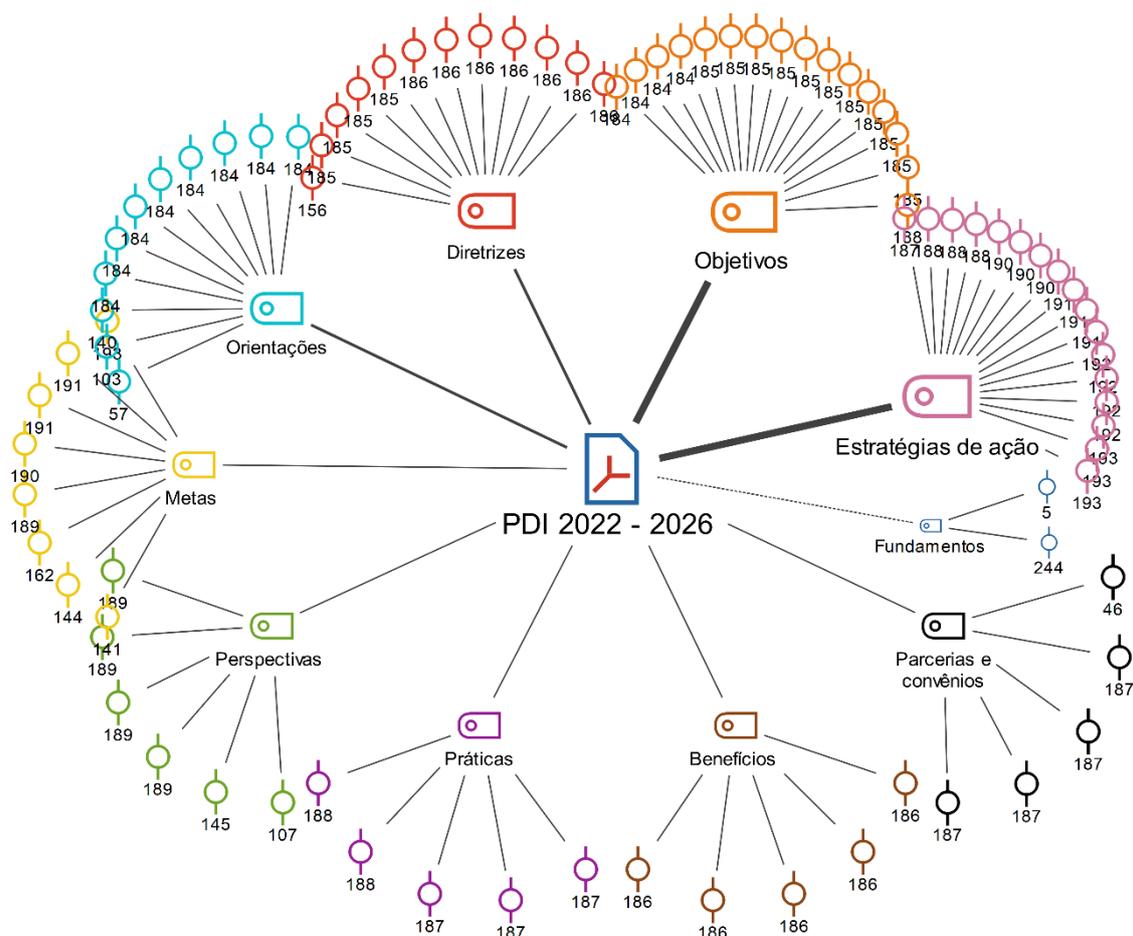
A leitura dos segmentos codificados permitiu atribuir para o *Primeiro Movimento: Identidade da internacionalização*, cinco categorias de análise: 1. Fundamentos (com 2 segmentos codificados); 2. Orientações (11 segmentos); 3. Perspectivas (6 segmentos); 4. Metas (9 segmentos) e 5. Benefícios (5 segmentos), totalizando 33 segmentos. Ao que se refere ao *Segundo movimento: Desdobramentos da internacionalização*, foram atribuídas cinco categorias de análise: 1. Objetivos (16 segmentos); 2. Diretrizes (12 segmentos); 3. Estratégias de ação (17 segmentos); 4. Práticas (5 segmentos); 5. Parcerias e convênios (5 segmentos), totalizando 55 segmentos.

Para uma melhor visualização, plotou-se no software MAXQDA o mapa representativo da totalidade de categorias e os respectivos segmentos codificados para os dois movimentos, por meio da função MAXMaps “Modelo com um caso único” (figura 2). Para fins de análise, considera-se como parâmetro da ferramenta: a) o tamanho de circunferência do código reflete a sua predominância; b) largura da linha reflete a frequência no documento e c) os números representam as linhas dos segmentos codificados.

No que se refere ao *primeiro movimento*, denota-se que a categoria *orientações* apresentou o maior tamanho de circunferência e a maior linha de ligação entre o documento e a categoria, representando a maior predominância e frequência de ocorrência. Oposto a isso, a categoria *fundamentos*, demonstrou o menor tamanho de circunferência e a menor largura de linha de ligação, refletindo assim menor predominância e frequência no documento.

Já para o *segundo movimento*, foi possível observar que, as categorias relacionadas aos *objetivos*, *diretrizes* e *estratégias de ação* apresentaram o maior tamanho de circunferência e maior largura da linha de ligação, representando a maior predominância e frequência de ocorrência no documento. Para as outras categorias de ambos movimentos, não foi possível estabelecer relação de predominância e frequência de ocorrência.

Figura 2. Mapa representativo das categorias e seus segmentos codificados.



Fonte: produzida pelos autores (2023) a partir do software MAXQDA.

No contexto da Educação Superior, segundo Heinzle e Pereira (2023), as ações de internacionalização estão vinculadas à missão, aos valores e aos princípios da universidade na sua política institucional. Contudo, percebe-se a partir dos resultados que, a predominância das categorias relacionadas à internacionalização no PDI é referente às orientações, objetivos, diretrizes e estratégias. Este fato que pode estar associado à ampliação das estratégias e abordagens de internacionalização, tanto na literatura como promulgadas por OI, podendo ocorrer em diferentes contextos, com potencialidades e perspectivas de crescimento, principalmente para o sul global (Watanabe, Cipriani e Heinzle, 2023).

A partir desses pressupostos, a etapa seguinte, no tratamento dos resultados, buscou-se estabelecer relações entre os resultados obtidos e aporte teórico, dando sentido à pesquisa. Assim a próxima etapa contemplou a inferência dos segmentos para cada categoria, a interpretação e a proposição geral dos dados analisados.

### Tratamento dos resultados

Optou-se nessa etapa por apresentar os resultados de cada movimento de análise, assim tornando os dados significativos e válidos como predefinido por Bardin (2011).

### Primeiro movimento: Identidade da internacionalização

Ao que se relaciona ao primeiro movimento, para a categoria fundamentos denota-se logo nas primeiras páginas do PDI da universidade preocupação voltada para as exigências de um mercado global, quando se identifica que a política se consolida “cobrindo as exigências externas e avançando em áreas de atuação necessárias às universidades atuais” (PDI 2022-2026, p. 5). De acordo com Pereira (2009) concepções atreladas às exigências externas para a ES podem

caracterizar uma concepção funcionalista da educação. “Nesta concepção, a universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política” (Pereira, 2009, p. 32) com normas provenientes do exterior.

Manifesta-se também no documento uma dimensão de consciência social, no que tange às demandas para a universidade no século XXI, “como inovação, internacionalização, empreendedorismo, sustentabilidade e responsabilidade perante a sociedade” (PDI 2022-2026, p. 5). Além disso, ao observar a sumarização do texto identificamos no item 3.2 o seguinte título: *Políticas de internacionalização e mobilidade*. Sob esse foco percebemos que há um equívoco conceitual, voltado apenas para a mobilidade, o que pode não representar a visão da produção textual da política no PDI. Entende-se que a internacionalização da ES agrega múltiplas faces, a partir de uma ampla gama de perspectivas e estratégias, entre elas, a Internacionalização pela mobilidade acadêmica, Internacionalização em Casa (IaH), Internacionalização de Campus, Internacionalização Abrangente, a Internacionalização do Currículo (IoC), entre outras possibilidades (De Wit e Hunter, 2015).

Foi possível identificar ainda, para esta categoria, indícios de que os processos de internacionalização promulgados no PDI enfatizam sobretudo as trocas culturais, pois “possibilitam aos discentes a troca de experiências no ensino e na cultura” (PDI 2022-2026, p. 244). No estudo realizado por Baranzeli, Morosini e Woicolesco (2020) “a convergência de termos-chave, como: partilha, troca de experiências, pensamento e construção de projetos interdisciplinares” (p. 265) é identificada nos relatos dos estudantes que participaram de algum processo de Internacionalização, seja ele no exterior a partir da mobilidade ou pela estratégia de Internacionalização em casa (IaH). Nesse sentido, o trabalho destacado corrobora com as evidências observadas no PDI analisado, ao relacionar a vivência de internacionalização e o envolvimento dos docentes, discentes e técnicos administrativos para além da experiência de mobilidade.

A respeito da categoria *orientações*, o contexto identificado trata de aspectos de inovação, articulação de saberes pautados na interculturalidade, inserção social, interdisciplinaridade e compromisso com temas transversais. De acordo com Trevisol e Fávero (2019) no cenário educacional, as políticas de internacionalização têm ocupado espaço nas agendas de debates, tanto a nível nacional quanto global. Contudo, apresentam-se nesse campo disputas e interesses decorrentes historicamente de um modelo produtivo de educação.

As orientações observadas enfatizam aspectos de “socialização dos conhecimentos gerados, em âmbito local, nacional e internacional” (PDI 2022-2026, p. 140) bem como salientam a importância das parcerias internacionais “procurando fomentar a cooperação e a integração de pesquisadores e de programas” (PDI 2022-2026, p. 184). Além disso, “o incentivo à interdisciplinaridade e ao trato dos temas transversais” (PDI 2022-2026, p. 184) no desenvolvimento de atividades acadêmicas que se proponham a dar ênfase à formação cultural humanística, à internacionalização, à criatividade, à inovação, às práticas inter-multi-transdisciplinares, demonstraram ser parâmetros fundamentais de referência institucional para “promoção da inserção social na concepção e desenvolvimento dos projetos de internacionalização” (PDI 2022-2026, p. 184). Todos esses excertos identificados no PDI abarcam um amplo cenário de possibilidades para a formação internacionalizada, que deve ser desenvolvido desde a formação básica dos estudantes, motivando-os a interpretar como as ações globais refletem em sua perspectiva local (Barros et al., 2020).

Partindo deste cenário global, são apontadas no PDI para a categoria *perspectivas* a oferta de “disciplinas em língua estrangeira, permitindo a inserção no contexto da mobilidade acadêmica internacional de estudantes e professores” (PDI 2022-2026, p. 189) bem como “elevar a Universidade a um patamar de reconhecimento internacional” (PDI 2022-2026, p. 145).

A formação da cidadania global vista a partir da ótica da mobilidade acadêmica internacional, acaba sendo um importante indicativo de que a formação do capital humano, a partir da experiência internacional, pode contribuir para o desenvolvimento das sociedades. Contudo, recomenda-se que as IES observem e pensem em “alternativas para fomentar a internacionalização, avançando da perspectiva da mobilidade para ações ampliadas de internacionalização” (Barros et al., 2020, p. 389).

Nesse contexto identifica-se ainda que, as *perspectivas* de internacionalização no PDI analisado visam também “proporcionar experiências de educação para a comunidade em outras línguas” (PDI 2022-2026, p. 189), “preparar servidores e acadêmicos para participação em intercâmbios internacionais” (PDI 2022-2026, p. 189) bem como “alcançar excelência nos indicadores de desempenho institucional, estabelecidos pelo SINAES, no que diz respeito à Internacionalização e Mobilidade” (PDI 2022-2026, p. 189).

Aqui vale destacar que a internacionalização, junto com a questão da qualidade, da pertinência e da acreditação, configura-se como grandes temas da atualidade no que diz respeito a Avaliação da Educação Superior pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), etc. (Barreyro, 2023). Nesse sentido, o fato de que a produção técnico-científica está sendo destacada no PDI é um grande passo para internacionalização da universidade, uma vez que as estratégias de internacionalização para o sul global ainda se evidenciam por meio de intercâmbios, fluxos acadêmicos, mobilidades, publicações e parcerias internacionais (Cipriani e Heinzle, 2023).

No que tange à categoria acerca das *metas* relacionadas ao processo de internacionalização, os contextos principais se associam aos processos de cooperação e integração de pesquisadores e de programas, promulgação de disciplinas e cursos em outros idiomas, convênios e intercâmbios. Segundo Barros et al. (2020) os processos de internacionalização que ocorrem nas universidades envolvem além de discentes e docentes, diversos agentes do processo educacional, como administradores, gestores, operadores, entre outros. Assim, evidencia-se cada vez mais a necessidade de profissionais mais bem qualificados para atuar na sociedade, de modo a atender as demandas do mercado internacional e da globalização.

Nessa perspectiva, observou-se no documento metas de internacionalização com foco em distintos atores sociais, a exemplo da ampliação no “número de servidores e estudantes com proficiência em língua estrangeira” (PDI 2022-2026, p. 190), nos “convênios de mobilidade e de estágios para intercambistas” (PDI 2022-2026, p. 191), na busca por “proporcionar experiências de educação para a comunidade em outros idiomas” (PDI 2022-2026, p. 191) e ainda “melhorar a comunicação institucional no idioma inglês” (PDI 2022, p. 192).

Compreendemos ainda, que as metas de internacionalização do PDI enfatizam a troca de experiências em outros idiomas, seja por docentes ou discentes, quando destaca-se como meta “ampliar o número de servidores docentes e técnico-administrativos com fluência em outros idiomas e ampliar o número de disciplinas ofertadas nos cursos em outros idiomas, bem como inserir o ensino do idioma inglês nos diversos cursos” (PDI 2022-2026, p. 189) e ainda, manifesta-se foco nas metas de internacionalização voltadas para “ações de ensino, pesquisa e pós-graduação, procurando fomentar cooperação e integração de pesquisadores e de programas” (PDI 2022-2026, p. 141).

No tocante à categoria dos *benefícios* obtidos com a internacionalização, foram identificados em sua maioria questões sobre a formação do cidadão global, as contribuições do processo para desenvolvimento da empatia, solidariedade e respeito às culturas, adequação ao mercado de trabalho global, bem como parcerias e convênios em benefício do estudante.

Dentre essas, destacam-se as relacionadas ao intercâmbio acadêmico internacional de docentes, discentes e demais servidores quando se identifica ênfase de que “o estudo em outros países contribui para a formação de um profissional autônomo e globalizado, capaz de atuar e resolver problemas em qualquer lugar do mundo” (PDI 2022-2026, p. 186) e que este possibilita ainda “a convivência com pessoas de outros países estimulando a empatia, a tolerância, a solidariedade, o respeito pelo outro e a diversidade cultural, características necessárias ao trabalho de equipe” (PDI 2022-2026, p. 186).

Além disso, os benefícios promulgados aos egressos que participaram de projetos e ações no âmbito do intercâmbio acadêmico referem-se à possibilidade de “receber o diploma assinado por sua universidade de origem e pela instituição na qual estudou no Exterior, quando previsto em convênio específico” (PDI 2022-2026, p. 186). Com relação aos discentes que participaram de cursos de línguas estrangeiras como o inglês, ofertados sobretudo pelo programa Idiomas sem Fronteiras -IsF, os benefícios proporcionados referem-se “ao aumento de empregabilidade em todo o mundo ampliando o networking em escala global” (PDI 2022-2026, p. 186).

Não obstante, é necessário compreender que o processo de internacionalização da Educação Superior além de benefícios eminentes, envolve sobretudo riscos e resultados não esperados. De acordo com Azevedo (2014, 2015) consequências negativas podem fazer parte do processo de internacionalização a exemplo da mobilidade acadêmica permanente (fuga de cérebros), a intensificação do capitalismo acadêmico, mercadorização e transnacionalização da ES, entre outros.

## Segundo movimento: Desdobramentos da internacionalização

No que se refere ao *segundo movimento*, para a categoria *objetivos* observaram-se no PDI aqueles relacionados “ao processo de” e “da” internacionalização. De acordo com Maués e Santos Bastos (2017) a internacionalização vem sendo utilizada como uma forma de aumentar a concorrência entre os países e de fomentar a sociedade do conhecimento. Ainda, Stallivieri (2017) destaca que é, através da internacionalização, que uma universidade pode competir em igualdade de condições com as melhores e mais renomadas IES do mundo, uma vez que observa alguns critérios relevantes de altos padrões de qualidade institucional.

Nesse contexto, ao que se relaciona aos objetivos diretamente relacionados ao processo de internacionalização podemos identificar no PDI intenção de “ampliação de seus acordos de cooperação internacional nas mais diversas áreas do conhecimento, destacando a preocupação institucional em manter a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão” (PDI 2022-2026, p. 184). Além disso, a partir da ampliação dos processos de internacionalização a universidade em seu PDI almeja “produzir novos conhecimentos nas diversas áreas do saber” (PDI 2022-2026, p. 184) e “contribuir na promoção da difusão do conhecimento científico gerado na pesquisa por meio de ensino e extensão, publicações científicas qualificadas em periódicos, livros com conselho editorial, eventos, mídias e hipermídias diversas” (PDI 2022-2026, p. 185).

Em termos de compreensão, a internacionalização relacionada à produção de conhecimento está interconectada tanto ao plano do sistema de educação superior quanto ao plano da instituição universitária. Esses planos estão conectados porque as instituições estão alocadas em um país, no caso do Brasil, que regula, avalia e supervisiona a ES (Morosini, 2011). Nesse sentido, os objetivos identificados ao processo de internacionalização, podem referir-se principalmente a produção científica e da circulação do conhecimento, devido ao fato das universidades serem avaliadas pelo grau de internacionalização dos seus programas e de suas produções (Morosini e Nascimento, 2017).

Relacionados aos objetivos da internacionalização estão “contribuir para o desenvolvimento, sustentabilidade e visibilidade da instituição” (PDI 2022-2026, p. 184) e “contribuir para o desenvolvimento acadêmico, científico, tecnológico, artístico, cultural e pessoal dos estudantes em todos os níveis de ensino” (PDI 2022-2016, p. 184). Ainda, a partir da internacionalização objetiva-se “contribuir para a complementação da formação de docentes, discentes e demais servidores proporcionando-lhes novas vivências e oportunidades” (PDI 2022-2026, p. 184), “cooperação científica efetiva com universidades e/ou entidades de pesquisa no mundo” (PDI 2022-2026, p. 185), e “desenvolvimento de programas internacionais conjuntos de pós-graduação” (PDI 2022-2026, p. 185).

De acordo com Morosini (2011) a internacionalização na perspectiva institucional pode ser proveniente de dois modelos: modelo central e periférico. O primeiro, refere-se a “um processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária”, já o segundo, se caracteriza pela “presença de atividades internacionais” em alguns setores da instituição (Morosini, 2011, p. 96-97). Dessa maneira compreende-se que os aspectos identificados no PDI, quanto aos objetivos da internacionalização, sinalizam dimensões em nível de funções universitárias e de indicadores, pois sinalizam para a internacionalização da comunidade docente, da investigação, da extensão e das atividades extracurriculares, bem como a internacionalização da melhoria contínua da gestão e do sistema universitário (Madera, 2006).

No que tange a categoria *diretrizes*, observou-se no PDI referência ao intercâmbio acadêmico, proficiência de línguas estrangeiras e outras ações no âmbito internacional voltadas para a promoção da qualidade nos cursos e programas de pós-graduação. Vale destacar que é através das diretrizes, que a instituição define novos objetivos, novos parceiros e desenvolve novas estratégias de ação para alcançar os novos objetivos de internacionalização. Estas devem ser definidas por cada universidade observando as características do contexto local afim de refinar a avaliação dos resultados percebidos com a internacionalização, e assim apontar novos objetivos a serem seguidos (Stallivieri, 2017).

Nesse sentido foi possível identificar que as diretrizes de internacionalização no PDI se destinam especificamente a “promover a troca de experiências entre estudantes, professores, pesquisadores e servidores com os correlatos de instituições estrangeiras” (PDI 2022-2026, p. 185), “promover intercâmbios, cursos, eventos, estágios e outras ações correlatas, no âmbito internacional” (PDI 2022-2026, p. 185) e “promover a proficiência em idiomas estrangeiros entre estudantes, professores, pesquisadores e servidores” (PDI 2022-2026, p.185). Assim sendo, todas estas diretrizes apontam caminhos a serem seguidos, os quais podem ajudar a promover a internacionalização na instituição.

Ao que se refere à categoria *estratégias de ação*, pode-se destacar aquelas praticadas para atingir um objetivo específico, como as do programa Idiomas sem Fronteiras – IsF e a implementação da Política Linguística conforme a Resolução nº 38/2018 de 7 de maio de 2018, com vistas a apoiar e fortalecer as ações de internacionalização da universidade. São direcionadas para o estabelecimento da “cooperação científica efetiva com universidades e/ou entidades de pesquisa no mundo” (PDI 2022-2026, p. 185) a fim de “estimular o desenvolvimento de programas internacionais conjuntos de pós-graduação” (PDI 2022-2026, p. 185).

Na mesma perspectiva, Pereira e Heinzle (2019) ao analisarem a versão anterior do PDI (2010-2015) da universidade a que se destinou esse estudo, evidenciaram dois principais eixos em que se desenvolvem as estratégias de ação de internacionalização institucional, o primeiro relacionado à mobilidade e acordos de cooperação e o segundo, associado à inserção de cursos de línguas nos cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Dessa maneira, verificou-se que as estratégias de ação identificadas no âmbito da internacionalização na nova versão do PDI (2022-2026) ainda objetivam alcançar metas específicas, por meio da ampliação da oferta de cursos em outros idiomas, do fortalecimento de programas de mobilidade acadêmica externa e interna, bem como de uma maior circulação de conhecimento científico produzido pela instituição.

Partindo do princípio que a internacionalização vem tornando-se um tema de relevância para as IES, é compreensível que estas aliem intencionalmente os objetivos às estratégias de ação, para tornar a internacionalização presente em sua rotina acadêmica, e essencialmente como um componente curricular na formação de seus estudantes. Nesse aspecto, identificam-se estratégias como “inserir nas propostas de matrizes curriculares para os cursos de graduação, “áreas livres” /opcionalmente a serem preenchidas com disciplinas em idiomas” (PDI 2022-2026, p. 188), “facilitar o acesso dos servidores às disciplinas voltadas à proficiência em idiomas” (p. 188) e “inserir, como componente curricular obrigatório, conteúdos que visem a proficiência de, pelo menos, uma língua estrangeira” (PDI 2022-2026, p. 188).

Ao que se relaciona com a categoria *práticas* a “mobilidade de docentes e discentes vem sendo inserida nos PPC’s, prevendo a possibilidade de cursar disciplinas em instituições estrangeiras de ensino superior pelo período de um ou dois semestres” (PDI, 2022-2026, p. 187). Além disso, a instituição “recebe estudantes estrangeiros para cursar disciplinas nos currículos ofertados, além de estágios e projetos de pesquisa” (PDI, 2022-2026, p. 188), sendo enfatizado no documento que o intercâmbio de discentes vindos do exterior enriquece a formação acadêmica e cultural tanto dos discentes como dos docentes. No âmbito da docência, o intercâmbio “tem por finalidade o desenvolvimento de atividades correlatas à docência, pesquisa e extensão na instituição de destino” (PDI, 2022-2026, p. 188).

Identifica-se ainda para esta categoria menção da oferta de “disciplinas lecionadas nos idiomas espanhol, alemão e inglês” (PDI, 2022-2026, p. 187). Essa prática pode estar relacionada ao objetivo de capacitação dos discentes para atuar em uma sociedade globalizada e multifacetada “visando à internacionalização do currículo e à possibilidade de troca de experiências internacionais” (PDI 2022-2026, p. 187). Dessa forma, as práticas de internacionalização que se estabelecem na universidade revelam ênfase na diversidade linguística e cultural, domínio de outros idiomas, intercâmbios discentes e docentes, realização de parcerias para eventos, pesquisas, projetos de extensão e de ensino, entre outros.

Vale destacar que a Coordenadoria das Relações Internacionais – CRI é o setor responsável, pela sistematização das ações de internacionalização que acontecem na instituição analisada, e “tem como finalidade a troca de experiências, intercâmbio acadêmico, docente e técnico-administrativo e desenvolvimento de atividades relacionadas com o espírito de cooperação internacional (PDI 2022 - 2026, p. 297). Compete à CRI também acolher e acompanhar docentes, pesquisadores e discentes estrangeiros, assim como a “orientação aos docentes pesquisadores e discentes que estejam saindo para intercâmbio, além de suporte a projetos no âmbito da internacionalização” (PDI 2022 - 2026, p. 187).

Por fim, sobre a *categoria parcerias e convênios* foi possível evidenciar acordos de cooperação e intercâmbio firmados entre a universidade e outras instituições internacionais. Apesar de não ser mencionadas as IES com as quais se estabelecem parcerias internacionais, foi possível identificar no PDI que “a Universidade mantém convênios e intercâmbio com aproximadamente 80 instituições de ensino superior no exterior e já realizou diversos projetos de pesquisa internacionais” (PDI, 2022-2026, p. 187). Ao que se relaciona aos acordos internacionais “desenvolve trabalhos em cooperação com instituições estrangeiras, por meio de programas de intercâmbio de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos das mais diversas áreas” (PDI 2022-2026, p. 187).

Além disso, evidencia-se que, a universidade “já enviou aproximadamente 1.100 (*outgoing*) e recebeu aproximadamente 600 (*incoming*) docentes, estudantes e técnicos administrativos” (PDI 2022-2026, p. 187). Morosini (2022) destaca que no contexto da América Latina o Brasil é o país que mais utiliza a experiência de mobilidade acadêmica como uma das práticas de internacionalização na pós-graduação. Contudo, enfatiza que as universidades que almejam adotar a internacionalização da ES a partir da perspectiva integral ou abrangente, devem repensar suas ações e práticas, para além da mobilidade estudantil e acordos de cooperação internacional.

### Considerações finais

Retomando ao objetivo proposto de *identificar o lugar da internacionalização no PDI de uma universidade pública do Sul do Brasil*, o estudo buscou responder a alguns questionamentos: Quais as concepções que orientam as metas e ações de internacionalização da educação superior no documento? Quais as metas e perspectivas voltadas para este processo? Quais os objetivos apresentados para a internacionalização? Quais as práticas, ações e/ou projetos promulgados nesse âmbito? Qual a tendência das estratégias de internacionalização institucional?

Foi possível perceber que, as *concepções* que orientam as ações e metas de internacionalização estão fundamentadas em duas perspectivas distintas. Por um lado, objetiva a consolidação dos processos a partir das exigências externas e intercâmbios acadêmicos, por outro detém estratégias de ação e práticas voltadas para a interculturalidade, solidariedade e formação para a cidadania global.

No que diz respeito as *metas*, estas se limitam a apenas alguns aspectos do processo de internacionalização, como a exemplo da mobilidade e acordos de cooperação internacional. Já as perspectivas referem-se a oferta de acesso a outras línguas, bem como possibilidades de avanços no processo de avaliação institucional.

Quanto aos *objetivos* do processo de internacionalização, evidenciam-se os acordos de cooperação internacional, bem como a difusão do conhecimento científico. Já os objetivos a partir da Internacionalização relacionam-se ao desenvolvimento de professores, discentes e demais servidores, programas de pesquisa internacional e promoção e visibilidade institucional.

Ao que se relaciona as *práticas e ações* identificam-se aquelas relacionadas a mobilidade de docentes, discentes e técnicos-administrativos e experiências internacionais. No que tange às *estratégias* observa-se a ampliação da oferta de cursos em outros idiomas, do fortalecimento de programas de mobilidade acadêmica externa e interna, bem como de uma maior circulação de conhecimento científico produzido pela instituição através das publicações internacionais.

A partir dos resultados encontrados, podemos identificar que a internacionalização ocupa um lugar de destaque no PDI da universidade, junto a questões centrais de desenvolvimento institucional como a diversidade e cultura e a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão. Todos os aspectos identificados enfatizam a formação do cidadão global a partir dos processos intercâmbio internacional e mobilidade. Contudo, o comprometimento com práticas interculturais e ações voltadas a todos os participantes do processo demonstra uma preocupação com o desenvolvimento humano e social, na busca de uma sociedade mais justa e solidária.

### Referências bibliográficas

Azevedo, M. L. N. (2014). A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latino-Americanos*, 3(1), 99-110.

Azevedo, M. L. N. (2015). Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, 1(1), 56-79. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i1.24>

Baranzeli, C., Morosini, M. C., & Woicolesco, V. G. (2020). “A chave está na troca” – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Série-Estudos*, 25(53), 253-274. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreyro, G. B. (2023). Entrevista com José Dias Sobrinho: Avaliação institucional, PAIUB, SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 27, 714-728. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300017>

- Barros, M. J. F. D., Faraon, D. F. D. S., Spinola, C. A., & Stallivieri, L. (2020). Internacionalização da Educação por Instituições de Ensino superior. *RDE-Revista de Desenvolvimento Econômico*, 1(45). <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/6724>
- Cipriani, A., & Heinzle, M. R. S. (2023). Internacionalização da educação superior em contextos emergentes: a produção recente em teses e dissertações no Brasil. *Interações (Campo Grande)*, 24, 591-605. <https://doi.org/10.20435/inter.v24i2.3895>
- Dalla Corte, M. G., & Mendes, F. Z. (2018). Public Policies and Internationalization of Higher Education: South-South cooperation on the agenda. *Revista educação por escrito*, 9(2), 350-367. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.30280>
- De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International higher education*, (83), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>
- Freitas, S. T., Almeida, M. D. L. P., & Rodrigues, D. P. (2020). Internacionalização da educação superior: o discurso dos organismos multilaterais. *Educação, Ciência e Cultura*, 25(1), 267-284.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. Bookman Editora.
- Heinzle, M. R. S., & Pereira, P. (2023). Políticas de internacionalização em universidades fundacionais: produção intelectual, intercâmbio, currículo e internacionalização integral. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(119), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103354>
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Lopes, L. P. (2022). As negociações sobre financiamento para o desenvolvimento nas Nações Unidas: histórico, interesses e perspectivas para a atuação brasileira. *Revista Tempo do Mundo*, (29), 29-56. <https://doi.org/10.38116/rtm29art1>
- Machado, K. G. W., Kampff, A. J. C., & Castro, T. S. (2023). Formação docente, tecnologias digitais e interculturalidade: reflexões para educação em uma sociedade plural e conectada. *Educação em Foco*, 26(48). <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.6306>
- Madera, I. (2006). Un sistema de gestion de la internacionalizacion y la cooperacion en la universidad APEC, como eje transversal de la dinamica institucional. *V congreso internacional de educacion superior*, Universidad 2006. II Simposio de Internacionalizacion de la educacion superior. 13-17 Fevereiro. Ministerio de Educación Superior (MES), Universidades de la República de Cuba/Unesco.
- Maués, O. C. (2019). Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. *Educar em revista*, 35, 13-30. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66009>
- Maués, O. C., & Santos Bastos, R. (2017). Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Educação*, 40(3), 333-342. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.28999>
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em revista*, 27, 93-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>
- Morosini, M. C., & Ustárrroz, E. (2016). Impactos da Internacionalização da Educação Superior na Docência Universitária: Construindo a cidadania global, através do currículo globalizado e das competências interculturais. *Revista em aberto-INEP*.
- Morosini, M. C., & Nascimento, L. M. D. (2017). Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>
- Morosini, M. (2021). Internacionalização da Educação Superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 361-383. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.349>
- Morosini, M. C., Somers, P., & Nez, E. D. (2021). Educação superior inclusiva, equitativa e ao longo da vida: a agenda 2030 e os organismos internacionais. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 11(27), 151-168.
- Morosini, M. (2022). *Guia para a internacionalização universitária*. Editora da PUCRS.

- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, 731-747. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, 2(3).
- Pereira, E. M. D. A. (2009). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 14, 29-52. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>.
- Pereira, P., & Heinzle, M. R. S. (2019). A internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Regional de Blumenau. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653902>
- Robin, M., & Gaëtan, T. (2015). *Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232575>
- Robson, S. (2011). Internationalization: a transformative agenda for higher education? *Teachers and teaching*, 17(6), 619-630. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625116>
- Santos Filho, J. C. D. (2020). Internacionalização da educação superior: redefinições, justificativas e estratégias. *Série-Estudos*, 25(53), 11-34. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1383>
- Santos, R. C. D. (2017). *Caminhos da Internacionalização Universitária: o caso da UFRB*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade da Bahia.
- Stake, R. E. (2016). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso Editora.
- Stallivieri, L. (2017). Compreendendo a internacionalização da educação superior. *Revista de Educação do COGEIME*, 26(50), 15-36. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/729/648>
- Trevisol, M. G., & Fávero, A. A. (2019). As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653894>
- Watanabe, M., Cipriani, A., & Heinzle, M. R. S. (2023). Políticas de internacionalização da educação superior: contribuições para o contexto sul-sul. *Linhas Críticas*, 29, 1-19. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47602/37758>

Fecha de recepción: 29-9-2023

Fecha de aceptación: 23-11-2023



# Políticas, espaços e tempos de internacionalização em uma universidade pública contemporânea

Políticas, espacios y tiempos de internacionalización en una universidad pública contemporánea

*Políticas, espacios y tiempos de internacionalización en una universidad pública contemporánea*

MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA, Elisabete<sup>1</sup>

Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2023). Políticas, espaços e tempos de internacionalização em uma universidade pública contemporânea. *RELAPAE*, (19), pp. 74-85.

## Resumo

O artigo aborda o processo de internacionalização de uma universidade pública no Brasil, que teve a internacionalização como um de seus aspectos constituintes, deste seu projeto inicial. O texto analisa as políticas institucionais de internacionalização que orientaram e orientam o processo, as ações e estratégias desenvolvidas. Como referências para a análise foram consultados documentos institucionais relacionados aos planejamentos estratégicos quatrienais no que se referem ao aspecto internacionalização, os diversos relatórios de avaliação institucionais no tópico específico sobre a internacionalização, os documentos da Diretoria Executiva de Relações Internacionais (DERI), que é o órgão responsável por toda a dinâmica de internacionalização na instituição. É um texto analítico crítico, com reflexões sobre o desenvolvimento e evolução do processo de internacionalização, sobre os contextos das diferentes épocas ao longo das mais de 5 décadas de sua existência e dos seus desdobramentos, principalmente a respeito das políticas, ações e estratégias ao longo dessas décadas. Refletindo sobre a dinâmica da época atual, é enfocada a internacionalização para além da mobilidade, a dimensão mais democrática da chamada internacionalização em casa e alguns dos caminhos futuros da internacionalização. A mobilidade tem sido o aspecto mais enfatizado na história da internacionalização nas universidades, desde sua constituição há quase dez décadas. Na atualidade, outras ênfases estão presentes, buscando uma internacionalização que seja mais democrática e igualitária. Esse entendimento dá à internacionalização um novo caráter, o qual está presente na estruturação atual da universidade em análise.

**Palavras-chave:** internacionalização, Internacionalização na educação superior, programas de internacionalização, mobilidade, internacionalização em casa.

## Resumen

El artículo aborda el proceso de internacionalización de una universidad pública en Brasil, que tuvo la internacionalización como uno de sus aspectos constituyentes desde su proyecto inicial. El texto analiza las políticas institucionales de internacionalización que orientaron y orientan el proceso, así como las acciones y estrategias desarrolladas. Se consultaron documentos institucionales relacionados con los planes estratégicos cuatrienales en lo que respecta a la internacionalización, varios informes de evaluación institucional sobre el tema específico de la internacionalización y los documentos de la Dirección Ejecutiva de Relaciones Internacionales (DERI), que es el organismo responsable de toda la dinámica de internacionalización en la institución. Es un texto analítico crítico con reflexiones sobre el desarrollo y la evolución del proceso de internacionalización, los contextos de las diferentes épocas a lo largo de más de cinco décadas de existencia y sus desdoblamientos, principalmente en cuanto a políticas, acciones y estrategias a lo largo de estas décadas. Al reflexionar sobre la dinámica actual, se enfoca en la internacionalización más allá de la movilidad, la dimensión más democrática de la llamada internacionalización en casa y algunos de los caminos futuros de la internacionalización. La movilidad ha sido el aspecto más enfatizado en la historia de la

<sup>1</sup> Universidad Estadual de Campinas, Brasil / eaguiar@unicamp.br

internacionalización en las universidades, desde su constitución hace casi diez décadas. En la actualidad, otros énfasis están presentes, buscando una internacionalización más democrática e igualitaria. Este entendimiento le da a la internacionalización un nuevo carácter, que está presente en la estructuración actual de la universidad en análisis.

**Palabras Clave:** internacionalización, internacionalización en la educación superior, programas de internacionalización, movilidad, internacionalización en casa.

## **Abstract**

The article covers the internationalization process of a public university in Brazil, which had internationalization as one of its constituent aspects since its initial project. The text is developed focusing on the institutional internationalization policies that guided and guide its process, actions and strategies undertaken. The many four-year strategic plans were consulted with regard to the internationalization aspect, the various institutional assessment reports on the specific topic of internationalization, the documents of the Executive Directorate of International Relations (DERI), which is the sector responsible for all internationalization dynamics in the institution. It is a critical analytical text with reflections on the development and evolution of the process, on the contexts of different eras throughout the more than 5 decades of its existence, and its developments, mainly regarding to policies, actions and strategies throughout these decades. Reflecting on the dynamics of the current era, the focus is on internationalization beyond mobility, the more democratic dimension of the so-called “internationalization at home” and some of the future paths of internationalization.

**Keywords:** internationalization, Internationalization in higher education, internationalization programs, mobility, internationalization at home.

## Introdução

A internacionalização sempre foi um foco estratégico na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, uma universidade pública do estado de São Paulo – Brasil.

O enfoque da internacionalização está presente nela, desde seu projeto de criação, elaborado em 1966, sendo a única universidade brasileira que teve a internacionalização como aspecto constituinte em sua concepção. O projeto, com essa ampla visão, se deve a seu idealizador Prof. Zeferino Vaz e Reitor pelos primeiros 12 anos. Sua ideia era a de favorecer um ambiente de multiplicidade de culturas, enfoques e expertises tanto aos docentes, como aos alunos e funcionários (Pereira e Martins, 2018).

A internacionalização nunca deixou de ser um dos pilares das atividades de pesquisa, ensino e extensão. Com a intensificação da sociedade interconectada e globalizada, as atividades de internacionalização cresceram e se diversificaram. De forma geral, a internacionalização é entendida como a criação de relações baseadas no conhecimento mútuo de aspectos constituintes dos contextos social, educacional, cultural, político, geográfico, econômico e de língua (De Wit e Altbach, 2020).

Desde as décadas iniciais do século XXI a internacionalização vem sendo discutida de forma a ultrapassar o maciço enfoque na mobilidade acadêmica de graduandos, pós-graduandos, pesquisadores, funcionários e gestores, e focando uma internacionalização como aspecto de formação multicultural, de visão e integração entre nações, conhecimentos e valores.

Tomando esses aspectos como base e princípios, a universidade tem a premissa de ainda ser a instituição que pode promover a integração dos conhecimentos, da cultura, dos valores, dos povos e do respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação.

Estudiosos como Steger (2003), De Wit e Hunter (2013), conceituando internacionalização na primeira década do século XXI, concordam que o atual movimento reflete necessidades dos acadêmicos<sup>2</sup> que vivem em uma sociedade globalizada, onde o ensino superior tornou-se parte integrante do processo de globalização. Há, assim, uma mudança de postura a respeito da internacionalização, com ênfase no direito democrático ao conhecimento produzido em toda parte, embora saibamos das lutas contra o predomínio do mercado de conhecimento (patentes, uso industrial, exclusividade farmacêutico, atração econômica de estudantes e de pesquisadores para as instituições).

Internacionalização é um processo que, na sua dinâmica, está em constante mudança para atender às necessidades da instituição a que está vinculada, da sociedade e da humanidade. Muitos dos problemas atuais são de ordem mundial e solicitam, cada vez mais, o aporte da produção de conhecimentos e ideias que possam ser aplicadas em todo o mundo. São problemas que atingem toda a humanidade e necessitam atitudes conjuntas para sua solução, como por exemplo, a pandemia do Coronavírus que se espalhou por todo o planeta, as mudanças climáticas, a escassez dos recursos naturais, a extinção de animais etc. A ciência produzida nas universidades, interessa não só a um país, mas a todas as nações.

Nesse sentido, os problemas de dimensão global necessitam soluções igualmente globais. As universidades contemporâneas entendem que devem formar profissionais que estejam atentos a respeito destas questões, isto é, formar com consciência da dimensão internacional de suas atividades, formar com visão ampla de contribuição e preservação em benefício de todo o planeta. Isso não significa deixar de formar para o local, o regional e o nacional. Significa ter visão de que estas dimensões estão contidas na dimensão internacional.

Cientes desses aspectos, muitas universidades no mundo tomaram mais seriamente o aspecto da internacionalização, como a Reforma curricular da Universidade Harvard de 2007 (Pereira, 2010), a Reforma da Universidade Europeia com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior. Outras universidades intensificaram os convênios, a publicação conjunta, as pesquisas em rede com vistas à produção de conhecimentos não restritos ao institucional. Também se vê fortalecidos projetos de pesquisa interdisciplinar numa clara perspectiva de que o conhecimento hoje se produz na interação de áreas e na multiplicidade de enfoques.

---

<sup>2</sup> Por acadêmico se entende discentes, docentes, pesquisadores, funcionários e gestores.

## A Internacionalização na Unicamp

*A Unicamp é uma das universidades que vem estruturando a questão da internacionalização e apresenta, em seu site, dados a respeito dessa organização<sup>3</sup>. A internacionalização se configura em seu Planes de 2021-2025 - Plano Estratégico, como processo intencional e intrínseco aos propósitos da universidade. A internacionalização torna-se intrínseca quando a universidade entende que sua importância ultrapassa o foco econômico e que deve ser proporcionada para a maioria dos acadêmicos.*

A primeiras ações de internacionalização na Unicamp datam do início da composição de seu corpo docente, quando seu idealizador, Prof. Zeferino Vaz, contratou professores e pesquisadores estrangeiros, favorecendo um ambiente multicultural e a vivência internacional na instituição que iniciava suas atividades (Pereira e Martins, 2018). Foram contratados 230 professores estrangeiros de todo o mundo e foram trazidos de volta ao Brasil, mais de 180 pesquisadores brasileiros de alto nível que trabalhavam em universidades americanas e europeias. Contratar docentes vindos dos mais diferentes países, independente de suas orientações políticas e religiosas, nos anos em que o Brasil estava sob um regime político fechado e administrado por militares após 1964, permanece na história da Unicamp como um marco de sua livre e democrática estruturação, do esforço e ideal de seu idealizador para construir uma universidade em novas bases, incluindo a internacionalização. A presença de professores estrangeiros favoreceu uma ambiência internacional ao espaço acadêmico e um multiculturalismo dentro do campus.

Estes professores, além de produzirem um ambiente internacional, foram responsáveis por atrair outros professores e pesquisadores, igualmente de alto nível, e a iniciar a formação de grupos de pesquisa com inserção internacional.

*A internacionalização para ser efetiva em uma instituição de educação superior tem que estar institucionalizada em órgão responsável pelo seu processo. A Unicamp criou um órgão específico para tal, em 1984, denominado Coordenadoria de Relações Internacionais - CORI, com o objetivo de fortalecer o aspecto de internacionalização, uma vez que esta já figurava em sua estrutura. Hoje este órgão passou a ter o status de Diretoria e a se chamar Diretoria Executiva de Relações Internacionais – DERI. Ela é responsável por formular toda a política de internacionalização, promover intercâmbios, recepcionar e dar apoio a estudantes e docentes em programas de intercâmbios tanto para os que vêm à universidade, como os que vão para universidades parceiras. A DERI está dividida em setores para atender os diferentes países. O Setor 1 atende Rússia, China, Japão, Coreia do Sul, África do Sul, Indonésia, Alemanha, República Tcheca, Polônia, Malta, Lituânia, Letônia, Estônia, Balcãs (Sérvia, Eslovênia, Macedônia do Norte etc.). O Setor 2 atende Estados Unidos, Canadá, Israel, países Africanos, Austrália, Nova Zelândia e países Nórdicos (Noruega, Suécia, Dinamarca, Finlândia, Islândia). O Setor 3, atende América Latina, Caribe e Espanha. O Setor 4 atende Reino Unido, França, Irlanda, Suíça, Bélgica, Holanda, Portugal e Itália.*

O desenvolvimento da internacionalização na Unicamp pode ser dividido em três fases. Na primeira fase foram contratados professores estrangeiros para compor o corpo docente, o que garantiu uma ambiência internacional e a formação de alunos com abordagem multicultural. Vieram professores russos, hindus, latino-americanos, europeus, norte-americanos, integrando diferentes nacionalidades, línguas, culturas, métodos de ensino, ideologias (Pereira e Martins, 2018).

A segunda fase foi a relativa à formação no exterior de seu corpo docente, em nível de doutorado. Essa fase repercutiu no estímulo para docentes brasileiros realizarem estudos e estágios no exterior com objetivo de reforçar relações acadêmicas, principalmente de pesquisa e publicação. Uma terceira fase foi a da ênfase na mobilidade de pós-graduando para o exterior para completar estudos ou desenvolver pesquisas na forma de programa sanduiche (ênfase inaugurada nessa fase e existente até hoje). A quarta fase é a que está se processando desde o ano 2000, com ênfase também na internacionalização do aluno de graduação, além da mobilidade de pós-graduandos, docentes, pesquisadores e funcionários.

O Planes (Planejamento Estratégico) para o quinquênio de 2021 a 2025, considera,

---

<sup>3</sup> Dados a esse respeito pode ser conhecido no site <http://www.internationaloffice.unicamp.br>

que a Unicamp é uma universidade complexa, plural, que busca permanentemente a excelência em todas as áreas de atuação e que reafirma seu compromisso institucional como universidade pública, nos termos da Constituição Federal. Como parte do compromisso com a excelência, o Planes-2021-2025, explicita o compromisso institucional com o Desenvolvimento Sustentável definido pelas Nações Unidas por meio dos 17 Objetivos. (p. 7)

Dentre os 13 objetivos estratégicos que compõem esse Planes, a internacionalização está vinculada ao objetivo 5 - “Ampliar a visibilidade dos programas de ensino, em todos os níveis, para que mais estudantes se sintam atraídos pela experiência formativa da Unicamp” (Planes 2021-2025, p.51). Este objetivo tem como linhas de ação de internacionalização: 1. Atração de estudantes, 2. Atração de docentes e pesquisadores, 3. (Inter)Nacionalização dos currículos.

O conceito de internacionalização exposto nele envolve múltiplos aspectos. A internacionalização é apresentada como uma das estratégias prioritárias com o objetivo de manter a Unicamp como uma universidade de caráter internacional. Os focos de ação são: ensino, pesquisa, gestão, administração, professores estrangeiros, mobilidade docente, discente e de funcionários, formação de funcionários bilíngues. Propõe também, ações que mobilizam a vinda de estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação, doutorado sanduíche, internacionalização do currículo, acordos de cotutela, oferta de bolsa de estudos para alunos de pós-graduação estrangeiros e alunos da Unicamp para o exterior, internacionalização na extensão e nos seus dois colégios técnicos com bolsa para aluno e professor para o exterior, intensificação de cursos de línguas para os estudantes, docentes e funcionários da Unicamp e língua portuguesa para os estudantes estrangeiros.

Na estratégia relativa à busca pela excelência do ensino, a internacionalização está definida com o propósito de preparar o estudante para o exercício profissional em um mundo globalizado, entendendo que esse preparo vai além da mobilidade estudantil, passando por uma orientação curricular mais integrada e compatível com universidades estrangeiras e pela maior interação entre estudantes de vários países (PLANES, 2021-2025, p.30). Na estratégia prioritária para a excelência na pesquisa, a internacionalização é vista como processo com múltiplas finalidades no mundo globalizado, cuja visibilidade de resultados deve ser intensificada por meio de publicação, eventos internacionais, parcerias, rede de pesquisa e cooperação internacional.

A história da instituição universidade mostra que ao longo dos seus quase 1000 anos (10 séculos), a mobilidade foi um aspecto que a constituiu desde seu início. Atualmente, a mobilidade é também um aspecto constituinte das reformas universitárias que se processam em várias universidades europeias, americanas, asiáticas e latino-americanas. Na Unicamp, embora um grande número de atividades de internacionalização sejam desenvolvidas, a mobilidade sempre ocupou um lugar de destaque como estratégia implementada, pelo entendimento de que a mobilidade favorece a compreensão do valor do multiculturalismo em tempos de globalização e do valor de formar um cidadão global (PLANES 2016 – 2020).

Neste século XXI, um número maior de universidades está criando políticas, estratégias e ações para gerar oportunidades de intercâmbio internacional para seus acadêmicos, como indica Bhndari e Blumenthal (2011). Eles apontam que na primeira década do século 21, mais de três milhões de alunos se mobilizaram e cruzaram fronteiras geográficas, culturais, digitais e educacionais no mundo, em busca de um complemento internacional para sua formação.

A literatura nos fala sobre dois tipos de mobilidade no processo de internacionalização - mobilidade ativa e mobilidade passiva (Murphy, 2007; Knight, 2012; De Wit et al., 2015; De Wit e Altbach, 2020). A mobilidade ativa é descrita como a que atrai estudantes para a universidade e a mobilidade passiva, a que envia seus acadêmicos para outras universidades.

A Unicamp pratica os dois tipos de mobilidade. O Relatório de Avaliação (2023) indica que no ano de 2019, 433 alunos estrangeiros de graduação estavam matriculados nos cursos da Unicamp e 1027 estavam na pós-graduação. No entanto, no período da pandemia do Coronavírus o setor da internacionalização talvez tenha sido um dos mais afetados. Avaliando a mobilidade dos estudantes e, usando o ano de 2019 como referência, a queda até o ano de 2021 foi significativa. Em 2022, com o retorno à uma normalização, 182 alunos estrangeiros se matricularam na graduação e 835 na pós-graduação (Anuário Estatístico da Unicamp, 2023). Em relação à mobilidade passiva, o mesmo fator ocorreu. Em 2019, 210 estudantes da Unicamp foram para o exterior, e no ano de 2021, apenas 67 ( Anuário Estatístico, 2023).

*A Unicamp tem sido uma universidade que exerce forte liderança no espaço latino-americano. O relatório da Avaliação Institucional (2023), com dados de 2022, mostra a importância regional latino-americana de suas atividades. Os estudantes latino-americanos correspondem a mais de 70% dos alunos estrangeiros matriculados, o que pode estar relacionado às condições favoráveis que ela oferece. Em relação ao envio de estudantes para outras universidades, ela financia, por meio de editais específicos da Diretoria de Relações Internacionais (DERI), o intercâmbio de alunos para países específicos. Também em 2021 (período ainda sob o impacto da pandemia) foram concedidas 21 bolsas para professores visitantes do exterior e 92 bolsas de doutorado sanduiche.*

Pensando em aumentar o grau de atratividade para os estudantes estrangeiros, a Unicamp tem desenhado um Programa Curricular de Disciplinas oferecidas em Língua Inglesa e tem multiplicado a oferta de língua inglesa para um maior número de seus alunos de graduação (Relatório de Avaliação, 2023). Além disso, a universidade conta com um Centro de Ensino de Línguas (CEL) que oferece cursos para estudantes, docentes e funcionários em diferentes línguas: alemão, espanhol, francês, japonês, hebraico, inglês, italiano e português para estrangeiros. A língua mais procurada é a inglesa, seguida da italiana, francesa e alemã. Se a universidade tem a perspectiva de que todos os alunos possam ter competência para ler e escrever em inglês, um maior esforço para oferecimento de cursos e o uso de tecnologias para alcançar um número maior de interessados deve ser feito. A finalidade é multiplicar as alternativas para os alunos aprenderem a língua como benefício profissional diante de um mundo globalizado.

A Unicamp participa de vários programas de internacionalização com vista à mobilidade. Dentre eles está o Programa Institucional de Internacionalização (Print) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). O programa é voltado à pós-graduação e tem por objetivo oferecer bolsas de estágio em pesquisa de doutorado e pós-doutorado no exterior, bem como apoiar a vinda de pesquisadores de instituições estrangeiras ao Brasil. O Print foi concebido para desenvolver e implementar a internacionalização das áreas de conhecimento, estimular a formação de redes de pesquisas e o consequente aprimoramento da qualidade da produção acadêmica. Lamentavelmente o Print financia bolsas, prioritariamente, para os países do Norte Global.

Outro programa relativo à mobilidade é a parceria com o Banco Santander, uma das principais fontes de recursos para a mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores e funcionários. Esse programa envia cerca de 200 alunos de graduação por ano para mobilidade internacional. Outro é a Rede Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) que promove a mobilidade entre universidades da América Latina, fortalecendo um espaço de integração acadêmica regional. Visando um maior conhecimento dos estudantes sobre as universidades latino-americanas, a Unicamp promoveu, em 2019, a Feira Latino-americana apresentando as oportunidades para intercâmbio de estudantes de graduação e pós, em universidades do México, Peru, Argentina, Bolívia, Chile e Colômbia.

Entre esses programas, destaca-se o da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que destina recursos a pesquisas feitas de forma colaborativa.

### **Internacionalização para além da Mobilidade**

Teichler (2017) chama a atenção para o termo educação internacional utilizado frequentemente para apontar elementos curriculares de programas de estudos destinados a promover competências nos estudantes para atuarem em ambientes internacionais. Estes elementos incluem atividades destinadas a contribuir para a compreensão internacional e intercultural, fornecimento de conhecimentos sobre outros países, características transnacionais (por exemplo, direito internacional, comércio internacional), comparação internacional, conhecimento de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o termo indica uma importante direção de mudança, ou seja, um movimento no sentido de mais internacionalidade e oportunidades iguais de interculturalidade, que vão para além dos programas de mobilidade.

A Unicamp tem estado bem colocada em rankings universitários nacionais e internacionais e, em grande número deles, um dos critérios de análise é o da internacionalização. A internacionalização nesses rankings se refere, geralmente, à capacidade de atrair estudantes e professores internacionais, às colaborações internacionais de pesquisas, aos programas de intercâmbio e oferta de cursos em línguas estrangeiras.

Alguns dos rankings que tomam a internacionalização como um dos critérios são: o Times Higher Education World University Rankings, publicado pela Times Higher Education; o QS World University Rankings, publicado pela empresa de consultoria QS; o Ranking de Xangai, publicado pela Universidade de Jiao Tong em Xangai, China (mas este concentra-se principalmente na pesquisa e nas realizações acadêmicas das universidades e menos na internacionalização). O U-Multirank é outro ranking que avalia universidades com base em uma ampla variedade de indicadores, incluindo internacionalização.

De forma geral, entre os indicadores de internacionalização, dois são utilizados frequentemente: o número de docentes estrangeiros e o número de docentes com titulação no exterior no quadro permanente da instituição. No entanto, segundo Teichler (2017) a ideia de internacionalização é bem mais ampla do que apenas esses indicadores. Para ele, além da mobilidade, da pesquisa e cooperação na produção de conhecimentos, há a internacionalização como tendência e iniciadora de mudanças no ensino superior, a competência intercultural, a internacionalização em casa (internationalization at home).

No caso da Unicamp, tendo em conta somente o ranking Quacquarelli Symonds América Latina e Caribe - QS, de 2023, divulgado em 13 de setembro, a universidade ocupa a terceira posição<sup>4</sup>. Também em junho de 2023, a Unicamp foi relacionada no grupo das 15% melhores universidades do mundo, na avaliação do QS World University Rankings 2023. No entanto, a posição do Pró-Reitor de Pesquisa da Unicamp<sup>5</sup> no período de 2021 a 2024, define bem a visão da Unicamp sobre os rankings. Para o Pró-Reitor,

o ranking não deve ser visto como valor absoluto porque ele não é uma meta. É uma consequência. A meta é realizar bons trabalhos, é ver o resultado desse trabalho com impacto na sociedade, é dar condições e suporte para os grupos de pesquisa. A meta, portanto, é melhorar e fazer um bom trabalho para a sociedade e para a ciência. (Coll, 2023, p. 1).

Teichler (2017) traz bastante claro que nenhum desses indicadores se confunde com a ideia de universidade de classe mundial<sup>6</sup>. Tanto Teichler (2017), como o Pró-Reitor Prof. Dr. J. M. T. Romano, refletem a consciência de que o processo deve ser inclusivo e não elitista, devendo focar em todos os estudantes e acadêmicos e no papel que desempenham na sociedade.

Sendo o número de docentes estrangeiros um dos critérios da internacionalização, os dados da Unicamp no Relatório da Avaliação Institucional de 2014-2018 apontam que o corpo docente estava formado por 137 professores estrangeiros, 6,9% de todo o corpo docente. Esse número é inferior ao número de professores estrangeiros de seu início e, nas atuais metas de internacionalização, a Unicamp entende que deverão ser implantadas estratégias mais agressivas de contratação de docentes estrangeiros, inclusive com processo seletivo de docentes em inglês, para favorecer a ambiência multicultural que sempre teve.

Outro indicador de internacionalização apontado acima, é o da titulação de docentes feita no exterior. Como a Unicamp só contrata professores com título de doutor, uma alternativa que tem para aumentar o número de docentes com titulação no exterior em seu corpo docente é a de contratar professores estrangeiros com doutorado já feito. Algumas unidades buscam atuar nessa estratégia por meio da divulgação dos editais de concurso em diversos tipos de veículos de divulgação no exterior.

Nos rankings internacionais, os indicadores de internacionalização contemplam como critérios, os afastamentos de docentes ou visitas de professores estrangeiros por períodos de três meses ou mais. A Unicamp tem em seus regulamentos a possibilidade de afastamentos de docentes para estágios em duas situações - afastamento para pós-doutorado e estágios no exterior para aperfeiçoamento em afastamento de licença sabática<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Este dado pode ser conferido no site "Unicamp é a terceira melhor da região no ranking QS América Latina e Caribe", disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2023/09/13/unicamp-e-terceira-melhor-da-regiao-no-ranking-qs-america-latina-e-caribe>

<sup>5</sup> O Pró-Reitor de Pesquisa no quadriênio 2021-2024 é o Prof. Dr. João Marcos Travassos Romano.

<sup>6</sup> As características de uma universidade de classe internacional podem incluir: Excelência Acadêmica, Pesquisa de Vanguarda, Diversidade Internacional, Recursos Financeiros Consideráveis: Rede Global de colaboradores e pesquisadores, Reputação reconhecida, Compromisso com a Comunidade. Algumas universidades classificadas como de classe internacional incluem: Harvard University, Stanford University, University of Oxford, University of Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT).

<sup>7</sup> Licença Sabática é a licença por um semestre, com vencimentos integrais, concedida ao docente a cada seis anos de efetivo exercício, para desenvolver em outra universidade, projeto de pesquisa, ensino ou extensão vinculados à sua área de conhecimento.

Um outro aspecto da internacionalização na Unicamp é o de possuir em seus 21 Centros e Núcleos Interdisciplinares, pesquisadores estrangeiros. Nestes Centros, criados em 1977 com o objetivo de pesquisa cultural, científica, tecnológica e prestação de serviços, trabalham um total de 450 pesquisadores e 10% deles são pesquisadores estrangeiros.

### Internacionalização em Casa: uma meta democrática

Os conceitos associados à internacionalização em casa (at home) surgem com frequência em documentos políticos europeus, nacionais e institucionais. Por exemplo, a Comissão das Comunidades Europeias, em 2013, já afirmava que a internacionalização do currículo é um instrumento para expor muitos estudantes a abordagens internacionais. Ele tem o potencial de melhorar o desempenho e a qualidade das instituições de ensino superior, porque encoraja o intercâmbio de material didático, promove o uso eficiente de campi virtuais e da cooperação (Comissão das Comunidades Europeias, 2013). De acordo com a European Association for International Education- EAIE, (2018), mais de 20% das instituições europeias já consideram a internacionalização at home como uma das estratégias de internacionalização prioritárias. Instituições de ensino superior na Holanda, por exemplo, implementam uma ampla gama de atividades relativas à internacionalização at home por meio do currículo. (Galen e Gielesen, 2016).

A internacionalização em casa se caracteriza como um novo período no processo de internacionalização da educação superior, tendo uma perspectiva mais inclusiva, mais democrática, mais igualitária, onde não só os estudantes se beneficiam do ambiente intercultural como também professores e funcionários.

As políticas de internacionalização at home é relativa a cada instituição, uma vez que são elas que determinam suas políticas institucionais. Segundo J. Beelen e Jones (2016), de forma geral, é aceita a definição de que “a internacionalização at-home é a integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos em ambiente de aprendizagem doméstico”. Com essa definição, a internacionalização at home já é implementada em diversas universidades do mundo.

Da mesma forma, Leask (2015) define a internacionalização at home (em casa) como ações intencionalmente planejadas e desenvolvidas no ambiente acadêmico por meio do conteúdo, dos métodos, da avaliação e outros aspectos relacionados às dimensões interculturais, internacionais, globais. Leask (2015) entende que a forma de desenvolver a internacionalização em casa é por meio da internacionalização do currículo formal e informal. Também aponta que outra forma é a de ter docentes e estudantes estrangeiros que possam compartilhar valores culturais, sociais.

Na Unicamp, há o Grupo Unilnter - Grupo Unicamp Internacional- responsável por acolher os alunos estrangeiros. O Unilnter é formado por veteranos com experiência em intercâmbio que atua em conjunto com a DERI (Diretoria Executiva de Relações Internacionais). O Unilnter auxilia na recepção aos alunos internacionais, cria uma rede de relações culturais com o objetivo de facilitar a vivência deles na Universidade e no país e os assessora nas variadas questões que apresentam.

A dimensão de internacionalização que ultrapassa estratégias comuns, como a da mobilidade, está bastante clara no Planes Unicamp 2016-2020. Ele reconhece a internacionalização como uma estratégia corporativa alinhada aos objetivos institucionais da universidade. Como dimensão, ela é tomada como atividade-fim e meio que contempla diferentes tipos de projetos para qualificar a formação dos estudantes, as formas de produção acadêmicas, uma orientação curricular mais integrada e compatível com universidades estrangeiras e atividades para todos os grupos de profissionais que atuam na universidade (Planes, 2016-2020). Destaca também a relevância da internacionalização no âmbito da pesquisa:

A internacionalização da pesquisa é um processo com múltiplas finalidades no mundo globalizado. Dentre estas finalidades está a qualificação da pesquisa através do conhecimento de resultados de pesquisas realizadas em outros lugares, junto à discussão qualificada com outros interlocutores das diversas áreas do conhecimento. (p. 30)

## Internacionalização: novos caminhos

Novos caminhos para a internacionalização estão em processo em muitas universidades do mundo. Um desses novos caminhos ocorreu na Unicamp, onde foi desenvolvido o primeiro Fórum de Estudantes de Pós-graduação do BRICS<sup>8</sup>, nos dias 26 e 27 de setembro de 2022 (DERI, 2022). O objetivo foi o de estimular e promover pesquisas interdisciplinares nos países do BRICS e também identificar as implicações da COVID-19 em três áreas: mudança climática, desenvolvimento empresarial, desenvolvimento local, uma vez que a crise pandêmica provocou problemas globais. Os pós-graduandos do BRICS participaram tanto de forma presencial como remota, e conduziram sessões sobre mudança climática, florestamento e reflorestamento, problemas na saúde, na economia, no emprego, na questão energética, gestão, empreendedorismo, finanças. As sessões deixaram claro que os problemas estão relacionados a todos os países do BRICS e buscaram ter diálogos objetivando construir um mundo sustentável. Para os pós-graduandos que participaram, ficou claro a importância de estarem unidos na busca de soluções comuns. Também ficou claro que os problemas podem ser encaminhados de forma conjunta, uma vez que estes pós-graduandos pertencem a uma geração integrada globalmente.

O segundo Fórum de Pós-graduandos dos BRICS ocorreu na Cidade do Cabo, na África do Sul, nos dias 16 a 18 de agosto de 2023, também no formato híbrido, com apresentações presenciais e online. Teve como objetivo, desenvolver a capacidade dos pós-graduandos de pesquisar os BRICS em aspectos interdisciplinares e de encorajar soluções sustentáveis para os desafios globais. Além das importantes discussões, um outro benefício do Fórum foi o de possibilitar uma rede de “pesquisadores sêniores” de todas as nações do BRICS. O terceiro Fórum de Pós-graduandos está programado para o ano de 2024 e provavelmente será no Brasil novamente.

Iniciativa envolvendo o ensino médio é outro dos caminhos que se processam. Um desses programas é o do Escritório de Representação do Ministério das Relações Exteriores em São Paulo (ERESP), que desenvolve o Projeto MONUEM, um projeto que surgiu há mais de 40 anos na Universidade Harvard com o objetivo de proporcionar a realização de simulações do modelo da Organização das Nações Unidas a alunos da rede pública do ensino médio (MONUEM). O projeto estimula a oportunidade de os alunos agirem como diplomatas em ambiente de negociação sobre temas vitais para o mundo. Nestas dramatizações os alunos devem levar em conta fatos passados e atuais, reconhecer perspectivas plausíveis, descortinar caminhos, saber argumentar sem agredir, aprender sobre liberdade de expressão e de receber contrapontos para seus argumentos.

A Unicamp está em processo de negociação com o ERESP para os seus alunos de graduação ajudarem a organizar o projeto MONUEM em turmas do ensino médio das escolas públicas em Campinas, com vistas a engajarem os alunos em discussões de política internacional. A finalidade maior desse programa é a de estímulo à vida cívica e à perspectiva de uma cidadania mundial. Esse projeto será desenvolvido na Unicamp em uma espécie de “curricularização da extensão”, isto é, uma atividade extensionista dentro do currículo. O projeto já é desenvolvido em algumas escolas paulistas com sucesso e tem demonstrado aos alunos do ensino médio a influência internacional na vida deles.

## Considerações Finais

Embora haja toda uma nova ênfase na questão da internacionalização e se esteja buscando uma forma mais democrática e igualitária para todos os acadêmicos, a efetiva internacionalização da universidade depende de vários fatores. Entre eles, destacamos as políticas institucionais e nacionais, a estruturação física e humana da instituição e o engajamento de estudantes, funcionários, docentes e pesquisadores. A efetividade da internacionalização vai além das iniciativas individuais, pois depende da visão institucional. Um aspecto importante e efetivo na Unicamp é o da internacionalização constar como uma das estratégias prioritárias de seus Planejamentos Estratégicos, ao longo dos anos.

A internacionalização suscita desafios constantes. Nas últimas duas décadas temos um entendimento da importância de ver o processo de internacionalização de forma mais complexa e de forma a ultrapassar a tradicional abordagem da mobilidade. Tem ficado cada vez mais claro que esta abordagem não é suficiente para concretizar a responsabilidade das instituições na preparação de todos os seus acadêmicos para viver e trabalhar numa sociedade global.

---

<sup>8</sup> A sigla em inglês é “BRICS Postgraduate Forum”

As instituições estão mais empenhadas em inserir uma dimensão internacional e intercultural no currículo dos estudantes como forma de favorecer uma perspectiva de formação com visão para além do local, regional e nacional.

A Unicamp está ciente da importância de superar os desafios e da necessidade de consolidar estratégias de gestão da internacionalização, adensar a infraestrutura de apoio à cooperação, capacitar a comunidade interna para a internacionalização, melhorar a comunicação de oportunidades e resultados, explorar ainda mais o potencial da cooperação Sul-Sul com instituições parceiras na América Latina e na Ásia.

A Unicamp, levando em conta que a internacionalização não é um fim em si mesma, mas um meio para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, implementando estratégias de internacionalização abrangentes, construindo alianças internacionais sólidas, tem como ponto principal buscar adequações curriculares, formais e informais, que permitam à maioria dos estudantes tomar contato com outras realidades acadêmicas, culturais e linguísticas.

O intercâmbio virtual, ou intercâmbio remoto, é uma das estratégias que, aclarada pela experiência desenvolvida no período da pandemia, pode permitir aos alunos cursarem disciplinas ministradas em universidades do exterior e a alunos estrangeiros cursarem disciplinas na Unicamp. A oferta dessas disciplinas pode exigir novas formas didático-administrativas como a organização de 'turmas internacionais', isto é, turmas formadas por alunos estrangeiros e brasileiros e ministradas pelos docentes das instituições (pode ser mais do que duas universidades). Essa ênfase de internacionalização possibilita abrangência curricular, diversificação de vivências acadêmicas e contato com diferentes culturas, idiomas e métodos de ensino, mesmo de forma não presencial. É uma forma de implementar colaborações, garantir trocas de conhecimentos, bem como discussões e debates de questões com ampliadas visões. Isto pode favorecer ao aluno de graduação, uma experiência mais próxima do que seja estudar em outras universidades que não a sua.

A Unicamp tem um longo histórico de internacionalização e de colaborações com diversas universidades estrangeiras por meio de convênios, acordos de cooperação, projetos de pesquisas, produções conjuntas e mobilidade de docentes, funcionários e estudantes. Fica claro pelo seu planejamento atual, que busca apoiar ações que possam ir além de colaborações pontuais em pesquisa e produção ou no intercâmbio de estudantes.

Em seu histórico, a Unicamp vem participando de várias associações que têm a internacionalização como finalidade principal. Algumas dessas associações têm caráter latino-americano, outras têm caráter europeu, africano, norte-americano ou mesmo caráter de associar-se com instituições universitárias brasileiras, como é o caso da FAUBAI - Associação Brasileira de Educação Internacional. A Unicamp participa dessa associação desde sua fundação em 1988. Atualmente ela reúne mais de 250 instituições brasileiras com a finalidade de promover a integração e a capacitação de gestores responsáveis por assuntos internacionais e divulgar as potencialidades das IES brasileiras no país e no exterior.

Algumas das associações em que a Unicamp participa e têm caráter latino-americano são: a AUGM - Associação de Universidades Grupo Montevideo, formada por universidades públicas da Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai. Tem como princípio a reciprocidade no oferecimento de vagas de mobilidade; a UDUAL - União das Universidades de América Latina e Caribe, com sede na Universidad Nacional Autónoma de México, tem o propósito de estabelecer laços de cooperação, aproximar universidades da região, tendo em conta o respeito à pluralidade, à liberdade e à autonomia. É formada por universidades de 22 países da América Latina. Outra dessas associações é a MACRO – Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, que reúne universidades destacadas por sua complexidade, trabalhos de pesquisas, financiamento público e patrimônio histórico-cultural. Foi criada em 2002, composta por 37 universidades de 20 países. Há ainda a associação GCUB – Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras que foi fundado em 2008 e é composta por 89 universidades brasileiras. Tem como finalidade promover relações acadêmicas, científicas e culturais por meio de programas, projetos e ações de cooperação internacional, bilateral e multilateral, destinados a estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores de todas as áreas, em parcerias com Organizações Internacionais, Redes Universitárias, Órgãos Governamentais de países localizados nos cinco continentes.

A associação Rede Magalhães é um consórcio de universidades da Europa, América Latina e Caribe que tem como objetivo estimular a cooperação entre as instituições membros para e o intercâmbio de estudantes de graduação nas áreas de engenharia e arquitetura. O programa de mobilidade da Rede é chamado SMILE - Student Mobility in Latin América, Caribbean and Europe. Já a FLAUC – Fudan-Latin America University Consortium, é uma associação sediada na Universidade Fudan, em Shanghai, China, que reúne 12 universidades da América Latina com objetivo de cooperação e mobilidade. Há ainda a associação CINDA – Centro Interuniversitario de Desarrollo, com sede em Santiago, Chile, com instituições de ensino superior da Espanha, Itália Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Panamá, Paraguai, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

O Relatório de Avaliação Institucional (2018) deixa claro que a internacionalização tem sido um aspecto implementado pelas unidades de ensino, pesquisa e extensão da Unicamp, bem como pelos 21 Centros e Núcleos Interdisciplinares de pesquisa. Todos eles informaram que houve avanços em suas ações de internacionalização no período compreendido entre 2014 e 2018 e indicaram ser a internacionalização, dimensão fundamental de ações e estruturas dedicadas especificamente ao apoio à internacionalização nos próximos anos. Isto demonstra que a comunidade acadêmica da universidade tem claro a importância que, cada vez mais, a internacionalização assume e que esta dimensão não se configura como um enfoque “da moda”. É antes um aspecto fundamental na formação dos atuais acadêmicos.

Como em toda atividade de instituições, há ainda muitos desafios a respeito da internacionalização, embora ela já esteja bem consolidada na Unicamp. Um dos desafios se verifica na importância de seguir expandindo, refletindo interesses dos cursos de graduação, pós-graduação, pesquisa, redes de pesquisa, publicação. Para isso, há a necessidade de os recursos financeiros continuarem a ser garantidos, inclusive para não deixar de existir o apoio à mobilidade dos estudantes que saem como a dos estudantes que vêm para a Unicamp. Outras ações, já mencionadas, precisam ser continuadas e ampliadas como a oferta de cursos de línguas, disciplinas desenvolvidas em língua estrangeira, atualização constante das tecnologias para os cursos online, expansão dos intercâmbios.

Sendo a internacionalização um processo dinâmico, deve estar sempre sendo avaliado, refletido, debatido e atualizado em conjunto com toda a comunidade acadêmica. Esse é um caminho que a Unicamp tem seguido e está aberta a discutir, com suas congêneres, as novas questões da internacionalização.

## Referências bibliográficas

Anuário Estatístico – Unicamp (2023). Ano base 2022. *Universidade Estadual de Campinas, Assessoria de Economia e Planejamento*. <https://www.aeplan.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/5/2023/07/anuario2023.pdf>

Avaliação- Relatório de Atividades Unicamp 2019-2022 (2023). *Universidade Estadual de Campinas, Coordenadoria Geral da Unicamp*. [https://www.cgu.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/14/2023/03/cgu\\_relatorio\\_20192022\\_atividades.pdf](https://www.cgu.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/14/2023/03/cgu_relatorio_20192022_atividades.pdf)

Bhandari, R. e Blumenthal, P. (2011). Global Student Mobility and the Twenty-First Century Silk Road: National Trends and New Directions. *International Students and Global Mobility in Higher Education*. Publisher Palgrave Macmillan.

Beelen, J., e Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J.Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 59-72): Springer. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5)

Coll, L. (2023). Unicamp é a terceira melhor da região no ranking QS América Latina e Caribe. *Manchete Unicamp*, 13, set. <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2023/09/13/unicamp-e-terceira-melhor-da-regiao-no-ranking-qs-america-latina-e-caribe>

Comissão das Comunidades Europeias. (2013). Communication from the commission to the European parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions- *European Higher Education in the World*. 499 pps. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52013DC0499>

DERI – Diretoria Executiva de Relações Internacionais (2022). *Brazil hosts first BRICS Postgraduate Forum*. <http://www.internationaloffice.unicamp.br/brazil-hosts-first-brics-postgraduate-forum/>

De Wit, H. e Hunter, F. (2013). 25 years of international education and the EAIE: A changing world. In de Wit, H., Hunter, F., Johnson, L. & van Liempd, H-G. (Eds.). *Possible futures: The next 25 years of the internationalization of higher education* (pp. 1-27). European Association for International Education.

De Wit, H.; Hunter, F.; Howard, L.; e Egron-Polack, E. (2015). *The Internationalization of Higher Education*. European Parliament, Committee On Culture And Education.

De Wit, H. e Altbach, P. (2020). Unprecedented challenges, significant possibilities. *International Higher Education*, 100, pp. 3-17.

De Wit, H. e Altbach, P. G. (2021) Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5.

European Association for International Education. (2018). *The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe*. <https://www.eaie.org/>

Gaalen, A. Van, e Gielesen, R. (2016). Internationalization at home: Dutch Higher Education Policies. In R. Coelen E. Jones, J. Beelen, H. de Wit (Ed.), *Global and Local Internationalization* (pp. 149-154). Sense Publishers.

Knight, J. (2012). Five Truths about Internationalization. *International Higher Education*, 69, 4-15.

Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Routledge

Murphy, J. (2007). International perspectives and initiatives. *Health Information and Libraries Journal*, 24(1), pag. 62-68. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2007.00704.x>

PLANES 2016-2020. (2016). *Planejamento Estratégico Universidade Estadual de Campinas / Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário*. [https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes\\_2016\\_2020.pdf](https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2016_2020.pdf)

Planes 2021– 2025 (2020). *Planejamento Estratégico Universidade Estadual de Campinas*. Teresa Dib Zambon Atvars e Milena Pavan Serafim Orgs. UNICAMP/CGU; BCCL. [https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes\\_2021\\_2025.pdf](https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2021_2025.pdf)

Pereira, E. M. A. (2010). Reforma Curricular da Universidade Harvard: a centralização da educação geral no Século XXI. In: Pereira, E.M.A. *Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral*. Mercado de Letras.

Pereira, E.M.A e Martins, N. (2018). *Zeferino Vaz: ideia de universidade*. Mercado de Letras.

Relatório Final de Avaliação Institucional 2014-2018 (2020). Coordenadoria Geral da Universidade. <https://www.cocen.unicamp.br/files/documents/documentosRelatorios/699353b6782537f4a54079ea2441624c-240523.pdf>

Relatório de Atividades Unicamp (2023). Anos Base 2019-2022. Coordenadoria Geral da Unicamp. [https://www.cgu.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/14/2023/03/cgu\\_relatorio\\_20192022\\_atividades.pdf](https://www.cgu.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/14/2023/03/cgu_relatorio_20192022_atividades.pdf)

Steger, M.B. (2003). *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Teicher, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 1(5), pp. 177 - 216. <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page177.htm>.

Fecha de recepción: 6-10-2023

Fecha de aceptación: 17-10-2023



# Política de internacionalización postgrado en Brasil y España: aproximaciones y distanciamientos

Postgraduate internationalization policy in Brazil and Spain: approaches and distances

BONATTI, Jailson<sup>1</sup>  
CANAN, Silvia Regina<sup>2</sup>

Bonatti, J. y Canan, S. R. (2023). Política de internacionalización postgrado en Brasil y España: aproximaciones y distanciamientos. *RELAPAE*, (19), pp. 86-99.

## Resumen

El presente artículo tiene como tema la internacionalización de la educación superior en el contexto iberoamericano, y fue desarrollado en el Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (NEPEBS), en la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil. El objetivo de esta pesquisa es analizar las políticas educativas acerca del proceso de internacionalización de la educación superior, de modo a percibir las aproximaciones y distanciamientos de las realidades educativas de Brasil, perteneciente a la región de América Latina, y de España, perteneciente a la Europa y adscrita al Espacio Europeo de Educación Superior. La investigación es de carácter teórico-bibliográfico, y su abordaje es cualitativo, por medio de la utilización del método de análisis comparativo. Los resultados permitieron una aproximación con la necesidad de internacionalizar la enseñanza, investigación y transferencia del conocimiento, lo cual no se puede hacer sin un pilar ofrecido en las disposiciones legislativas, ni tan poco solo con las agencias de calificación. Por otro lado, algunos distanciamientos acerca de las diferencias expuestas en el sentido que se otorga la regulación y determinación de política acerca de la internacionalización en Brasil y España, una vez que las realidades del contexto histórico, político y social son distintas y con especificidades únicas.

**Palabras Clave:** educación comparada, internacionalización, política educativa.

## Abstract

The present article has as its theme the internationalization of higher education in the Ibero-American context, and it is developed in the Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (NEPEBS), in the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil. The objective of this research is to analyze the educational policies concerning the process of internationalization of higher education, in order to understand the approximations and distances of the educational realities of Brazil, belonging to the region of Latin America, and of Spain, belonging to Europe and ascribed to the European Higher Education Area. The research is of a theoretical-bibliographical nature, and its approach is qualitative, through the use of the comparative analysis method. The results allowed an approximation with the need to internationalize the teaching, research and transfer of knowledge, which cannot be done without a pillar offered in the legislative provisions, nor so little solo with the qualification agencies. On the other hand, some distances regarding the differences exposed in the sense that the regulation and policy determination regarding internationalization in Brazil and Spain are granted, since the realities of the historical, political and social context are distinct and with unique specificities.

**Keywords:** comparative education, internationalization, education policy

<sup>1</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS, Brasil / jailson.1bio@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5098-8614>

<sup>2</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS, Brasil / silvia@uri.edu.br / <https://orcid.org/0000-0003-4504-3680>

## 1. Introducción

El presente artículo tiene como tema en discusión la internacionalización de la educación superior posgrado (IESP) desde un enfoque comparativo entre Brasil y España. El objetivo es analizar las políticas educativas en vigor acerca del proceso de internacionalización de la educación superior posgrado para percibir las aproximaciones y distanciamientos. Proponemos que el análisis comparativo puede contribuir para comprender las limitaciones, así como las posibilidades estratégicas de constitución de las políticas educativas en torno del proceso de internacionalización de la educación superior. Sobre todo, al realizar una comparación entre dos contextos distintos, como en el caso de Brasil y España, se puede mirar a las experiencias y incentivos que los gobiernos u órganos privados direccionan en este proceso

La metodología adoptada es de carácter comparativo-funcional desde un abordaje analítico que se basa en el estudio de un problema amplio y sus subtemas. Entendemos que la comparación parte del presupuesto defendido por Santamaría (1983, p. 63) de que el método comparativo se desvela desde “[...] una concepción apriorística de desigualdad o diferencia”, y que, por eso, no admite una comprensión de mismidad del objeto de estudio. La concepción a priori “[...] tiene por finalidad el descubrimiento de las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse” sobre el tema investigado (Santamaría, 1983, p. 64). Pero, la perspectiva comparada en educación se funda en el objetivo de establecer relaciones de las diferencias o semejanzas entre los sistemas educativos a nivel internacional, desde los aspectos funcionales teóricos y prácticos (Santamaría, 1983, p. 65).

Conforme Malet (2004, p. 1315) el proceso de la Modernidad ha involucrado a los sistemas sociales configuraciones geopolíticas hacia una superación del aislamiento cultural, lo que supone que la expansión del Estado-Nación ha creado espacios-tiempo diversos para la educación. En ese sentido, los sistemas educativos dejaron de pensarse desde el ámbito nacional y reflejados hacia una perspectiva mundial o globalizada de solidaridad. Así, la educación comparada – más precisamente su espectro crítico, he contribuido para el entendimiento de las aproximaciones teóricas basadas en la metodología comparativa, de la interdependencia de los diferentes sistemas educativos frente a la globalización creciente desde la posguerra:

De hecho, el surgimiento de nuevos espacios identitarios [...] y de cuestiones educativas transnacionales, obliga al comparatista a replantear sus unidades de análisis tradicionales. El enfoque de la globalización es una de las consecuencias de esas evoluciones en el campo comparado. Para ciertos comparatistas, esa necesidad de repensar los marcos espaciales de la investigación comparada obedece a la preocupación por integrar lo sociohistórico en la inteligibilidad de los procesos educativos (Malet, 2004, p. 1315).

Es importante resaltar que la metodología comparada en educación, utilizada en este estudio, pretende acercarse de las problemáticas suscitadas por el movimiento de globalización, pero también en destacar una vuelta al entorno de cuestiones emergentes de la contestación de paradigmas hegemónicos de la Modernidad – como lo propone Malet (2004, pp. 1318-1319) – por la cual también ha transmitido ruidos hacia una redefinición de las estructuras epistemológicas en el espacio de las universidades, y por lo tanto, a la sociedad.

Aun el tiempo-espacio universitario está impregnado de los resquicios occidentales de la hegemonía del no cuestionamiento del conocimiento europeo, sino que, al mismo tiempo, sus estructuras curriculares departamentales – a como si fuera un espejo académico norte/euro/americanizado – encuéntrase herméticamente cerradas a los movimientos de crítica al eurocentrismo gnoseológico (Bonatti & Battestin, 2023, p. 11), que ha sido responsable por la colonialidad del poder ante el conocimiento y la subjetividad en países del espacio iberoamericano (Quijano, 2014, p. 323). Por otro lado, contribuciones desde las construcciones identitarias de los conocimientos excluidos y marginalizados del sello de calidad y excelencia solipsista de la Modernidad universitaria, tienen añadido referencias epistemológicas desde el Otro, o sea, la alteridad que reside en la diversidad de luchas de superación a la hegemonía del saber en el espacio fronterizo al eurocéntrico (Dussel, 1993, pp. 78-79; Mignolo, 2010, pp. 23-24).

Sujeto a los análisis, desde la aplicación metodológica e indicaciones de la problemática actual que atraviesa la escrita de este texto, proponemos indicar una respuesta hacia la hipótesis de que tanto la IESP, tanto como las instituciones de educación superior, sufren con disposiciones legales que, ora institucionalizan el proceso de internacionalización, ora son preludios de la competición no intencional hacia la mercancía de la educación y alcance de prestigio en ránkines internacionales.

La lógica operante en ese aspecto se desvela desde la noción neoliberal en la educación, lo que ha permitido desde las exigencias intra-nacionales, la disposición de medidas o dispositivos que añaden la competición asimétrica – y por lo tanto desigual – de los sistemas educacionales entre los países (Canan, 2017, p. 18). En educación estos cambios afectaron la forma de regulación política, influenciada por una realidad socioeconómica de dimensiones internacionales, a pesar de la definición del orden formativo/curricular de la educación para satisfacer las expectativas del imperativo

del mercado en educación. Esta concepción tiene antecedentes de organismos internacionales como el Banco Mundial, que ha sido representativo en el financiamiento masivo de proyectos educativos y marcos regulatorios ordenados en la lógica neoliberal en países de América Latina y el Caribe:

Las carencias económicas de esos países resultaron terrenos fértiles para la práctica de la política imperialista de cuño neoliberal, conduciendo la educación a reducirse a una perspectiva mercantilista que la hace confundir su valor, mientras posibilidad de construir en el sujeto humano la capacidad de pensar y, por medio de este hecho, entender la historia como guión para el que está intimado a construir e intervenir por la participación y no por la sumisión (Canan, 2017, p. 19).

Por otra parte, la necesidad por el progreso en los gobiernos de carácter socialdemócrata, al involucrar metas internacionales en sus planes nacionales, olvidense de una mirada crítica – desde la perspectiva histórica, sino en no considerar las experiencias colonialistas en los espacios nacionales que hoy son reconocidos como países subdesarrollados o de tercer mundo – hacia una eficiente comparación y adecuación de los modelos extranjeros para el ámbito nacional.

Las miradas que hacemos desde la metodología comparada y de las influencias de la modernidad y sus desmembramientos hacia el neoliberalismo, nos abren puertas con la aproximación del concepto de internacionalización lo cual será estudiado en esta investigación y asume un rol de convergencia de los aspectos brevemente expuestos. No buscamos de ninguna forma creer que la internacionalización sea la resolución de nuestras debilidades académicas – cuando se habla desde el espacio iberoamericano del conocimiento – pero nos enfocamos hacia una comparación que demuestre por oposición las distintas maneras que por sí solas, países de Latinoamérica, como Brasil, orientan sus políticas hacia un alcance en la competitividad con países que detienen historias sólidas en investigación y producción del conocimiento. Todavía es importante conllevar las aproximaciones que podamos hacer desde la crítica a la racionalidad eurocéntrica – por la cual se ha influenciado los sistemas educativos, así como también la elaboración y discusión de políticas públicas dentro del contexto de globalización y neoliberalismo.

Según los aportes de Knight (2004, p. 9) la internacionalización tiene sus primeras referencias en el campo de la educación desde de la década de 1980, como “educación internacional”. A lo largo de los años, desde entonces, el término se viene cuñado hacia una diferenciación y despliegue de otros como “educación comparada”, “educación mundial”, “educación multicultural”, y etc. Por lo tanto, Knight (1999; 2003; 2008) – en diferentes publicaciones – tiene sostenido que la internacionalización de la educación superior es un “[...] proceso de integración internacional, intercultural, y de la dimensión global, dentro de los propósitos, funciones (enseñanza, investigación y servicios), y oferta de la educación superior en los niveles institucional y nacional<sup>3</sup>” (Knight, 2008, p. 11).

En este sentido, para Farias, Oliveira y Lorente (2020, p. 149) la temática aún necesita de más estudios en lo que refiere al dinamismo y factor de impacto en las universidades; es un tema que está ligado con las dinámicas de la globalización, con los desafíos presentes e históricos de la educación, así como, con la reflexión acerca de las políticas educativas en diferentes países. También los autores constatan que el movimiento de la globalización ha influenciado que las universidades movilicen actividades de intercambios y cooperación internacional de modo a incrementar el aumento de las políticas de internacionalización (Farias, Oliveira & Lorente, 2020, p. 150).

Así que, en el proseguimiento de la escrita, trataremos de las políticas educativas de Brasil - España, demostrando las indicaciones estructurales al respecto de los aspectos de la internacionalización, aparentemente *in situ* de las legislaciones, así como, de los documentos, pareceres, orientaciones y guías originados de eso.

## 2. Desarrollo

### 2.1 La legislación educativa brasileña y su base normativa de la IESP

Desde los principios universales, en Brasil, la legislación magna que organiza y define el designio legal de la educación es la Ley N.º 9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), que en su artículo 2º se queda comprometida que la educación brasileña es deber de la familia y del estado. Así que, el estado definido como una Federación debe ofrecer la educación básica de carácter público, esa etapa envuelve la educación primaria (enseñanza

---

<sup>3</sup> “[...] the process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service) and delivery of higher education at the institutional and national levels.”

fundamental) obligatoria de los niños de 4 años hasta los de 15 años, y la educación secundaria (media enseñanza) obligatoria de los 16 años hasta los 18 años (Brasil, 1996)

Los sistemas de enseñanza están divididos en 2 ciclos: educación básica y superior. La educación superior es centralizada al gobierno federal, es ofertada de manera gratuita en las instituciones públicas de la federación o en instituciones privadas, en cuanto la educación básica está en dominio de los estados y municipios (Brasil, 1996).

Las disposiciones legales de la educación superior aparece en el capítulo IV, donde la educación superior en Brasil tiene como presupuestos estimular la creación cultural, desarrollo científico y pensamiento reflexivo; formación profesional en las áreas del conocimiento; incentivo a trabajos de investigación y pesquisa; promoción y divulgación de conocimientos culturales, científicos y técnicos (patrimonio de la humanidad); permanente perfeccionamiento cultural y profesional; establecer relaciones con los problemas mundiales, locales y regionales; actuar en pro de la universalización de la educación básica (Brasil, 1996).

La LDBEN, en el artículo 52º, sostiene que las universidades son instituciones pluridisciplinares de nivel superior en los siguientes aspectos: la pesquisa, la extensión y el dominio de cultivo del saber humano. En el artículo 53º defínese el ejercicio de la autonomía universitaria, entre sus aspectos son establecidos los procesos autónomos de creación, organización y extinción de grados y programas de educación superior; fijación del currículo observadas las directrices generales; acciones de proyectos de pesquisa, producción artística y actividades de extensión; elaboración de estatutos y regimientos internos; conferir los grados a los diplomados; firmar contratos, convenios y acuerdos; ejecutar y aprobar planes de investimento de las obras, servicios y adquisiciones; administración del capital y las donaciones, herencias y cooperación financiera, resultados de los convenios públicos o privados (Brasil, 1996).

La organización de la educación superior brasileña se da a partir de cursos secuenciales por campos del saber, grados y posgrados (*lato sensu* y *strictu sensu*). Los cursos secuenciales se caracterizan como programas de estudios con corta duración, impartidos a quienes hayan concluido el grado, o para quienes aún no se ha logrado la conclusión (constituido por lo mínimo de 3 disciplinas). La especialización o perfeccionamiento son cursos llamados *lato sensu*, con duración de 360 horas, al final se presenta una monografía, duran en promedio de 1 año o menos (Resolução N.º 7/2017 Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior). Los cursos llamados *strictu sensu* son ofrecidos en nivel de doctorado y maestría, y tienen como objetivo el desarrollo de la producción intelectual en favor a los aspectos económicos, culturales, inclusión social y el bien estar de la sociedad. La duración de la maestría es el cumplimiento de 28 créditos en disciplinas (1 crédito equivale a 15 horas/clase) con duración mínima de 1 año o máxima de 2 años y del doctorado son 48 créditos en el mínimo de 2 años o máximo de 4 años (Parecer N.º. 99/1999 Conselho Nacional de Educação; Resolução N.º 2786/2020 Conselho Universitário).

En el artículo 9º de la LDB 9.394/96 la Unión, comprendida como la Congregación de los Estados de la República Federativa del Brasil, se queda responsable por organizar y mantener las instituciones oficiales del sistema federal de enseñanza, asegurar proceso nacional de evaluación de la educación superior junto a los sistemas de ese nivel de enseñanza; bajar normas generales de los cursos de postgrados; reconocimiento, supervisión y acreditación de los cursos de las instituciones de enseñanza superior (Brasil, 1996).

### 2.1.1 Órganos públicos reguladores de la IESP.

#### ➤ Ministerio de la Educación - MEC

##### ○ Consejo Nacional de Educación - CNE

- Cámara de Educación Superior: examinar, analizar, ofrecer, deliberar y asesorar cuestiones de la educación superior junto al Ministerio de Educación.

- Formación *strictu sensu*: conforme lo dispuesto en el parecer N.º. 7/2017 los cursos en esta modalidad son divididos en maestría y doctorado (Ministério de Educação [MEC], 2023).

- Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior – CAPES: instituida por la Ley N.º 8.405, de 9 de enero de 1992. Es una fundación autónoma de carácter público que busca sistematizar la evaluación de la calidad de los programas *strictu sensu* en Brasil, en conjunto con

otros órganos es el mayor sistema de evaluación del mundo (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2023).

- Directoria de Relaciones Internacionales – DRI.
  - Publicación de la Portaria N.º 220, de 3 de noviembre de 2017, la que instituye el Programa Institucional de Internacionalización las Instituciones de Enseñanza Superior y del Institutos de Pesquisa de Brasil – CAPES/PrInt (CAPES/Diretoria de Relações Internacionais [DRI], 2020).

➤ **Ministerio de Ciencia, Tecnologías e Innovaciones – MCTI.**

- Consejo Nacional del Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq: instituido por la Ley N.º 1.310 de 15 de enero de 1951. Su principal objetivo es fomentar con recursos económicos los cursos de grados y programas de posgrados para las áreas estratégicas del desarrollo científico y la innovación tecnológica (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq], 2023).

En Brasil la Directoria de Relaciones Internacionales de CAPES, por medio de la Portaria N.º 220/2017, instituyó el Programa Institucional de la Internacionalización de la Enseñanza Superior y de Institutos de Investigación de Brasil (CAPES/PrInt), lo cual tiene como objetivos fomentar; estimular; ampliar e integrar, las acciones y planes institucionales que promuevan la internacionalización de la investigación, movilidad de estudiantes y profesorado, así como la transformación internacional de los ambientes de formación académicos. El programa tiene como objetivo seleccionar y fomentar los proyectos que tienen como eje de actuación los procesos de cooperación o pasantías de trabajo de corta duración

Aún la Directoria de Relaciones Internacionales de CAPES, ha dispuesto un guía con orientaciones direccionadas a los gestores académicos, en cuanto a que se trata de la internacionalización. En el documento ha sido ubicada la necesidad de evolución del sistema de movilidad académica para dinámicas más largas de cooperación internacional y adaptación curricular, en otro aspecto también sugiere la ampliación del financiamiento y patentamiento internacional de investigaciones, haya vista que también defiende un desarrollo más integrado y comprensivo de lo proceso de internacionalización. Un aspecto a ser destacado en este documento es la indicación de la incorporación de los padrones internacionales de excelencia de evaluación de la calidad en los procesos institucionales a nivel nacional (CAPES/DRI, 2020).

Para la consecución de las estrategias de internacionalización en el sistema educativo superior de Brasil, el documento presenta de manera sintética cuatro niveles de madurez – en el sentido del desarrollo pleno – hacia el abordaje internacional: conocimiento y compromiso, implementación, consolidación e internacionalización (CAPES/DRI, 2020).

El primer compromiso sostiene que la institución haga una visualización de interés cuanto, a la internacionalización del posgrado, por medio de un diagnóstico integral, de forma a que se conozca la calidad de las acciones interesadas al proceso, y por tal, se adiciona formalmente los resultados del diagnóstico en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la institución. El según compromiso complementa al primer cuando involucra la formalización de un Plan Institucional de Internacionalización (PII), definiendo la operacionalización del proceso; a que tipos y modos los recursos serán gestionados por la institución, y la manera por la cual los grupos de pesquisa formados preparan sus producciones desde las parcerías internacionales. El tercer compromiso se destaca a partir de la sistematización integral del PII, o sea, cuando la institución completa sus objetivos de desarrollo hacia los procesos de internacionalización, lo que de cierta manera aumenta las posibilidades de atracción de investigadores y alumnos extranjeros, por lo cual la institución deberá estar preparada con recursos físicos indispensables para el desarrollo de las dinámicas de producción de la internacionalización en el ambiente académico. En este aspecto el proceso ya será un paso hacia la internacionalización plena de que trata el último compromiso, que confiere la posibilidad de madurez institucional en el quesito de asertividad internacional, cuando el PII se renueva y consolida criterios de evaluación internacional (CAPES/DRI, 2020).

## 2.2 La legislación de España y su base normativa de la IESP

En España, a diferente modo de Brasil, la legislación para la educación superior está apartada de la de los ciclos de educación primaria y secundaria. La denominada Ley N.º 7500/2023 Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) en su artículo 2 establece que el sistema universitario garantiza el servicio público de la educación superior en los

siguientes aspectos: la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento. Así que en la secuencia del artículo se establecen algunas funciones de la universidad, dentro de las cuales: la formación del estudiante a través de procesos de creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural; por otra parte, también involucra a la preparación para ejercer la actividad profesional en los diferentes ámbitos; aplicación, generación, transferencia e intercambio de la aplicabilidad de la educación; promoción de la innovación; comprometimiento con el bien estar, cohesión social y territorial; generación de espacios para la difusión del pensamiento crítico; formación a lo largo de la vida con transferencia e intercambio del conocimiento y de la cultura al conjunto de la sociedad; formación para la ciudadanía y el fomento a la participación en actividades voluntarias y del tercer sector.

La organización de la educación superior española es estructurada en 3 ciclos:

- **Grado o primer ciclo:** formación generalista y básica de una disciplina determinada y que cumple con la conclusión de 240 créditos ECTS (del inglés *European Credit Transfer System*) con 4 años de duración.
- **Máster Universitario o según ciclo:** formación avanzada para las tareas de investigación con la conclusión de 60 y 120 créditos ECTS en 1 año (España, 2005).
- **Doctorado o tercer ciclo:** adquisición de las competencias de investigación en un ámbito del conocimiento científico, técnico, humanístico, artístico o cultural y que le otorga el título académico de Doctor Internacional, cumpliendo los requisitos básicos y la conclusión de 60 créditos ECTS que pueden ser cursados en 2 o 3 años (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación [SEPIE], 2023; España, 2005).

En España, la LOSU (2023) en el artículo 3, las universidades son dotadas del régimen de autonomía en sus funciones y de personalidad jurídica. Las líneas en que se otorgan las demandas por la autonomía se detienen en el: establecimiento de estrategias universitarias en las políticas docentes, investigación e innovación; calidad; gestión financiera y económica; discentes; cultura e internacionalización; también involucra la formación de sus propios estatutos; estructura y organización de las propuestas de enseñanza; elaboración de planes de estudios para los diferentes niveles de la formación superior; expedición de los títulos; implantación de los programas de investigación; gestión de los programas de movilidad junto a la esfera pública; garantía de calidad; definición, estructuración y desarrollo de las políticas de internacionalización; libertad de cátedra.

Organización administrativa de la educación superior de España de acuerdo con el artículo 4º de la Ley Orgánica del Sistema Universitario, afirma que para la creación de las universidades es necesario cumplir los procesos:

- 1º Aprobación en Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma con informe previo de la Conferencia General de la Política Universitaria;
- 2º Aprobación en Ley de las Cortes Generales en acuerdo con en el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma;

2.2.1 Órganos públicos reguladores de la IESP:

- **Ministerio de Universidades.** Garantiza el soporte legislativo y de otorgación del funcionamiento de las instituciones públicas y privadas de educación superior.
  - Secretaría General de Universidades: desarrollo de la política universitaria.
  - Subsecretaría de Universidades: desempeñar las funciones del régimen jurídico del sector público universitario.

Organismos adscritos:

- **Servicio Español para la Internacionalización de la Educación - SEPIE:** servicio de gestión de los programas de educación con estudios de impacto.
- **Universidad Internacional Menéndez Pelayo – UIMP:** actividades de alta investigación y especialización.
- **Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA.** Fue creada por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, es reconocida como fundación pública del

gobierno español, adscrita al Ministerio de Educación. Sus objetivos se basan en la evaluación y acreditación de la educación superior con vista previa al dispuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2021).

- **Unidad de Internacionalización:** elaboración de planes y estrategias de internacionalización.

Así que, para garantizar la calidad de la docencia y de la investigación, el gobierno a través de real decreto determinará requisitos básicos y condiciones para la creación de las universidades. Por eso en el artículo 5 sobre la calidad del sistema universitario, se sostiene en el inciso 4 que las funciones de acreditación y evaluación serán de responsabilidad de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias de evaluación de las Comunidades Autónomas adscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad.

Se encuentra establecido en el documento de la Comisión de Internacionalización de ANECA que la agencia es caracterizada por ser un órgano público con especificidad autónoma y detiene los objetivos de promover el reconocimiento a nivel nacional e internacional de la educación superior de España. Entre sus objetivos, es destacado el desarrollo de los programas y actividades que se caracterizan en un ámbito de la cooperación internacional, por medio de acciones como la publicación científica. Se queda perceptible que el foco se detiene en el proceso de evaluación externa de la educación superior, lo que confiere una calidad más allá de los sistemas internos de evaluación para un sistema europeo de evaluación, o sea, los equipos, principios y directrices son orientados hacia una generalización de evaluación, lo que es imprescindible para la otorga de calidad y excelencia del sistema universitario español.

Entre sus participaciones en organismos externos de acreditación de la calidad, se encuentran la Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (del inglés *European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR*); por adoptar los Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (del inglés *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG*) y por someterse a las evaluaciones de la Asociación Europea de Agencias de Calidad ( del inglés *European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*) (ANECA, 2021).

Con este foco ubicado en la internacionalización la ANECA tiene como principios contribuir, garantizar y reforzar el proceso, deteniéndose en cuanto una herramienta clave para el desarrollo y fortalecimiento de sus políticas, estrategias y actuaciones en internacionalización (ANECA, 2021).

En el artículo 13 se establece el desarrollo de proyectos para la investigación, creación y transferencia e intercambio del conocimiento. Así que en las alíneas “i” y “j” se quedan afirmadas las acciones de impulsión de la movilidad nacional e internacional y de programas de incentivo para actividades conjuntas de investigación entre universidades españolas y otras internacionales. En la alínea “b” de la disposición final quinta del Real Decreto N.º 431/2020, también dispone reglas relativas al Organismo Autónomo Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) (Boletín Oficial de las Cortes Generales, 2020), lo cual es responsable por la internacionalización del sistema universitario de España, estableciendo la potencialización proyección en todos los ámbitos generales, tales como ofertas de investigación y educacionales, acogida de estudiantes, profesorado e investigadores del extranjero.

Lo SEPIE tiene por objetivo general:

Consolidar un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo que promueva la movilidad de entrada y salida de los mejores estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios, la calidad educativa, el potencial del español como idioma para la educación superior, la internacionalización de los programas formativos y las actividades de I+D+i, contribuyendo a la mejora del atractivo y de la competitividad internacional de España, así como al desarrollo socioeconómico de su entorno próximo basado en el conocimiento (SEPIE, 2015, p. 7).

Para la efectucción de eso objetivo, el SEPIE propone la asunción de un sistema universitario altamente internacionalizado, lo cual está estructurado en la movilidad del estudiantado, profesorado e investigadores, más allá, promover la internacionalización en casa y lo reconocimiento de títulos y periodos de estudio; incremento al atractivo internacional de las universidades como los servicios de acogida. Además, el documento aporta también la cooperación de las universidades españolas con otras universidades; las integrantes del espacio europeo de educación superior y el diálogo con las del espacio iberoamericano del conocimiento (SEPIE, 2015, pp. 8-10)

En la legislación de la educación superior de España hay un aparte que otorga especial atención para la internacionalización en el título 7 artículos 23 a 30. En el artículo 23 habla acerca del fomento a la internacionalización del sistema universitario, cabe a la universidad dar espacio al proceso de la docencia, investigación, transferencia e intercambio del conocimiento; de los planes y la formación para la acreditación internacional al espacio europeo de educación superior. El Ministerio de Universidades promoverá medidas que asistan la internacionalización del sistema universitario en todo el sentido de actividades

En el artículo 24 se dispone a las universidades la elaboración de sus propias estrategias o planes de internacionalización, los cuáles serán analizados y evaluados por el gobierno. La sistemática de evaluación llevará en cuenta la plena incorporación del sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como de otros espacios.

En este camino, el EEES define algunos puntos acerca de la internacionalización de la educación superior tales como: movilidad del personal, movilidad del estudiantado de la formación de profesores, calidad de la movilidad, descripción de los programas de estudios; portabilidad del apoyo financiero al estudiante y una meta para la movilidad de estudiantes de fuera del EEES (*European Higher Education Area* [EHEA], 2023). Para esto en el artículo 25 se queda establecido que las administraciones públicas y las universidades fomentarán la creación y participación en proyectos de alianzas interuniversitarias.

Acerca de los diplomas, el artículo 26 habla de la expedición de títulos y participación en programas conjuntos, en cuanto medio de facilitar el proceso de la internacionalización, a ejemplo se propone la formación doctoral en cotutela. En el artículo 27 se queda fijado los aspectos de la movilidad internacional de los sujetos de la comunidad universitaria. En este artículo se pone que la administración pública deberá aplicar en conjunto programas y convenios con fines formativos. También compete al Ministerio de Universidades, Comunidades Autónomas y las Universidades promover y difundir los programas con el fondo de la Unión Europea, en particular al programa *Erasmusplus*. En el artículo 28 se propone el fomento a la atracción de talento internacional al sistema universitario. Por medio de programas de información, acogida, formación o cualesquiera otras medidas para la incorporación del estudiantado internacional. En este mismo camino el artículo 29 establece la creación y manutención de centros en el extranjero a fines de proporcionar formación con títulos académicos reconocidos por el Estado. En el artículo 30 se fija la cooperación internacional del sistema universitario para la solidaridad y el desarrollo sostenible.

Por así, se presentan las normativas legales de ambos países, parte de este artículo que se detuvo en un levantamiento específico acerca de los dispositivos que regulan, orientan y estructuran, así como les dan apoyo legislativo para el desarrollo de las IESP. Por eso, en el próximo apartado nos detuvimos hacer una conclusión con la intención de ofrecer un análisis con aproximaciones y distanciamientos de la IESP entre Brasil y España.

### 3. Resultados y discusión<sup>4</sup>

#### 3.1 La IESP en Brasil y España: aproximaciones y distanciamientos

Con la descripción de las legislaciones pertinentes a los sistemas de educación superior posgrados de Brasil y España, y conforme el método comparativo de análisis es posible enlistar tres categorías para discutir desde los siguientes aspectos: A) Del sistema universitario; B) Organización de la IESP y C) Calificación de la IESP.

1. **Del sistema universitario:** En Brasil se observa un sistema legislativo centralizado en torno a la organización general de los niveles educativos (educación básica y superior) a través de la LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996), por el cuál la educación superior encuéntrese subordinada a la Cámara de Educación Superior (CES) adscrita al Ministerio de Educación (MEC). En España, la jurisdicción de la educación superior se da por Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023), administrada por el Ministerio de Universidades que tiene por adscripción la Secretaría General de Universidades (SGU), órgano responsable por desarrollar las políticas universitarias en acuerdo a la ley general del sistema universitario (Souza & Batista, 2017, p. 12-13).

---

<sup>4</sup> No se confrontan para el resultado y discusión de este artículo el demostrativo cuantitativo de instituciones públicas y privadas, una vez que el enfoque se detiene solo en las especificidades cualitativas de las políticas de IESP en Brasil y España.

Acerca de lo expuesto arriba, Ruiz (2014) afirma que en Brasil la legislación acerca de la educación es la misma, pero a lo largo de los años ha sufrido modificaciones. Y por ser la misma, se la confiere un estatuto universal para la organización general de la educación. Entonces, se observa que la LDBEN en el capítulo IV ofrece el soporte legislativo cuanto a las disposiciones funcionamiento de la educación superior, en cuanto la disposición de la organización es reglamentada por la CES y CAPES que tiene como función es la evaluación y calificación de los programas de posgrado en Brasil.

Conforme lo que nos muestra Perrota y Sharpe (2020, p. 101) en Brasil la instalación de las primeras universidades ocurre en el inicio del siglo XX, adoptando una estructura con base en los moldes de Estados Unidos. Los autores siguen apuntando que ese proceso fue muy lejano de otras experiencias en América Latina, por ejemplo, en Argentina la primera universidad fue instalada a inicios del siglo XVII, a partir del modelo de la Universidad de Salamanca. Esas constataciones, demuestran ciertos distanciamientos entre la organización de los sistemas universitarios de Brasil y de España; sus estructuras están dispuestas de maneras muy lejas, principalmente, desde el marco histórico, pues España con su historia de imperio colonizador, y, por otro lado, Brasil y su condición de subordinación desde la fundación colonial por los portugueses.

Por otro lado, Souza y Batista (2017, pp. 25-26) demuestra que la configuración actual de las estructuras jurídicas y regimentales de ambos los países, pasaron por historias próximas de gobiernos de excepción o de apertura democrática, concerniente al aspecto que ora centraliza/re-centraliza ora descentraliza los sistemas educativos. Esas aproximaciones históricas presentadas pelos autores refuerza las proximidades políticas de la educación superior en ambos países, una vez que se queda perceptible que el foco legislativo se organiza a partir de los gobiernos que asumen el poder político, y no por una intención hacia el desarrollo institucional integral apartada de la perspectiva político de la educación, tanto en Brasil como en España.

Por eso, buscar hacer una comparación entre los sistemas universitarios es un trabajo con complejidades distintas, pero se supone ser esencial para el levantamiento de reflexiones hacia una aproximación, por ejemplo, cuanto a la IESP en ambos los países, en lo que pese formas de evaluación, planeamiento de las políticas internacionales, estructuración burocrática de los niveles de formación superior.

En el caso de España la legislación se ha cambiado por diversas veces La nueva LOSU ha sido aprobada en marzo de 2023. En cuanto que, en Brasil, la política universitaria está englobada dentro de la misma legislación aplicada a todos los niveles, no teniendo un marco específico. En Brasil, también es importante resaltar que las políticas educativas sufren drásticos cambios cada 4 años con el gobierno electo, principalmente con el partido político que gana las elecciones, habiendo así un proceso de discontinuidad de las políticas educativas adoptadas por el partido electo del mandato anterior.

2. **Organización de la IESP:** tanto en Brasil como España la IESP de los programas de posgrados se presentan subsidiados en políticas específicas. En Brasil son estructurados en especialización o perfeccionamiento, maestría y doctorado, centralizados directamente hacia el gobierno federal por medio del Ministerio de Educación - MEC. En España la dinámica universitaria se estructura en 3 ciclos, de los cuales el segundo es denominado de maestría universitaria y el tercer del doctorado, burocráticamente descentralizados, eso quiere decir, las comunidades autónomas de España tienen la autonomía de legislar acerca de sus políticas de la educación superior (Souza & Batista, 2017, p. 12).

En España, por ejemplo, hay una política universitaria específica que organiza la educación superior, la LOSU, en la cual ya ampara la sistemática de la IESP dispuesta en artículos que ofrecen legitimidad del proceso en el espacio universitario nacional. Todavía en España hay una mayor colaboración en la educación a través del Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual se propone a reunir la región de Europa en torno del fomento a la educación superior con calidad, excelencia y prestigio internacional. Así que, las agencias EQAR, ESG y ENQA disponen las generalidades para la IESP, lo que cabe a la ANECA sistematizar las orientaciones para el sistema nacional de educación superior en España.

Importante destacar, que la consolidación de la organización de la IESP en el EEES ya venía siendo reforzada desde medios de los años de 1980, desde las iniciativas de movilidad académica, profundizando estratégicamente desde entonces planes y direcciones hacia la internacionalización (Miranda & Stallivieri, 2017, p. 601). Según nos dice Cachapuz (2020, p. 106), tal proceso tornase efectivo y legítimo cuando se profundiza la Declaración de Bolonia no año de 1999, consolidando la Europa en una agenda de competitividad con Estados Unidos de América en el espacio de producción del conocimiento internacional. Eso proceso permitió la institucionalización de los créditos universitarios transferibles en el espacio europeo, para lo que eso significa para allá de la burocracia, sino que determina un enfoque

más integral y comprehensivo del aprendizaje del alumno en un tiempo integral, y no solo del tiempo lectivo (Cachapuz, 2020, p. 110).

En Brasil la IESP es orientada tanto por la fundación CAPES como por el MCTI, la cual direcciona el plan de internacionalización para dinámicas más allá de la movilidad académica de los estudiantes de Brasil hacia el extranjero. Esa perspectiva se propone a defender y compartir una concepción activa del desarrollo integral y comprehensivo de los objetivos de la internacionalización. Tal internacionalización del desarrollo y comprensión se detiene en la incorporación transversal de los padrones internacionales en la calificación y evaluación dirigida de CAPES hacia los programas de posgrados en Brasil.

Perrota y Sharpe (2020, p. 104) comentan que las universidades brasileñas (públicas y privadas) ya hacían movimientos hacia los procesos menos intensivos cuanto a la internacionalización en medio de los años de 1930; [...] participaban en proyectos de investigación conjuntos con universidades de otros países sobre la base de un modelo tradicional de cooperación, aunque normalmente no fuese intercambio simétrico ni extensivo.” (Perrota & Sharpe, 2020, p. 104). Pero, en otras vías de análisis, Miranda y Stallivieri (2017, p. 595) defienden que a pesar de las “[...] motivaciones económicas, políticas, académicas y socioculturales en el soporte al desarrollo [...]” del país, la noción de internacionalización en el “[...] sistema internacional aún es débil”.

Para eso, la DRI también propone un guía hacia la internacionalización que presenta cuatro compromisos: conocimiento; consolidación, implementación e internacionalización plena del posgrado. Esos compromisos ofrecen un apoyo para que los programas de posgrados organicen sus actividades hacia la integración de la internacionalización.

Todavía, tomando en cuenta lo que nos dice Sousa y Batista (2018, p. 726), las reformas educativas de España, en específico con la constitución de 1978, influyeron en el pensamiento de los educadores brasileños acerca de los principios de la educación con la nueva constitución de 1988. A pesar de sus particularidades, ambas las legislaciones detienen historias conjuntas de asimilación de conflictos políticos ante la restauración democrática en ambos países:

De modo geral, tais acontecimentos ocorrem em um contexto de mudanças no mundo ocidental capitalista, a partir de meados da década de 1970, quando a estrutura de organização social se vê modificada em suas dimensões geopolíticas, político-ideológica, econômica, de organização do trabalho, de reestruturação dos Estados nacionais, dentre outras (Souza & Batista, 2018, p. 727).

En eso quesito, es importante resaltar que con los avances de los movimientos democráticos de los estados nacionales socialista del siglo XXI influyeron directamente hacia las políticas de IESP; esos tipos de gobiernos orientan sus políticas hacia calificar relaciones diplomáticas internacionales y así hacen investimentos pesados en pesquisa científica a partir de acuerdos multi y bilaterales de cooperación entre naciones (Perrota y Sharpe, 2020, p. 106).

3. **Calificación de la IESP:** En los quesitos de internacionalización, ambos países poseen políticas de fomentos a la formación a nivel de posgrados. Cuanto, al nivel de posgrado, en Brasil se presenta un sistema de incentivo público subordinado al Ministerio de Educación a la calificación para estudiantes y profesionales adscritos en programas de máster y doctorado, lo cual es responsable también por la evaluación y sistematización de planes y estrategias para mejor calificar la educación superior y básica. Hay también un sistema público de incentivo subordinado al Ministerio de Ciencia, Tecnologías e Innovaciones, lo cual provee subsidios económicos al sector de pesquisas e innovaciones tecnológicas de Brasil, con atención a la educación básica y superior, así como la vinculación de las empresas y el sistema universitario. En España el proceso de internacionalización tiene una perspectiva más naturalizada debido a los factores geopolíticos e históricos de la educación superior en el espacio europeo, lo cual detiene una cultura universitaria calificada a lo largo de los siglos y que confiere una experiencia sólida de planes y estrategias para la educación en nivel de máster y doctorado.

Según Davis et al. (2016, p. 18) y Miranda y Stallivieri (2017, p. 599) la concentración de calificación de excelencia en el posgrado de Brasil se detiene en las áreas de Ingenierías y Tecnologías, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias de la Tierra y exactas. Por lo tanto, los autores indagan si las principales agencias de fomento público – hacia los programas posgrados – están invirtiendo de manera equitativa, y si las políticas poseen esa concepción en sus definiciones. Del mismo modo, Farias, Oliveira y Lorente (2020, p. 158) refuerzan que las políticas de internacionalización tienen favorecido al direccionamiento prioritario de los recursos económicos para las áreas de las ciencias duras; en siguiente los autores clasifican que eso tipo de ordenamiento de los fondos públicos sea necesario para el desarrollo científico, pero es también fundamental que las otras áreas sean favorecidas con investimento público.

En ese caso, el paralelo que se puede hacer, de modo a presentar una explicación pertinente es que las autoridades, por medio de la evaluación de lo posgrado deben mirar, también, hacia los programas que no logran alcanzar los objetivos y metas del impacto de la producción científica como, por ejemplo, en el caso del área de humanidad. Aunque es relativa esta constatación, una vez que, tantos los órganos del gobierno, como las políticas se embazan en último caso de acuerdo con lo que se propone los ránquines internacionales – que son los que indican u orientan la internacionalización – y por esto, se acaba que las metas de internacionalización sean orientadas solamente para indicarse en posiciones de prestigio; en cuanto, de otras áreas se sacan los investimentos públicos, pues estas no les dan retorno de inmediato.

De este modo se queda una observación pertinente, en Brasil si observa un denso y riquísimo orden de incentivo de la investigación a las áreas citadas arriba, lo que confiere al Brasil el desarrollo de las áreas que más influyen en el subsidio de investimento financiero y comercial, en cuanto, la educación, por ejemplo, se queda alejada de estos recursos e incentivos, lo que distancia hacia un alcance de la calidad internacional en producción científica.

Miranda y Stallivieri (2017, p. 607) indican que “la internacionalización implica en evaluación continua de la calidad desde su oferta educativa, de la solidez de sus políticas institucionales y de la gestión de la información”. Pero, a eso es posible acrecentar que también se necesite una gestión económica de los fondos de investimento para la calificación, eso es, que el capital de incentivo sea direccionado también para los programas que aún no lograron alcanzar los ránquines de calidad.

Esa discusión es imperante y decisiva, pues en conforme lo que nos dicen Farias, Oliveira y Lorente (2020, p. 159), los ideales de mercantilización de los productos educativos tienen adentrado en el campo de la educación; la ciencia, por otro lado, requiere cierta autonomía y no debería ser dictada por reglas del mercado, aunque las universidades han perdido espacio en esos aspectos, pues sus servicios y decisiones son impartidos desde esa concepción de la educación como una mercancía. Las políticas educativas entonces, están orientadas hacia los imperativos de globalización mercadológica, lo que enmarca un desafío constante a los gestores académicos frente a tal perspectiva; dado que las mismas políticas sean por los que las sancionan – por detrás de los pañuelos – influenciadas por el interés de las corporaciones comerciales que se detienen en flujo de productos de la educación y ciencia.

En lo que se puede observar de la calificación del sistema español de la IESP, es que el cuadro de excelencia y prestigio se queda reflejado en las posiciones asumidas en campos de interés, principalmente, cuanto, al proceso de internacionalización del currículo, de la presencia de estudiantes y profesorado extranjeros y las iniciativas de cooperación internacional. Puede ser observado que, en el caso de España, la internacionalización se encuentra institucionalizada desde los cursos de grado, ese aspecto puede ser constatado en las posiciones de prestigio reconocidas al sistema universitario español, teniendo el destaque entre la posición 10ª mundial de investigación y del desarrollo científico y tecnológico (SEPIE, 2015, p. 18).

Por ejemplo, en España de las 87 instituciones oficiales de educación superior 56 universidades se encuentran posicionadas en el apartado de las 1.000 de los ránquines generales, esa cuantificación demuestra la calidad en los requisitos de las universidades españolas, y por el cual, las instituciones se encuentran atravesadas por la competición, en el sentido de a cada año alcanzar mejores calificaciones (SEPIE, 2015, p. 17).

El EEES demuestra ser un órgano imprescindible en el avance de las cuestiones de la educación superior en muchos países de Europa, eso quiere decir, que el esfuerzo por constituir un campo nutrido para cuestiones como la formación global de los estudiantes, así como para proponer políticas de apoyo hacia la internacionalización y apertura de los sistemas universitarios nacionales para el mundo.

#### 4. Conclusión

Este artículo comprendió un ejercicio inicial de reflexión y propuesta de un estudio comparativo, con el propósito de analizar las políticas educativas vigentes respecto del proceso de internacionalización de la educación superior que se ha implementado, con el intento de percibir y comprender los acercamientos y distancias de este proceso en Brasil y España. Comprobamos la relevancia de realizar esta investigación para ampliar los horizontes teóricos en el contexto histórico actual de la internacionalización de la educación superior ya que así se puede contribuir a comprender las limitaciones, así como las posibilidades estratégicas de constituir políticas educativas en torno al proceso de internacionalización de la educación superior, incluidos los incentivos públicos/privados en juego.

Los desafíos de la internacionalización para el siglo XXI crecen en complejidad, así como la sociedad. Desde esa perspectiva, hoy no podemos ignorar el hecho de que el proceso de globalización permea la educación, en específico los espacios de investigación y producción del conocimiento desde una perspectiva de internacionalización.

La realización de este artículo permitió utilizar la metodología comparativa para analizar las políticas educativas en torno de la IESP. Pero también, permitió el estudio de la organización de la estructura universitaria de Brasil y España al observar cómo las legislaciones proponen la internacionalización en la universidad.

Los resultados permitieron una aproximación con la necesidad de internacionalizar la enseñanza, investigación y transferencia del conocimiento, lo cual no se puede hacer sin un pilar ofrecido en las disposiciones legislativas, ni tan poco solo con las agencias de calificación. Por otro lado, algunos distanciamientos pueden ser observados en la organización de los sistemas universitarios a la internacionalización. En cuanto que, en España existe una legislación específica para el régimen jurídico y político de la universidad, o que podría significar como una estructura regimentaria centralizada; en Brasil lo regimiento hacia la educación superior es efectivo solo por una ley general, y los aspectos adyacentes – como el funcionamiento del posgrado – son responsables por órganos adscritos y que poseen la autonomía para legislar el asunto universitario.

Otro aspecto a ser destacado también es que, cualquier comparación entre los sistemas educativos con enfoque al sistema universitario de ambos países deben considerar el conjunto histórico por lo que se funda. Uno de esos países ha participado en gran parte de su historia en la conquista, colonización e implantación del sistema social, político, cultural y epistemológico de Europa en otros países. En el espacio iberoamericano se mira la necesidad de esa crítica, no solo para decir que fuéramos colonizados, sino que a pesar de eso la organización política, económica y cultural ha ganado legitimidad y fuerza para superar la historia colonialista al demostrar la calidad de la producción del conocimiento.

## Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2021). <https://www.aneca.es/>

Boletín Oficial de las Cortes Generales. (2020). *Real Decreto 431/2020, de 3 de marzo*, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3168>

Bonatti, J., & Battestin, C. (2023). Por que ainda precisamos falar sobre a colonização e colonialidade? *Revista Ponto De Vista*, 12(3), 01–17. <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i3.15548>

Brasil. (1996). *Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

Canan, S. R. (2017). *Influencia de los Organismos Internacionales en las políticas educacionales: ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Mercado de Letras, CLACSO.

Cachapuz, A. (2020). O Processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: uma experiência multicultural, *Série-Estudos*, 25(53), 103-120, <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1385>

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [CNPq]. (2023). <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]. (2023). <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Relações Internacionais [CAPES/DRI]. (2020). *Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Strictu Sensu*, <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Davis, R., Sumozas, R. & Paiva, F. M. (2016). A internacionalização para as ciências humanas: um olhar Brasil – Espanha, *Revista Educação em Questão*, 54(41), 12-32, 10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10156, <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10156>

Dussel, E. (1993). *1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt*, [traducción Jaime A. Clasen], Vozes.

España. (2005). *Real Decreto 56/2005*, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2005/01/21/56>

European Higher Education Area [EHEA]. (2023). *Report of the 2012-2015 BFUG working group on mobility and internationalisation*, <http://www.ehea.info/page-mobility>

Farias, M. da S. de, Oliveira, J. de & Lorente, L. (2020). Internacionalização da educação superior: tensões, cenários e estratégias nos casos Brasil e Espanha, *Revista Lusófona de Educação*, 49, 147-161, 10.24140/issn.1645-7250.rle49.10 <https://www.ufpb.br/nepes/contents/documentos/artigos-completos-publicados-em-periodicos/internacionalizacao-da-educacao-superior-tensoes-cenarios-e-estrategias-nos-casos-brasil-e-espanha>

Knight, J. (1999). Internationalisation of higher education, In WIT, H.; Knight, J. (Eds.), *Quality and internationalisation in higher education* (pp. 13-23), Organization for Economic Cooperation & Development, [https://www.researchgate.net/publication/350671243\\_Quality\\_and\\_Internationalization\\_in\\_Higher\\_Education\\_Programme\\_on\\_Institutional\\_Management\\_in\\_Higher\\_Education\\_IMHE\\_of\\_the\\_Organization\\_for\\_Economic\\_Cooperation\\_and\\_Development\\_OECD](https://www.researchgate.net/publication/350671243_Quality_and_Internationalization_in_Higher_Education_Programme_on_Institutional_Management_in_Higher_Education_IMHE_of_the_Organization_for_Economic_Cooperation_and_Development_OECD)

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition, *International Higher Education*, 33, 2-3.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales, *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31, 10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*, Sense Publishers.

Ley Orgánica del Sistema Universitario [LOSU]. (2023). *Ministerio de Universidades*, <https://www.universidades.gob.es/estructura-y-funciones/>

Malet, R. (2004). Do estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada, *Educação e Sociologia*, 25(89), 1307-1332, <https://www.cedes.unicamp.br/>

Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Ediciones del Siglo.

Ministério de Educação, [MEC] (2023). *Secretaria de Educação Superior*, <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior>

Miranda, J. A. de, & Stallivieri, L. (2017). Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil, *Avaliação*, 22(3), 589-613, 10.1590/S1414-40772017000300002

Parecer N.º 99/1999 Conselho Nacional de Educação. (1999). *Regimento do Conselho Nacional de Educação*, <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13274-parecer-cp-1999>

Perrotta, D., & Sharpe, A. S. (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019), *Sociologias*, 22(54), 88-119, <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Resolução N.º 7/2017 Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior (2017). *Diário Oficial da União*, <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12899-pos-graduacao-normativos>

Resolução N.º 2786/2020 Conselho Universitário. (2020). *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões*. Dispõe sobre Alteração do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação – stricto sensu – Mestrado e Doutorado, <https://ppgedu.fw.uri.br/pt-br/normas-internas-orientacoes-academicas>

Ruiz, A. I. (2014). Política y gestión de la educación básica: Un análisis comparativo Brasil-España, *Revista Retratos de la Escuela*, 8(14), 39-51, <https://doi.org/10.22420/rde.v8i14.415>

Santamaría, F. R. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación, *Educar*, 3, 61-75, <https://doi.org/10.5565/rev/educar.553>

Servicio Español Servicio Español para la Internacionalización de la Educación [SEPIE]. (2023). <http://www.sepie.es/internacionalizacion/que-estudiar.html>

Servicio Español Servicio Español para la Internacionalización de la Educación [SEPIE]. (2015). *Informe PRISUE 2022*. Posicionamiento de las universidades españolas en los principales rankings internacionales, <http://www.sepie.es/internacionalizacion/que-estudiar.html>

Souza, D. B., & Batista, N. C. (2017). Perspectiva Comparada em Políticas Públicas de Educação: Estudos Brasil-Espanha, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-43, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047014>

Souza, D. B., & Batista, N. C. (2018). Educação Comparada Brasil–Espanha: Estado da Arte 1990–2014, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 723-758, <https://www.redalyc.org/journal/3995/399562975012/html/>

Fecha de recepción: 1-9-2023

Fecha de aceptación: 6-12-2023



# Dinâmica de internacionalização de uma universidade europeia: um estudo de caso

Dinámicas de internacionalización de una universidad europea: un estudio de caso

*Dynamics of internationalization of a european university: a case study*

CACHAPUZ, António <sup>1</sup>

Cachapuz, A. (2023). Dinâmica de internacionalização de uma universidade europeia: um estudo de caso. *RELAPAE*, (19), pp. 100-113.

## Resumo

O objetivo do estudo é apresentar os resultados da análise crítica das dinâmicas recentes de internacionalização de uma universidade europeia, a Universidade de Aveiro (UA), em particular sobre o seu quadro institucional, as estratégias e práticas seguidas e a sua articulação. A abordagem metodológica seguiu a metodologia de estudo de caso e a análise utilizou a "Análise de Conteúdo" (Bardin, 2004) com foco temático nas questões de pesquisa: Qual o referencial da internacionalização da UA? Que estratégias e práticas de internacionalização estão a ser desenvolvidas? Qual a articulação entre eles? Que mecanismos institucionais mobilizam a UA para este fim? Os resultados apontam para uma instituição com uma visão estratégica do seu desenvolvimento, uma cultura inclusiva e humanista das experiências humanas, preocupações com o desenvolvimento sustentável, forte atratividade de instituições e públicos internacionais, internacionalização da oferta formativa, uma rede universitária fortemente integrada no Espaço Europeu de Ensino Superior nas várias linhas do seu projeto estratégico e com elevado sucesso na investigação/ inovação tecnológica. Propõe-se uma maior diferenciação nas estratégias de internacionalização e a redução das assimetrias na procura de estudantes estrangeiros.

**Palavras-chave:** transnacionalização, ensino superior, Europa, Universidade de Aveiro.

## Resumen

El objetivo del estudio es presentar los resultados del análisis crítico de las dinámicas recientes de internacionalización de una universidad europea, la Universidad de Aveiro (UA), en particular sobre su marco institucional, las estrategias y prácticas seguidas y su articulación. El enfoque metodológico siguió una metodología de estudio de caso y el análisis utilizó "Análisis de contenido" (Bardin, 2004) con un enfoque temático en las preguntas de investigación: ¿Cuál es el marco de referencia de la internacionalización de la UA? ¿Qué estrategias y prácticas de internacionalización se desarrollan? ¿Qué articulación existe entre ellos? ¿Qué dispositivos institucionales movilizan a la UA para este propósito? Los resultados apuntan a una institución con visión estratégica de su desarrollo, una cultura inclusiva y humanista de las experiencias humanas, preocupaciones sobre el desarrollo sostenible, fuerte atractivo de instituciones y públicos internacionales, internacionalización de la oferta formativa, una red universitaria fuertemente integrada en el Espacio Europeo de Educación Superior en las diversas líneas de su proyecto estratégico y con alto éxito en investigación/ innovación tecnológica. Se propone una mayor diferenciación en las estrategias de internacionalización y reducir las asimetrías en la demanda de estudiantes extranjeros.

**Palabras clave:** transnacionalización, enseñanza superior, Europa, Universidad de Aveiro.

## Abstract

The study aims to present the results of the critical analysis of the recent dynamics of internationalization of a european university, the University of Aveiro (UA), in particular on its institutional framework, the strategies and practices followed

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro - Departamento de Educação e Psicologia, Portugal / cachapuz@ua.pt / ORCID 0000-0001-9112-6087

and their articulation. The methodological approach followed a case study methodology and the analysis used "Content Analysis" (Bardin, 2004) with a thematic focus on the research questions: What is the internationalization framework of the UA? What internationalization strategies and practices are developed? What articulation exists between them? What institutional arrangements mobilize the UA for this purpose? The results point to a forward-looking institution, with an inclusive and humanistic vision of human experiences, concerns about sustainable development, a strong attraction of various institutions and international audiences, internationalization of the training offer, a university network strongly integrated into the European Higher Education Area in the various lines of its strategic project and with high success in research / technological innovation. A greater differentiation in internationalization strategies and to reduce asymmetries in the demand for foreign students are proposed.

**Keywords:** transnationalization, higher education, Europe, University of Aveiro.

## Introdução

A internacionalização da educação superior só recentemente ganhou relevo como linha de investigação académica devido ao reconhecimento da sua importância nas sociedades modernas (Knight, 2020). E a mesma autora considera que “a internacionalização não só transformou a educação superior, mas ela própria mudou radicalmente” (Knight, 2020, p.45). Sobretudo desde o final do século passado, os estudos debruçaram-se sobre o próprio conceito, racional, e implicações (Knight, 1999; Knight y De Wit, 1995; Quiang, 2003; Yang, 2002, entre outros), sobre estratégias e modalidades da internacionalização caso da designada internacionalização em casa (Nilsson, 1999; Wachter *et al*, 2000) ou da internacionalização do currículo (Green y Whitsed, 2015; Leask y Bridge, 2013; Nilsson, 2000), em ambos os casos dando maior foco na dimensão dos currículos e programas e não tanto na mobilidade ou nas políticas institucionais. Para Morosini (2019) é a partir da década de 1990 com o processo de globalização que a internacionalização da educação superior se fortalece e não só na função pesquisa, mas também na função ensino.

Na Europa, um bom exemplo de novas dinâmicas de internacionalização é dado através das recém-criadas redes de Universidades Europeias (Comissão Europeia, 2019) cuja lógica vai muito para além dos tradicionais programas de mobilidade e cooperação internacionais. As Universidades Europeias são consórcios transnacionais em que os estudantes têm a possibilidade de obter duplas e múltiplas titulações europeias no âmbito dos programas conjuntos de formação desenvolvidos. O mote para os estudantes é: estudar onde, o quê e quando quiserem. Tendo em conta os perfis dos modelos de internacionalização referidos por (Knight, 2015) a arquitetura dos consórcios Universidades Europeias enquadra-se na fronteira de modelos de terceira geração. As Universidades Europeias são constituídas, em média, por nove instituições de ensino superior, que podem incluir diferentes tipos de estabelecimentos (por exemplo, universidades generalistas e de investigação, universidades de ciências aplicadas, institutos de tecnologia, escolas de artes e instituições de ensino e formação profissional superior), e abranger um vasto âmbito geográfico em toda a Europa. As Universidades Europeias visam colaborar em encontrar novas formas de cooperação estrutural, sustentável a longo prazo em matéria de educação, investigação e inovação em toda a Europa podendo envolver outros parceiros como autarquias, sociedade e empresas. Oferecem programas curriculares centrados no estudante, ministrados conjuntamente em vários campus interuniversitários (Comissão Europeia, 2019). O programa é oferecido ao abrigo do Programa Erasmus +, por ele fortemente financiado e é muito seletivo. Os 44 consórcios Universidades Europeias no total reúnem atualmente 340 instituições de ensino superior situadas em 31 países, mas a estratégia europeia para as universidades é apoiar 60 Universidades Europeias até 2024 envolvendo mais de 500 instituições de ensino superior (Comissão Europeia, 2022).

No contexto europeu, são vários os estudos sobre políticas e estratégias da internacionalização na educação superior, quer antes (Knight y De Wit, 1995) quer após a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)<sup>2</sup> (Comissão Europeia, 2019, 2020; De Wit, 2010), em particular estudos relativos ao designado processo de Bolonha e suas implicações (Pereira y Almeida, 2011, entre outros). Pelo relevo que assume, os estudos sobre o programa ERASMUS (nas suas diversas variantes) têm merecido particular atenção, caso de Leitão & Valente (2018) que consideram que

o ERASMUS transformou profundamente as universidades europeias estabelecendo entre elas uma densa rede de contactos; permitiu a mobilidade de centenas de milhares de professores, investigadores e alunos independentemente das suas procedências e condições socioeconómicas ou o conhecimento de línguas estrangeiras (Leitão y Valente, 2018, p. 22).

---

<sup>2</sup> O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) refere-se aos países europeus (até à data 48 e não só os 28 da União Europeia) que desde 2010 decidiram harmonizar os diferentes sistemas de ensino superior nacionais, de forma a serem compatíveis, comparáveis e coerentes entre si, e de que o designado Processo de Bolonha (desde 1999) é um exemplo bem conhecido. É um exemplo singular de internacionalização transnacional cuja lógica é globalizante, pelo menos à escala europeia. Os objetivos estratégicos do Espaço Europeu de Ensino Superior centram-se na implantação de um sistema facilmente compreensível e comparável de graus académicos; na adoção de um sistema de acumulação e transferência de créditos [ECTS \(European Credit Transfer Accumulation System\)](#) que favorecem a mobilidade e reconhecimento das qualificações obtidas no estrangeiro; na promoção da cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade e desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis; no impulso à mobilidade de estudantes, docentes e pessoal administrativo das universidades e de outras instituições europeias de ensino superior ([programa ERASMUS](#)); no fomento da dimensão europeia no ensino superior como condição necessária para concretização dos objetivos do EEES. Existe um suplemento ao diploma que é um documento pessoal dos estudantes do ensino superior, que fornece informações sobre o grau académico, mediante uma descrição da sua natureza, o nível, o contexto e conteúdo facilitando a transparência dos diversos graus lecionados na Europa e facilitar o seu reconhecimento académico e profissional por parte das instituições (sobre o EEES ver Pereira y Almeida, 2011).

Em suma, promovendo a integração europeia, um objetivo estratégico sempre presente: 83% dos antigos participantes no programa ERASMUS dizem sentir-se “mais europeus” após a sua experiência de mobilidade (Silva, 2017; conferir Leitão y Valente, 2018, p. 22). Cachapuz (2021), referindo-se ao contexto português releva que,

para Portugal, tal como para outros países europeus periféricos, a integração política e económica no bloco europeu trouxe, nos últimos 30 anos, progressos substanciais na produção e disseminação do conhecimento, criação de redes de ensino e de investigação, qualificação académica e profissional bem como na modernização da gestão administrativa das próprias instituições de educação superior. Em boa parte, tal melhoria na qualidade da educação superior foi induzida pela mobilidade Erasmus de docentes, estudantes, investigadores e não docentes (Cachapuz, 2021, p. 75).

O aprofundamento da investigação sobre a internacionalização da Educação Superior pressupõe naturalmente um melhor conhecimento das ecologias sócio/política/económicas em que as instituições de ensino superior desenvolvem o seu trabalho (o “contexto de influência” referido por Ball, 1994) e de que modo tais ecologias influenciam as suas políticas e estratégias institucionais com consequências na sua internacionalização. Assim, é previsível que uma boa parte das universidades europeias desenvolvam a internacionalização em moldes singulares devido à sua integração no EEES envolver processos de convergência supranacionais, sobretudo na função ensino já que a investigação sempre gozou de mais autonomia internacional. Keeling (2006) considera que “o estabelecimento de políticas educativas a nível nacional é severamente restrito, dado que as prioridades nacionais devem ser conformes, pelo menos em termos genéricos, com os objetivos traçados a nível europeu” (p. 214). Pedrosa y Teixeira (2017, p. 186) referem o importante papel que “instituições internacionais desempenham na propagação de padrões e tendências mundiais no campo da educação, seja nos modos de regulação, nas práticas organizacionais ou profissionais, ou nas questões curriculares” e consideram o caso português. Ou seja, as configurações nacionais são crescentemente moldadas a um nível supranacional pelos valores e processos dominantes. Nunes (2017) diz-nos que

uno de los principales desafíos de los sistemas de enseñanza superior en Europa es articular los sistemas de acreditación, de forma que se cumplan simultáneamente objetivos nacionales que refuerzan la calidad y aumentan la competitividad, así como las perspectivas de internacionalización derivadas de la integración europea (Nunes, 2017, p. 341).

Apesar das configurações nacionais dos 48 estados membros do EEES serem de algum modo moldadas a um nível supranacional, uma das conclusões desses estudos é que não existe uma uniformidade da internacionalização em diferentes países e universidades, dado que “institutional mission, ethos, policies and priorities influence approaches taken to internationalization” (De Wit y Leask, 2015, p.11). Por exemplo, apesar do modelo geral em três ciclos na estrutura de graus e diplomas universitários do Processo de Bolonha, nem todos os países optaram pelo mesmo número de anos nos 1º e/ou 2º ciclos de Bolonha (casos de Portugal, Itália ou Espanha entre outros). De Wit (2010) adverte que a internacionalização pode revestir diferentes configurações e que não existe um modelo único:

The changing landscape of internationalisation is not developing in similar ways in higher education throughout Europe and the world as a whole. There are different accents and approaches. Internationalisation strategies are filtered and contextualised by the specific internal context of the university, by the type of university, and how they are embedded nationally (De Wit, 2010, p. 5).

Tais argumentos recomendam precaução em generalizações e uma maior atenção no estudo de casos individualizados de modo a pôr em evidência especificidades na abordagem à internacionalização das instituições do ensino superior.

É neste quadro de argumentos que este estudo se insere ao debruçar-se sobre as dinâmicas de internacionalização de uma jovem universidade portuguesa, no caso a Universidade de Aveiro (UA), integrada no EEES e pioneira do consórcio Universidades Europeias (ver acima). Exceto documentação institucional de ordem genérica, pouco se conhece publicado em relação a problemáticas da internacionalização da UA, casos de Nunes (2017) em estudo comparado com foco sobre a qualidade de três instituições do ensino superior em Portugal ou ainda Rodrigues (2022) também em estudo comparado sobre a internacionalização da educação superior em Portugal em instituições públicas e privadas. Em ambos os casos a UA é uma, entre outras, das instituições aí abordadas.

A finalidade deste estudo é mais específica e incide na análise crítica sobre dinâmicas recentes de internacionalização da UA, em particular o seu enquadramento institucional, estratégias e práticas seguidas. É desse campo de possibilidades que se trata neste estudo como um contributo para uma melhor compreensão da especificidade do

trabalho levado a cabo na UA e melhorias possíveis. A compreensão de tais dinâmicas de internacionalização aconselha procurar respostas, ainda que tentativas, às seguintes questões: Qual o marco de referência da internacionalização da UA? Que estratégias e práticas de internacionalização são desenvolvidas? Que articulação existe entre elas? Que dispositivos institucionais mobiliza a UA para o efeito?

Sendo este estudo proposto para uma revista com incidência na América Latina, a análise destas questões pode ajudar a uma saudável confrontação de pontos de vista sobre uma realidade e abordagens diferentes da internacionalização da educação superior, com a ressalva de que os processos de internacionalização em curso na Europa e, em particular, no que respeita ao processo de Bolonha “pode constituir um quadro adequado para estudar os processos de convergência, não para adotá-los acriticamente” (Fernandez Lamarra y Garcia, 2015, p. 60).

## Contexto do estudo e metodologia de trabalho

O estudo faz parte do projeto transcontinental “Internacionalização da Educação Superior em países da América Latina, Portugal, Espanha e Alemanha na complexidade contemporânea” envolvendo uma rede de 20 instituições do ensino superior de 9 países pertencendo à rede GIEPES (coordenação da UNICAMP). O projeto visa um melhor conhecimento das políticas e práticas contemporâneas de internacionalização em curso nas instituições parceiras, estreitar o diálogo institucional entre as mesmas e a obtenção de dados comparativos eventualmente úteis para processos de decisão. A UA é a única universidade portuguesa parceira representada nessa rede de pesquisa.

A UA é uma jovem universidade situada na região centro de Portugal, comemorando em 2023 os seus 50 anos com a missão de “criar, partilhar e aplicar conhecimento, envolvendo toda a comunidade através do ensino, da investigação e da cooperação com o meio envolvente, com vista a fazer uma clara diferença para os indivíduos e a sociedade” (Universidade de Aveiro, 2019, p.11). Instalada num Campus reconhecido pela sua sustentabilidade e estética (a sua arquitetura conta com dois prémios Pritzker), as suas unidades orgânicas são do tipo departamental (e não faculdades) “o que permite desenvolver uma cultura organizacional de proximidade” (Nunes, 2017, p.177) e simplifica e agiliza a gestão e coordenação institucionais. É uma das treze universidades públicas de Portugal, de média dimensão à escala europeia, em 2022 com cerca de: 16.500 estudantes (40% em pós-graduação), 16% estudantes internacionais de 95 países, 1.107 docentes, 413 investigadores (na esmagadora maioria doutorados) e 791 funcionários. Em 2022 integra o grupo das 500 melhores universidades internacionais (Academic Ranking of World Universities/Shanghai Ranking) e das primeiras 150 universidades em 4 Engenharias: Telecomunicações, Química, Ambiental e Metalúrgica. Tem cooperação com cerca de 500 universidades parceiras de vários continentes, membro ativo de redes institucionais e consórcios internacionais/transnacionais. A empregabilidade tem sido em geral superior a 90%.

A abordagem metodológica seguiu uma metodologia de estudo de caso para melhor compreensão da realidade em estudo (Yin, 1994). Teve como fontes privilegiadas a documentação institucional oriunda da Comissão Europeia, Planos de Desenvolvimento da UA, Relatórios de Gestão e Contas da UA (últimos três anos), entrevista por inquirição a membro da direção da UA bem como bibliografia pertinente para a finalidade do estudo. O objetivo da entrevista foi complementar e aprofundar informação da análise documental (por exemplo, sobre a existência de dispositivos/estruturas de apoio à internacionalização na UA, sobre a natureza de programas académicos conjuntos, sobre quê e com quem ou ainda pesquisa sobre a internacionalização da UA). No seu conjunto, a informação assim obtida (documental e respostas a entrevista) constituem o corpus de análise. A metodologia de análise utilizou a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004) com foco temático nas questões de pesquisa. No que se segue, apresenta-se em primeiro lugar uma análise crítica sobre o desenvolvimento dado às questões de pesquisa elencadas e, em seguida, as Conclusões incluindo limitações do estudo e sugestões de trabalho futuro.

## Resultados

Com base na análise de conteúdo feita, um modo possível de singularizar o enquadramento das dinâmicas de internacionalização da UA é através do marco de referência (Quadro 1) identificando os seus princípios orientadores e correspondentes linhas de força do seu projeto estratégico. Em termos formais, a sua estrutura recupera alguns dos princípios orientadores gerais referidos por Knight (2020) embora o correspondente conteúdo do projeto estratégico seja necessariamente específico à realidade em análise. Deve ser lido de uma forma global, dinâmica e com inevitáveis cruzamentos.

Quadro 1: Marco de referência da internacionalização da UA

Princípios orientadores *	Projeto estratégico
Político/institucionais (identidade, notoriedade e alinhamento internacionais)	Inserção da UA no EEES Atratividade de instituições e públicos internacionais diversos
Científico/pedagógicos (qualidade científico/pedagógica; inovação)	Internacionalização da oferta formativa Ligação da investigação com o mundo
Sócio/culturais (cidadania solidária; integração de povos e culturas)	Acolhimento e inclusão de quem a procura Valorização de ambientes multiculturais e interculturais

Fonte: \* adaptado de Knight, 2020

A responsabilidade política de todo o dispositivo de internacionalização da UA é de uma vice-reitoria. A gestão central é feita por uma Divisão Internacional articulada com a rede de coordenadores da internacionalização (gestão intermédia) de cada uma das unidades orgânicas da universidade (gestão proximal).

No que se segue, para cada uma das linhas de força do projeto estratégico apresenta-se uma análise sumária englobando estratégias e práticas recentes de internacionalização.

### *Inserção da UA no EEES*

Embora o Processo de Bolonha, peça mestra do EEES, tenha sido alvo desde o seu início de várias (e justas) críticas, em particular a lógica economicista da formação (Maassen, 2008; Oliveira y Holland, 2008), é inegável que um dos seus aspetos mais positivos é ter induzido dinâmicas intencionais e sustentadas de internacionalização da educação superior na Europa. O pressuposto é a confiabilidade entre sistemas de formação diversificados (o que não é coisa pouca dada a miríade de estados europeus e correspondentes políticas nacionais de formação). É no quadro de um tal contexto político/institucional, e por ele induzido e condicionado, que a inserção da UA no EEES (ver Nota 1) vê reforçada a sua identidade e alinhamento internacionais. O traço mais visível dessa inserção é a alteração da estrutura da sua oferta formativa de acordo com um modelo de graus académicos com a tipologia base 3+2+3 (anos), respetivamente, 1º ciclo Bolonha/licenciaturas (N= 57) (em Portugal não existe o grau de bacharelado), 2º ciclo Bolonha/mestrados (N= 94) e 3º ciclo Bolonha/ programas doutorais (N= 50), além de outras pós-graduações (Universidade de Aveiro, 2023, p. 59). Tal inclui a correspondente organização curricular de acordo com o sistema de créditos ECTS<sup>3</sup> e está em curso uma classificação das unidades curriculares em linha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas seguindo a metodologia da universidade de Auckland (Universidade de Aveiro, 2023). A atual organização curricular em unidades ECTS pressupõe uma cultura de trabalho (em particular autonomia de trabalho do estudante) que muitos dos estudantes (sobretudo do 1º ano de licenciatura) ainda não adquiriram criando uma disfunção entre os pressupostos do modelo de formação e as competências de quem é suposto segui-lo com implicações no seu sucesso académico. O problema foi identificado mas ainda não está completamente resolvido. Parte do problema pode ser resolvido através de uma melhoria da qualidade pedagógica docente dimensão da formação que tem sido valorizada através de vários dispositivos como por exemplo: o Programa de Formação e Atualização Pedagógica (54 ações diversas em 2021 abrangendo centenas de docentes), o Programa de Observação por Pares, algo infrequente em docentes do ensino superior (ver por exemplo Franco y Vieira, 2020), ou o novel *Space for active Learning and Teaching* (Universidade de Aveiro, 2023) como espaço de implementação de projetos de inovação pedagógica.

<sup>3</sup> O significado de unidade de crédito que o sistema ECTS pressupõe é consideravelmente diferente do tradicional sistema de créditos (baseado na convertibilidade em unidades de crédito de número de horas presenciais). Agora, o conceito subjacente ao sistema ECTS tem por base a aprendizagem do aluno, a ênfase está colocada no trabalho autónomo do estudante. Assim, a unidade de crédito ECTS engloba o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas: contato, estágios, projetos, trabalho de campo, estudo, avaliação e investigação (quando aplicável). Cada ano curricular corresponde a 60 ECTS (em geral 30 ECTS por semestre).

Na dimensão da garantia da qualidade/EEES, desde 2017 a UA certificou o seu Sistema Interno de Garantia de Qualidade com base em padrões internacionais (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) como corolário de um investimento na qualificação de estruturas e serviços levada a cabo através de processos de capacitação institucional. O foco atual da garantia da qualidade tem sido os ciclos de estudo, incluindo os programas doutorais (3º ciclo Bolonha). Falta aprofundar o processo à globalidade da internacionalização nomeadamente “pela implementação de indicadores relevantes para apoio à gestão e decisão dos órgãos da universidade” (Universidade de Aveiro, 2022, p. 81).

### **Atratividade de instituições e públicos internacionais**

A diferenciação internacional da UA ficou valorizada pelo investimento feito na atratividade de instituições e públicos internacionais diversos, concretizada através da mobilidade internacional. A mobilidade na UA envolve não só estudantes europeus (sobretudo ao abrigo dos programas ERASMUS) mas também contingentes ao abrigo da cooperação internacional com a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP, casos do Brasil, Angola, Moçambique, Guiné Bissau; Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Timor), China, América Latina, Índia ou Estados Unidos através de programas específicos. Como expectável, a maioria são estudantes europeus com elevada representação da Espanha, Alemanha, França ou Itália. Em 2021/22, “a Universidade de Aveiro captou, 2642 estudantes, 3,6% da totalidade dos estudantes de nacionalidade estrangeira a frequentar o ensino superior português” (Universidade de Aveiro, 2023, p. 63). A Tabela 1 apresenta os totais de estudantes (ciclos de estudo, mobilidade *incoming*, estágios...) de nacionalidade estrangeira nos últimos três anos e sua percentagem em ciclos de estudo de pós-graduação (PG)

**Tabela 1. Fluxo de estudantes estrangeiros na UA**

<b>Anos</b>	<b>2019/20</b>	<b>2020/21</b>	<b>2021/22</b>
Nº de estudantes em pós-graduação (PG)	5912	6566	6477
% de estudantes estrangeiros PG/total PG	19,3%	18,5%	18,3%

Fonte: Universidade de Aveiro

De acordo com dados recentes (Universidade de Aveiro, 2023, p. 67) relativos à pós-graduação no ano 2022/23, havia 6685 estudantes inscritos sendo a relação PG estrangeiros/total PG = 17,9% (dados provisórios). No entanto, há uma clara diferenciação entre o 2º ciclo (mestrados) e 3º ciclo (programas doutorais), respetivamente 11,6% e 35% de estudantes estrangeiros em relação ao total de estudantes. Registe-se que a procura por estudantes estrangeiros tem apresentado assimetrias substanciais já que dos estudantes estrangeiros de 95 países o Brasil tinha uma quota de 30% enquanto que a China e o Irão só 5% (Universidade de Aveiro, 2022, p. 40). Uma melhoria possível é com outros países da América do Sul em que o fluxo de estudantes é residual o que significa que existe uma largo potencial de cooperação, agora que a cooperação União Europeia/Mercosul aparentemente inicia uma nova fase. A abertura da UA (e de outras universidades portuguesas) a novas geografias muito beneficiou do Estatuto de Estudante Internacional para os cursos de 1º ciclo e 2º ciclo com início em 2015, em particular contingentes oriundos de países da CPLP com reserva de substancial número de vagas específico. O caso dos estudantes brasileiros é bem ilustrativo de um crescimento assinalável da mobilidade (ver acima) envolvendo dezenas de universidades brasileiras, resultado de uma maior promoção no Brasil da UA, da aceitação dos Exames Nacionais do Ensino Médio (ENEM) como substitutos das provas locais de acesso à UA, e “oferta de 50 bolsas-incentivo aos 50 candidatos melhor classificados no concurso com média no ENEM igual ou superior a 650 pontos, reduzindo a sua propina à propina nacional” (Universidade de Aveiro, 2016, p. 39), processo em aberto. No contexto da mobilidade, foram na altura colocados em curso quatro projetos de dupla titulação no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais da CAPES/CnPQ. A mobilidade *incoming* tem sobretudo lugar ao abrigo do programa ERASMUS + e a Tabela 2 destrinça os respetivos fluxos no mesmo arco temporal (não inclui 3º ciclo/programas doutorais abrangidos por programas específicos).

Tabela 2. Número de estudantes *incoming/outgoing* da UA (1º/2º Ciclos Bolonha)

Anos	2019/20	2020/21	2021/22
<i>Incoming</i>	537	639	636
<i>Outgoing</i>	204	129	263

Fonte: Universidade de Aveiro

Os fluxos tornam visível o efeito da última pandemia e a recuperação subsequente em 2021/2022. Os valores para 2022/23 são de 676 (*incoming*) e 236 (*outgoing*) (Universidade de Aveiro, 2023, p. 75). Muitos estudantes estrangeiros que se encontravam inscritos em ciclos de estudo completos (e não períodos limitados de estadia) não regressaram aos seus países de origem durante a pandemia. A internacionalização estende-se a professores, investigadores, pessoal técnico, administrativo e de gestão que “em fevereiro de 2022 representavam cerca de 10% do total” (Universidade de Aveiro, 2022, p.55). Os dados referidos de mobilidade internacional poderiam ser complementados com outros programas além do ERASMUS, mas permitem realçar a relevância estratégica que lhe tem sido dada pela UA.

### *Internacionalização da oferta formativa*

A internacionalização em casa/campus (Knight, 2020) é uma modalidade com peso ascendente (sobretudo durante a recente pandemia) em relação a modalidades mais tradicionais da internacionalização (externa/transfronteiriça). Esta autora apresenta um marco de referência para a internacionalização em casa especificando vertentes da mesma (Knight, p. 33). Várias dessas vertentes têm sido desenvolvidas pela UA (algumas em regime misto) em particular: programas académicos/titulações conjuntas (por exemplo, programa Erasmus Mundus, 2º ciclo/mestrados, com a Universidade de Poitiers em Catálie Sustentável; mestrado FAME destinado a mulheres empreendedoras sobre Formação e Consultoria de apoio à criação de empresas, com Instituto Politécnico de Grenoble; programa doutoral em Gestão Marinha e Costeira, com as universidades do Algarve, Bolonha e S. Petersburgo, além de universidades associadas da Alemanha, Brasil, Canadá, China, França; ou ainda o programa doutoral SMART/ER visando a aquisição de competências profissionais em *citizen science, open science, challenge-based learning, interdisciplinary research, research design and grants, transversal skills*; o ensino por professores estrangeiros (incluindo os do staff da UA); conferências e seminários internacionais; estágios virtuais; associação de estudantes estrangeiros (o exemplo pioneiro foi o da Associação dos Estudantes Brasileiros da UA) ou oferta de disciplinas em língua estrangeira (Inglês). Para facilitar a integração dos estudantes internacionais, a UA criou o programa PreUA (com início em 2016), com a oferta de um ano zero com estrutura modular diferenciada permitindo a aquisição por parte desses alunos de qualificações e competências necessárias ao acesso aos cursos da UA. Não sendo possível aqui a abordagem de todos estes aspetos escolheu-se pelo seu potencial sistémico transnacional a posição da UA nas recém-criadas Universidades Europeias (ver Introdução).

Com início em 2019, a UA integrou o primeiro edital do consórcio Universidades Europeias ao abrigo do programa Erasmus + com mais 12 universidades parceiras, designado consórcio ECIU (European Consortium of Innovative Universities): Tecnológica de Hamburg (Alemanha), Aalborg (Dinamarca), Autónoma de Barcelona (Espanha), Twente (Países Baixos), Dublin (Irlanda), Studo di Trento (Itália), Stavanger (Noruega), Kauno Technologijos Universitetas (Lituânia), Linkopings Universitetse (Suécia) e Tampereen Korkeakoulusaatio (Finlândia), INSA Group (França) e Tecnológico de Monterrey (México), este como membro associado. O ECIU tem forte vocação tecnológica, envolve não só as universidades, mas também outros parceiros (autarquias, empresas...) e visa articular esforços de ajuda à inovação das empresas e desenvolvimento de cada região onde estão inseridas. Cada consórcio pode oferecer vários programas. Por exemplo, a UA juntamente com a Universidade Autónoma de Barcelona, as Universidades de Trento, Stavanger, Kaunas e Twente, oferecem um módulo de formação para estudantes do 2º ciclo sobre temas com grande impacto sócio/económico como eficiência energética, reciclagem e reutilização, economia circular e modelos suaves de transporte. O ensino privilegia uma abordagem baseada em desafios (CBL, *challenge-based learning*), presencial ou à distância. Através de um sistema de microcredenciais o estudante pode ir realizando o seu percurso curricular em várias instituições, ou regressar para se atualizar conforme sentir necessidade (<https://www.eciu.org/eciu-university>).

É possível frequentar unidades curriculares de forma muito flexível, como e quando necessário, bem como adquirir e aplicar conhecimento através da investigação de ponta (ver a seguir) produzida pelos diferentes parceiros. Embora o consórcio esteja ainda no seu início, numa primeira avaliação, “há já reflexos na nossa oferta formativa, nos métodos de ensino e aprendizagem e, em particular, no ensino aprendizagem baseado em desafios” (Universidade de Aveiro, 2022, p.34).

### *Ligação da investigação com o mundo*

A internacionalização da investigação está desde sempre inscrita como um processo intencional e de natureza estratégica da UA com forte investimento na transferência para a economia, sociedade e o desenvolvimento regional. Não por acaso, o esforço feito até aqui levou a que a UA seja reconhecida “pela investigação de excelência em algumas áreas, com uma visão de sustentabilidade, e distintiva pelas facilidades e competências de que dispõe” (Nunes, 2017, p. 178). É uma visão em linha com preceitos da União Europeia, em particular, “em conduzir investigação em cooperação com indústria e sociedade na procura de soluções para desafios ambientais e climáticos (Comissão Europeia, 2022, p.11). Na UA a investigação é supervisionada por um vice-reitor assessorado por um Gabinete de apoio à investigação. A coordenação operacional é feita pelo Instituto de Investigação reunindo os coordenadores de cada uma das 20 unidades de investigação em diferentes áreas do conhecimento (no último processo de avaliação internacional, sete unidades de investigação foram classificadas com Excelente e treze com Muito Bom). Existe uma Escola Doutoral da Universidade de Aveiro (centrada nos 3º ciclos de Bolonha) na articulação com consórcios de modo a aumentar a oferta do número de programas doutorais em consórcio e prestando especial atenção à Ásia e à América Latina (Universidade de Aveiro, 2019). Pelo seu enquadramento europeu a UA beneficia do Espaço Europeu de Investigação (EUI)<sup>4</sup>. Knight y De Wit (1995) referem num estudo comparativo entre 5 universidades do Norte e do Sul da Europa que as primeiras tinham uma abordagem predominantemente competitiva enquanto que nas do Sul a abordagem era predominantemente cooperativa. No caso da UA não é claro haver uma uniformidade na abordagem global à internacionalização sendo a investigação fortemente competitiva na UA, em particular na obtenção de financiamentos por parte de vários programas internacionais. Existe uma cultura de investigação transversal a todas as áreas académicas que se mobiliza em redes institucionais e consórcios internacionais bem como uma sólida prática científica internacional em crescendo traduzida em suportes habituais (artigos, atas, organização de eventos, doutoramentos em cotutela, patentes...), em particular na área científico/tecnológica envolvendo entidades internacionais como a “*Nokia Networks* e a *Altice Labs*” na âmbito das telecomunicações (Universidade de Aveiro, 2023, p. 124). Só no ano de 2022 foram iniciados 56 projetos internacionais com financiamento europeu (Universidade de Aveiro, 2023, p.88). Não sendo possível nos limites deste estudo um desenvolvimento pormenorizado da internacionalização da investigação na UA (ver Universidade de Aveiro, 2023), em particular no quadro do consórcio ECIU (ver acima), importa registar o enquadramento da sua agenda de investigação e inovação em relação aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) das Nações Unidas, por exemplo, caso de programa sobre Cidades e Comunidades Sustentáveis (ODS11) em torno de quatro áreas principais: economia circular, energia e sustentabilidade, mobilidade e transportes e ainda comunidades resilientes.

### *Acolhimento e inclusão de quem a procura*

A sustentabilidade e visão humanista da internacionalização da educação superior depende em boa parte da sua dimensão sócio/cultural. A consolidação de ambientes de ensino-aprendizagem e de investigação com vocação

---

<sup>4</sup> O EUI foi lançado em 2000 e relançado em 2020 como área unificada de investigação visando melhorar o panorama da Investigação/Inovação (I&I) na Europa, acelerar a transição da UE para a neutralidade climática e a liderança digital, apoiar a sua recuperação do impacto social e económico da crise do coronavírus e reforçar a sua resiliência contra crises futuras de acordo com um leque de objetivos consensualizados. Dar prioridade aos investimentos e às reformas no domínio da I&I, a fim de facilitar a transição ecológica e digital, apoiar a recuperação da Europa e aumentar a sua competitividade. Melhorar o acesso dos investigadores a instalações e infraestruturas de excelência em toda a UE. Transferir os resultados para a economia, a fim de impulsionar os investimentos das empresas e a aceitação pelo mercado dos resultados da investigação, bem como de promover a competitividade e a liderança da UE no contexto tecnológico global. Reforçar a mobilidade dos investigadores e a livre circulação de conhecimentos e tecnologias, através de uma maior cooperação entre os Estados-Membros, a fim de garantir que todos beneficiam da investigação e dos seus resultados.

internacional, passa por dispositivos e estratégias de ordem social e cultural, frequentemente interligados. É uma faceta valorizada por vários autores como Gacel-Ávila (2006) ao considerar a internacionalização como um meio estratégico para aproximar de modo intencional povos e conhecer outras culturas no quadro de uma cidadania ativa, solidária e global, além de promover e apoiar a qualidade das formações académicas. No caso português, Biscaia (2022) em recente relatório de avaliação sobre o impacto sociocultural em universidades portuguesas da presença de estudantes internacionais (por exemplo, contributo da instituição para sentimento de pertença; apoio a melhor conhecer a cultura portuguesa; apoio a partilhar a sua cultura com os portugueses; a relação com a instituição ter motivado voltar a Portugal; ajuda a melhorar o conhecimento da língua portuguesa; dispositivos de apoio para receber estudantes internacionais ainda que não falem português), revela que os resultados mais conseguidos são relativos ao segundo e último itens e o menos conseguido é o terceiro. O mesmo autor acrescenta que a integração dos estudantes internacionais é diferencial, com os estudantes de grau a reportarem uma menor integração social e sentimento de pertença, bem como uma menor capacidade de absorção de cultura Portuguesa e de transmissão de cultura estrangeira para Portugal face aos estudantes com períodos curtos de estadia.

A análise feita neste estudo revela um forte investimento da UA na vertente social através de estruturas e serviços de acolhimento, integração e acompanhamento de estudantes, docentes, investigadores e funcionários estrangeiros, um resultado em linha com o estudo de Biscaia (2022). Desde o final do século XX, Portugal deixou de ser um país de emigração académica e passou a ser um país de imigração académica (e não só). Em Junho de 2019, foi criado na UA o Centro Local à Integração de Migrantes (CLAIM), o primeiro a ser instalado numa instituição de ensino superior. Embora o seu alcance extravase o âmbito académico, o CLAIM é a primeira linha de apoio, atendimento e acompanhamento a estudantes e suas famílias (incluindo alojamento e serviços de saúde) e implica a qualificação de técnicos habilitados para o efeito. Embora o Estatuto do Estudante Internacional (ver acima) incida sobre a componente académica, a abertura a contingentes estrangeiros obrigou a UA a um esforço na área social, incluindo no apoio à saúde (ênfase nas consultas de Psicologia, Universidade de Aveiro, 2023, p. 51). Por exemplo, no caso de estudantes economicamente carenciados de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) os estudantes, além de apoio ao alojamento, têm acesso a refeições completas e saudáveis sem qualquer encargo através de um vale social, que possibilita o acesso gratuito às unidades alimentares (Universidade de Aveiro, 2021). Ou ainda, o programa de Bolsa de Participação e Valorização Social, apoiado por receitas próprias e visando apoiar o sucesso académico e incentivar a continuidade dos estudos em situações de carência económica. “Os estudantes podem participar em várias atividades (por exemplo, o apoio nas matrículas) sendo-lhe atribuído um valor pelo número de horas executadas. Em 2021 foram atribuídas 459 Bolsas” (Universidade de Aveiro, 2021, p.48). Um aspeto de ordem funcional a melhorar é a articulação entre os diferentes serviços envolvidos no apoio, atendimento e acompanhamento apostando na sua desmaterialização e de forma a responder com rapidez à diversidade dos novos públicos e suas expectativas.

### *Valorização de ambientes multiculturais e interculturais*

Para Knight a vertente intercultural significa “the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education” (Knight, 2008, p. 21). Clemente (2019) chama a atenção para o laço estreito entre a internacionalização e interação entre culturas e discorre sobre diferentes enfoques de modelos de desenvolvimento e avaliação de competências interculturais. Ao nível europeu, em boa parte induzida pela filosofia dos programas ERASMUS, a vertente intercultural da internacionalização tem sido valorizada, em particular, esbatendo posicionamentos mais individualistas em favor de uma maior consciência de pertença ao espaço comunitário europeu. Com cerca de 16% estudantes internacionais de 95 países, o que a UA defende é a universidade como espaço de integração da diversidade e uma visão inclusiva e humanista das experiências humanas e em que eventos culturais desempenham um importante papel (130 eventos culturais dinamizados em 2022, Universidade de Aveiro, 2023, p. 17). Para o efeito, tem mobilizado dispositivos formais como o designado Espaço UA Intercultural (Universidade de Aveiro, 2022, p. 41) sede de exposições, concertos, convívios..., promovendo a diversidade cultural no campus e valorização das diferentes culturas, para além de funcionar como serviço de orientação, escuta e apoio à sua integração académica e social. Embora de modo mais informal, valoriza-se o intercâmbio de experiências envolvendo práticas de voluntariado, rede de atuais e antigos alunos, práticas de animação sociocultural ou atividade física... (Universidade de Aveiro, 2021). Através de inevitáveis processos de contágio tais situações promovem uma visão mais inclusiva do mundo. Fica por esclarecer (possível linha de trabalho futuro) se tais intercâmbios de experiências vão para lá da mera aceitação da diferença e diversidade (multiculturalidade) ou se

produzem alterações (e de que tipo) no entendimento simétrico que se tem do Outro (interculturalidade). Questão em aberto.

## Conclusões

Este estudo incidiu sobre a análise das dinâmicas recentes de internacionalização da educação superior da Universidade de Aveiro visando uma melhor compreensão da especificidade do trabalho aí levado a cabo no quadro da sua inserção no EEES.

Em termos globais, os resultados obtidos apontam para uma instituição com uma visão estratégica do seu desenvolvimento, preocupações em relação aos ODS, cultivando uma visão inclusiva e humanista das experiências humanas, forte atratividade de instituições e públicos internacionais, internacionalização da oferta formativa, uma rede universitária fortemente integrada no EEES nas diversas linhas do seu projeto estratégico de internacionalização e com elevado êxito na investigação/inação tecnológica.

As novas dinâmicas de internacionalização em curso no EEES, em particular as recém-criadas Universidades Europeias, no caso da UA o consórcio ECIU, constituem um potencial espaço de inovação e mudança no futuro próximo. A novidade desta arquitetura aconselha ao seu acompanhamento próximo e avaliação a médio prazo, incluindo um olhar sobre a eventual tensão entre integração/hierarquização das instituições de educação superior abordado por Bleiklie (2005).

O estudo pode ter interesse para vários destinatários. Desde logo para a UA já que há poucos estudos sobre a internacionalização da UA e o estudo apresenta uma leitura possível das suas dinâmicas recentes de internacionalização. Num plano mais geral, apesar de nem sempre ser claro (e até mesmo discutível nalguns aspetos) a orientação dada na construção do EEES, o caso estudado ilustra um exemplo de sucesso, acrescenta mais informação a um processo inacabado e corrobora princípios que estruturam e dão sentido ao EEES. Finalmente, embora indiretamente, o estudo feito sobre a experiência concreta de uma universidade europeia inserida no EEES pode ser útil para outras audiências, em particular da América Latina, tendo em vista a eventual construção de um Espaço Comum Latino Americano de Educação Superior. Não para o replicarem, mas sim como um exemplo inspirador possível, evitar erros cometidos por outros e irem mais além do que os seus colegas europeus. Também aqui é desejável estabelecer pontes.

Aqui chegados tem sentido apontar algumas melhorias no projeto estratégico de internacionalização da UA, a saber: (i) O foco atual da garantia da qualidade na UA têm sido os ciclos de estudo sendo necessário aprofundar o processo à globalidade da internacionalização. Algo se ganharia em conhecer melhor ao longo do tempo como é que os diferentes dispositivos de internacionalização se articulam estrategicamente dando particular atenção aos processos envolvidos e não só aos resultados (ii) É necessário um conhecimento menos generalista do que se passa a nível das estratégias e processos de internacionalização e uma boa medida é desenvolver estudos de caso da internacionalização de diferentes disciplinas em linha com Leask y Bridge (2013), ou seja, com foco no desenvolvimento curricular e, tanto quanto possível, valorizando a interdisciplinaridade (iii) A UA recebe alunos de dezenas de nacionalidades com perfis socioculturais diversos, mas a análise levada a cabo não evidenciou a existência de estratégias institucionais diferenciadas de apoio. Também aqui é desejável uma melhor adaptação das estratégias seguidas. Não sendo um processo fácil um bom ponto de partida seria ouvir os principais interessados (iv) A procura da UA por estudantes estrangeiros é assinalável (ver mobilidade) mas apresenta assimetrias substanciais com o contingente brasileiro com assinalável quota. É possível e desejável uma maior participação de estudantes de outros países da América do Sul cujo fluxo de estudantes é reduzido, agora que a cooperação União Europeia/Mercosul aparentemente inicia uma nova fase (v) Nesse mesmo contexto, seria uma vantagem conhecer melhor experiências de internacionalização em curso na América Latina, em particular sobre a designada internacionalização em casa (vi) Finalmente, sugere-se refletir sobre a oportunidade da exportação internacional de cursos como desenvolvimento das atuais dinâmicas de internacionalização e monitorizar de perto o seu eventual desenvolvimento.

O estudo apresenta algumas limitações, em particular só abordar estratégias gerais de internacionalização e não clarificar eventuais estratégias diferenciadas em função de diferentes áreas de formação tendo em conta Duit (2010) quando considera que “an internationalisation strategy can be substantially different for a teacher training programme than for a school of dentistry or a business school” (p. 6). Uma segunda limitação é não ter ouvido os estudantes estrangeiros sobre as suas perceções em relação à qualidade da sua estadia académica na UA, em particular os estudantes oriundos de países não integrados no EEES. Temas em aberto sugerindo futuro trabalho.

## Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

## Referências bibliográficas

- Ball, S. (1994). *Education Reform: A critical analysis and post-structural approach*. Open University Press.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Biscaia, R. (2022). *Estimativa para o Impacto Económico e Sociocultural dos Estudantes Internacionais em Portugal* [Comunicação oral]. Conferência de Internacionalização Universidades Portugal: será o nosso ensino superior inclusivo? Universidade do Minho, Braga. <https://conferencia.universitiesportugal.com/home>
- Bliklie, I. (2005). Organizing higher education in a knowledge society. *Higher Education*, 49, 31-59.
- Cachapuz, A. (2021). Erasmus de Roterdão: Portugal e a Europa. En J., Pereira, E. y Ferreira, E. (Orgs.), *Novos e velhos desafios da Internacionalização Superior na contemporaneidade*, 68-89. Annablume.
- Comissão Europeia (2019). Erasmus + anual report. Comissão Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/651849>
- Comissão Europeia (2020). *Corrigendum to the 2020 Erasmus + programme guide*. Comissão Europeia. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/document/second-corrigendum-to-the-2020-erasmus-programme-guide>
- Comissão Europeia (2022). *Communication From de Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European Strategy for Universities, European Commission, on a European Strategy for Universities*. Comissão Europeia. <https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>
- Clemente, F. (2019). Competências interculturais e internacionalização da educação superior. En Morosini, M. (Org.), *Guia para a internacionalização universitária*, 49-66. EdiPUGRS.
- De Wit, H. (2010). *Internationalization of higher education in europe and its assessment, trends and issues*. Nvao - nederland's.
- De Wit, H. y Leaks, B. (2015). Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. *International Higher Education*, 83, 10-12. DOI:[10.6017/ihe.2015.83.9079](https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079)
- Fernandez Lamarra, N. y Garcia. P. (2015). El desafío de inovar en la universidad Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, 1(1), 50-65.
- Franco, A. y Vieira, R. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar*, 8, 200-218. DOI:[10.31792/rc.v0i8](https://doi.org/10.31792/rc.v0i8)
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estratégias*. Universidad de Guadalajara.
- Green, W. y Whitsed, G. (2015). Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum. En Green y Whitsed (Orgs.), *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines*, 28, 3-22. Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-085-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-085-7_1)
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- Knight, J. (1999). Internationalization of Higher Education. En Knight y De Wit (Eds.), *Quality and Internationalization of Higher Education*, 225-240. Organization for Economic Cooperation and Development.

- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalisation*. Sense Publishers.
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121.
- Knight, J. (2020). *Internacionalização da Educação Superior: Conceitos, tendências e desafios*. Oikos. <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1093>
- Knight, J. y De Wit, H. (1995). Strategies for Internationalization of Higher Education: Historical and conceptual perspectives. En De Wit (Org.), *Strategies for Internationalization of Higher Education*, 5-33. European Association for International Education.
- Leask, B. y Bridge, C. (2013). Comparing Internationalization of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79-101.
- Leitão, M. y Valente, I. (2018). *O programa de mobilidade Erasmus e a cidadania europeia: Trinta anos e nove milhões de pessoas depois...! Debater a Europa*, 19, 19-34. [http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debaterueropa/https://doi.org/10.14195/1647-6336\\_19\\_2](http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debaterueuropa/https://doi.org/10.14195/1647-6336_19_2)
- Maassen, P. (2008). The Modernisation of Higher Education Governance in Europe. En *Políticas do Ensino Superior*, 71-106. Conselho Nacional de Educação.
- Morosini, M. (Org.) (2019). *Guia para internacionalização universitária*. EDIPUCRS.
- Nilsson, B. (1999). *Internationalization at home: theory and practices*. European Association for International Education Forum, 12. DOI: 10.1177/1028315302250178
- Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. En P. Crowther et al. (Eds.), *Internationalisation at Home. A Position Paper*, 21-28. European Association for International Education.
- Nunes, S. (2017). *A Qualidade e Internacionalização do ensino Superior em Portugal: Um estudo de caso nas Universidades do Minho, Aveiro e Algarve*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Huelva, Espanha. <http://hdl.handle.net/10272/15397>
- Oliveira, T. y Holland, S. (2008). Retórica e Realidades nas Reformas de Ensino Superior e no Processo de Bolonha. *Ensino Superior*, n. 29, 19-23.
- Pedrosa, J. y Teixeira, P. (2017). *Educação Superior em Portugal: Uma nova perspectiva*. Fundação Calouste Gulbenkian. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1985715>
- Pereira, E. A. y Almeida, M. L. (Orgs.) (2011). *Reforma Universitária e a construção do espaço europeu de ensino superior*. Mercado das Letras.
- Rodrigues, C. (2022). *Internacionalização do Ensino Superior: Uma comparação entre Instituições Públicas e Privadas*. [Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão Internacional não publicada]. Universidade do Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/144302>
- Quiang, Z. (2003). *Internationalization of Higher Education Toward a conceptual framework. Policy features in International Education*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Universidade de Aveiro (2016). *Relatório de Gestão e Contas*. <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15439>
- Universidade de Aveiro (2019). *Plano Estratégico da Universidade de Aveiro para o Quadriénio 2019/2022*. <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15481>
- Universidade de Aveiro (2021). *Relatório de Gestão e Contas*. <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/page/15439>
- Universidade de Aveiro (2022). *Programa de Ação 2022/2026*. <https://www.ua.pt/file/69327>
- Universidade de Aveiro (2023). *Relatório de Gestão e Contas 2022*. <https://www.ua.pt/pt/conselhogeral/relatorio-de-gestao-e-contas>

Wachter, B. (2000). Internationalisation at home – the context. En Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. y Wachter, B. (Orgs.), *Internationalisation at Home. A Position Paper*, 5-14). European Association for International Education.

Wende, M. (2001). Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. *Higher Education Policy*, 14 (3), 249-259.

Yang, R. (2002). University Internationalization: Its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13, 81-96.

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Bookman.

**Fecha de recepción:** 3-8-2023

**Fecha de aceptación:** 25-10-2023



# Internacionalización de la educación superior y la discusión sobre los futuros de la educación en 2050

Internationalization of higher education and the discussion on the futures of education in 2050

COSTA MOROSINI, Marilia<sup>1</sup>

VIERA DUARTE, Patricia<sup>2</sup>

WOICOLESKO, Vanessa Gabrielle<sup>3</sup>

ANGELO, Rosita Inés<sup>4</sup>

Costa Morosini, M., Viera Duarte, P., Woicolesco, V. G. y Angelo, R. I. (2023). Internacionalización de la educación superior y la discusión sobre los futuros de la educación en 2050. *RELAPAE*, (19), pp. 114-126.

## Resumen

En las últimas décadas, el ámbito educativo ha experimentado una coyuntura marcada por transformaciones que han influido en la constitución de políticas educativas supranacionales. Estas políticas son instrumentos que orientan a los actores políticos y sociales hacia el desarrollo de todos los niveles y modalidades de la educación. En 2020, la UNESCO invitó a toda la sociedad a debatir sobre el futuro de la educación, teniendo como horizonte el año 2050. Las contribuciones podían ser individuales o colectivas, y fueron analizadas y utilizadas por la UNESCO para apoyar una nueva agenda de diálogo sobre política educativa en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, expresada en el documento "Futuros de la Educación - un nuevo contrato social". Paralelamente a esta propuesta, la pandemia COVID-19 ha reforzado el papel de la cooperación internacional en la búsqueda de soluciones a problemas globales comunes. El proyecto *Collaborative Online International Learning* (COIL) fue propuesto por la *Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul* (PUCRS) y por el Consejo de Formación en Educación, vinculado a la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (CFE/ANEP), en un intento de ocupar un lugar en el debate mundial sobre el futuro de la educación. Este artículo pretende detallar el desarrollo de este proyecto COIL, construido sobre la metodología de grupos focales. Los resultados indican que es posible desarrollar proyectos de esta naturaleza articulando temas relevantes en contextos nacionales e internacionales, incluyendo participantes de diferentes realidades, ampliando el alcance del aprendizaje y de las asociaciones. Se concluye que la internacionalización con el apoyo de las tecnologías aporta potencialidades a la interculturalidad, factor esencial para una educación sostenible.

**Palabras Clave:** educación superior, internacionalización de la educación superior, intercambio educativo internacional, UNESCO, futuros de la educación.

## Abstract

In recent decades, the educational field has experienced a situation marked by transformations that have influenced the constitution of supranational educational policies. These policies are instruments that guide political and social actors towards the development of all levels and modalities of education. In 2020, UNESCO invited the whole of society to discuss the future of education, with the year 2050 as a horizon. Contributions could be individual or collective and were analyzed and used by UNESCO to support a new dialogue agenda on educational policy in the context of the Sustainable

<sup>1</sup> Escola de Humanidades – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil / marilia.morosini@pucrs.edu.br / <https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>.

<sup>2</sup> Centro de Estudios sobre Políticas Educativas - Universidad de la República, Uruguay / pviera99@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1134-7216>.

<sup>3</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil / vanessawoicolesco@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>.

<sup>4</sup> Consejo de Formación en Educación-Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay / rosa.ines.angelo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2485-3484>.

Development Goals, expressed in the document "Futures of Education - a new social contract". Parallel to this proposal, the COVID-19 pandemic has reinforced the role of international cooperation in the search for solutions to common global problems. The Collaborative Online International Learning (COIL) project was proposed by the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) and by the Education Training Council, linked to the National Public Education Administration of Uruguay (CFE/ANEP), in an attempt to take a place in the global debate on the future of education. This article aims to detail the development of this COIL project, built on the methodology of focus groups. The results indicate that it is possible to develop projects of this nature articulating relevant issues in national and international contexts, including participants from different realities, expanding the scope of learning and associations. It is concluded that internationalization with the support of technologies brings potential to interculturality, an essential factor for sustainable education.

**Keywords:** higher education, internationalization of higher education, international educational exchange, UNESCO, futures of education.

## Introducción

En 2019, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] invitó a la sociedad a debatir sobre el futuro de la educación, con el horizonte 2050, política educativa en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Como los Organismos Internacionales actúan para establecer tendencias y referentes de políticas públicas en todas las regiones del globo, la UNESCO -siguiendo la lógica de la interactividad que se ha construido con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)- ha establecido una plataforma para construir con la sociedad los Futuros de la Educación en 2050. La iniciativa integra una serie de informes globales encargados por la institución con el objetivo de inspirar cambios en los sistemas educativos para enfrentar los desafíos que depara el futuro (UNESCO, 2022).

A partir de este nuevo informe, denominado Informe Futuros de la Educación – Saber transformar y promover un nuevo contrato social, la UNESCO reafirmó la Educación como un bien público común, que se hace efectivo a través de la construcción de sistemas educativos inclusivos, que propicien la construcción compartida de saberes y prácticas pedagógicas, estableciendo nuevos paradigmas para los docentes y la educación superior, además de resaltar la urgencia de la solidaridad global y la cooperación internacional (UNESCO, 2022).

La elaboración de este informe fue coordinada por un equipo de especialistas invitados por la UNESCO, con representación de todos los continentes, y contó con un proceso consultivo amplio y abierto con la sociedad civil, con documentos de trabajo, informes, *webinars*, un portal exclusivo en internet, de manera que se elaboró colectivamente la visión prospectiva de lo que aún puede llegar a ser la educación y el aprendizaje (UNESCO, 2022).

Este informe considera que hay una pluralidad de perspectivas de futuro, las cuales, al ser validadas, reconocen la existencia de muchas formas de saber y estar en el mundo; reforzar las múltiples dimensiones de los futuros deseables e indeseables; basado en el análisis de tendencias y en la evidencia (UNESCO, 2022). Aprender a transformarse nos invita a convertirnos en algo que aún no hemos llegado a ser, posibilitando enfrentar las transformaciones provocadas por el hombre en el planeta, invocando que la necesidad de mirar hacia el futuro nos permite anticipar y perfilar futuros más cercanos y más lejanos (UNESCO, 2022).

Como ejes centrales de este nuevo informe, que debe culminar en acciones concretas hoy para impulsar el avance de la educación del mañana, destacamos el fortalecimiento de la educación como bien común; ampliar la definición del derecho a la educación a través de la conectividad, la información y el conocimiento; la valoración de la profesión docente y la colaboración entre docentes; promover la participación de jóvenes, niños y estudiantes y sus derechos; proteger el espacio social proporcionado por las escuelas a medida que transformamos la educación; promover recursos tecnológicos y educativos abiertos para docentes y estudiantes; asegurar la alfabetización científica en el currículo; proteger la financiación nacional (local) de la educación pública; y promover la solidaridad global para poner fin a los niveles actuales de desigualdades (UNESCO, 2022).

Si bien Maués y Bastos (2016) reconocen que algunos de los lineamientos que son establecidos por Organismos Internacionales se convierten en legislación en los territorios nacionales, “en la práctica, pocos son adoptados por todos los estados y municipios del país, sirviendo mucho más para exhibir las medidas que estaría tomando el gobierno” (2016, p. 714). Si bien los estados nacionales son soberanos, es necesario reconocer que los documentos originados por las Políticas Supranacionales influyen y determinan las políticas y prácticas educativas en el contexto global.

Ante este escenario, se identificó la pertinencia de incluir reflexiones y promover el liderazgo latinoamericano en la construcción de los Futuros de la Educación en 2050 a través de un proyecto de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL). Los principios de COIL fueron reflexionar sobre el papel de la educación para el futuro del planeta, incluir el conocimiento sobre documentos publicados por organismos internacionales en la formación docente y reafirmar la relevancia de la interculturalidad para los procesos de Internacionalización en Casa.

Este artículo tiene como objetivo socializar la participación de un proyecto COIL en las reflexiones sobre los Futuros de la Educación en 2050, promovidas por la comisión internacional designada por la UNESCO. Este texto está organizado en cinco secciones después de esta Introducción. El primero presenta las bases teóricas para comprender la relación entre internacionalización e interculturalidad en la Educación Superior. La segunda sección comprende los procedimientos metodológicos utilizados durante el COIL. A continuación, se presentan los resultados del proyecto. La

cuarta parte trae los aprendizajes de COIL a partir de la evaluación realizada por los participantes. La última sección presenta las consideraciones finales, seguidas por las referencias.

## Internacionalización e Interculturalidad en la Educación Superior

La internacionalización contribuye a promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y la transformación de la Educación Superior, ya que “fomenta la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con la comprensión intercultural, una cultura de paz y con capacidad de convivencia y trabajar en una comunidad local y global” (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2018, p. 07).

La Internacionalización de la Educación Superior se puede definir como De Wit et al. (2015)

el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la entrega de la educación postsecundaria para mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal y hacer una contribución significativa a la sociedad. (p. 29) (Traducción nuestra)

Esta interacción se realiza a partir de las relaciones con países de todas las regiones del globo, favoreciendo las diferencias culturales, llegando a las comunidades locales y permitiendo alcanzar la ciudadanía global a través del desarrollo sostenible. Por ello, la Internacionalización de la Educación Superior necesita estar alineada con todas las políticas y prácticas de las Instituciones de Educación Superior (IES), de modo que pueda contribuir a mejorar la calidad de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión universitaria; y proyectar la producción académica, científica, artística y cultural en un escenario internacional.

En contextos emergentes, las IES necesitan invertir en la construcción de un modelo de internacionalización que permita el desarrollo de competencias internacionales e interculturales para todos los estudiantes (Gacel-Ávila, 2022), ya que la discusión de la internacionalización en esta perspectiva requiere la reformulación de los currículos y de los aprendizajes de los estudiantes (Leak, 2015).

Una internacionalización inclusiva que llegue a todos los estudiantes y tenga lugar en el campus es la perspectiva de la Internacionalización en Casa (IaH), definida como “la integración intencional de las dimensiones internacionales e interculturales en el plan de estudios formal e informal para todos los estudiantes en entornos de aprendizaje domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p. 69, traducción nuestra).

La IaH entiende la inclusión de actividades que ayuden a los estudiantes en el desarrollo de competencias internacionales e interculturales en el entorno de la Institución de Educación Superior, en una perspectiva más amplia que la movilidad académica. Al permitir el acceso de diferentes clases sociales a los procesos de internacionalización de la educación, IaH trae también la interculturalidad, y tanto conceptos como prácticas van de la mano, considerando que en ambos enfoques se presupone la interacción entre culturas o aspectos culturales.

Para Van Mol & Perez-Encinas (2022) para desarrollar

un sistema integral e inclusivo a través de la internacionalización en casa, que incluya actividades de internacionalización para todos, debe ser una prioridad en la agenda de internacionalización de las IES: involucrar a todas las partes interesadas y especialmente a los estudiantes, ofreciendo diferentes formas de vivir 'una experiencia internacional', reconocer el valor de diversidad de diferentes grupos sociales y, en última instancia, aportando equidad e inclusión en la educación superior a través de una variedad de actividades diferentes. (p. 2526) (Traducción nuestra)

Por lo tanto, se argumenta que en IaH el énfasis está en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario unir esfuerzos para que el currículo formal, informal y oculto se internacionalice. Según Leask y Green (2020), “existen muchas oportunidades para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje intercultural y global en el aula, en el campus y en las comunidades locales” (p. 1). Una de estas oportunidades es la incorporación de las TIC en la internacionalización de la Educación Superior<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Entre estas iniciativas se destacan webinars, congresos científicos, proyectos COIL, movilidad virtual, cursos cortos y/o dobles graduaciones, entre otros.

El proceso de incorporación de las TIC a la dimensión internacional, intercultural o global de las funciones y propósitos de la educación superior se denomina Internacionalización Virtual (Bruhn, 2017), sigue las tendencias actuales de la educación superior al ofrecer cursos flexibles y aumentar las actividades que involucran entornos virtuales de aprendizaje. Las TIC contribuyen a que los estudiantes accedan a las experiencias que brindan los procesos de internacionalización, desde sus propios espacios de estudio, pues en la internacionalización virtual “la ‘casa’ deja de ser el campus físico de la IES, y la ‘casa’ se entiende como el espacio virtual, independientemente de la ubicación geográfica de los estudiantes” (Kampff, 2020, p. 257, énfasis agregado).

Entre las estrategias de Internacionalización Virtual se encuentran los proyectos COIL, que comprenden una metodología de enseñanza y aprendizaje con dimensiones internacionales, realizada de forma colaborativa entre profesores y estudiantes de diferentes contextos, mediante el uso de tecnologías e interacción en línea, y promoviendo el compromiso global del estudiante (De Wit, 2013; Suny Coil, 2022).

Los proyectos COIL pueden ser parte de una clase o materia existente en el plan de estudios, y el "componente COIL puede ocurrir a lo largo del curso o, más comúnmente, como un módulo que dura varias semanas durante el curso" (Suny Coil, 2022, s/f). En esta metodología, los socios se conectan a través de una plataforma en línea elegida en función de necesidades e intereses comunes. Estos proyectos se desarrollan con el objetivo de enriquecer cursos y/o procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de estrategias de aprendizaje colaborativo. COIL representa una oportunidad para promover experiencias internacionales e interculturales significativas para los estudiantes a través de la participación en línea, enriqueciendo su formación académica y contribuyendo a mejorar la calidad de la enseñanza. Otras contribuciones de proyectos de colaboración virtual son:

1. La atención se centra principalmente en la interacción y el diálogo interpersonales;
2. Los objetivos de aprendizaje incluyen habilidades transversales como el desarrollo de la conciencia intercultural, las alfabetizaciones digitales, el trabajo en grupo, etc.
3. Está dirigido principalmente por el aprendiz: siguiendo la filosofía del diálogo donde los participantes son los principales receptores y los principales impulsores del conocimiento;
4. La comprensión y la conciencia intercultural no son resultados automáticos del contacto entre diferentes grupos/culturas, y los programas de intercambio virtual abordan explícitamente la comprensión intercultural y el compromiso con la diferencia.
5. Las iniciativas de intercambio virtual suelen estar integradas de alguna manera en el aprendizaje formal de los estudiantes; o, al menos, se proporciona algún tipo de reconocimiento académico a la participación del estudiante en la actividad, ya sea en forma de calificaciones, créditos o certificaciones (ERASMUS+ Virtual Exchange, 2022, s.f., traducción nuestra).

La Internacionalización Virtual tiene una fuerte relación con el aprendizaje formal de los estudiantes, lo que la hace apta para ser implementada en los procesos de laH (O'Dowd & Beelen, 2021). Cuando las TIC se incorporan a los procesos de internacionalización, laH se fortalece, contribuyendo al desarrollo de competencias internacionales e interculturales de todos los estudiantes en el propio campus universitario. De esta forma, la Internacionalización Virtual presenta una perspectiva inclusiva al abarcar un mayor número de beneficiarios en términos de acceso a la educación internacional y continuidad de alianzas internacionales, en el ámbito de las acciones y programas de internacionalización. Es de destacar que la incorporación de las TIC en la internacionalización no disminuye la importancia de la movilidad académica para el aprendizaje de la ciudadanía global, sino que amplía el repertorio de estrategias institucionales y académicas que permiten tanto el crecimiento de alianzas para los intercambios internacionales, cuanto involucra a nuevos actores en este proceso.

## Método

El proyecto COIL informado en este texto estuvo vinculado a una iniciativa de la PUCRS para fortalecer los intercambios virtuales internacionales durante el período de la pandemia de Covid-19. La Oficina de Relaciones Internacionales (ERI) de la PUCRS venía desarrollando el Programa de Intercambio Virtual (VEP)<sup>6</sup>, un proyecto que consiste en promover

---

<sup>6</sup> Como primera etapa del piloto, se contó con un taller virtual organizado por *Northeastern Illinois University* - USA. El taller tuvo dos partes, comprendiendo una sesión inicial de explicación/preparación sobre el tema y una sesión en la que los profesores/investigadores se dividieron en salas virtuales en pequeños grupos con áreas de estudio similares para discutir ideas y encontrar oportunidades de colaboración.

nuevas propuestas de internacionalización implementadas parcial o totalmente a través de tecnologías digitales, con el objetivo de brindar oportunidades para el desarrollo de competencias interculturales y global para nuestros estudiantes. Para desarrollar los proyectos COIL, ERI-PUCRS invitó a algunos profesores con experiencia internacional a desarrollar proyectos de colaboración en línea con socios, con base en las indicaciones de la Pro Rectorado de Investigación y Posgrado de la institución. La indicación de los profesores para constituir el liderazgo en los proyectos COIL se basó en su perfil, área de especialización, méritos y logros en la docencia y/o investigación a nivel internacional.

Se realizaron dos encuentros de presentación de la propuesta a los profesores, coordinados por la ERI-PUCRS, con la participación de la Asociación Columbus, a través de la *Columbus Hub Academy*<sup>7</sup>. La Secretaría de *Columbus Hub Academy* presentó los Proyectos Colaborativos Internacionales en Línea y una propuesta para el desarrollo de estos proyectos en la PUCRS. La ERI, a su vez, presentó el equipo que apoyaría el/los proyecto(s) aprobado(s) por *Columbus*, lo que implicaría apoyo para la elaboración de proyectos, búsqueda de socios internacionales, apoyo a las plataformas interactivas *Zoom* y *Moodle*, y envío de convenios entre instituciones que permitan la cooperación entre países internacionales y la revalidación de créditos, entre otros.

## Estudio de caso

Desarrollar una relación previa de trabajo y confianza entre las alianzas es fundamental para proyectos de esta naturaleza. La elección asertiva de la asociación es necesaria y un elemento importante para lograr este y los objetivos de aprendizaje. En el caso de esta COIL, el coordinador del proyecto de Brasil ya contaba con una colaboración consolidada con el coordinador del proyecto de Uruguay, a través de la participación en tribunales de maestría y doctorado y el conocimiento de la postura epistemológica de ambas alianzas.

Para componer el proyecto, se estableció una alianza entre la PUCRS, a través del Centro de Estudios Superiores (CEES) y el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE/ANEP) de Uruguay, la institución pública responsable de la formación de educadores en ese país. Como se trataba de un proyecto interinstitucional, entre una IES brasileña y una agencia del gobierno uruguayo, hubo la necesidad de firmar un convenio marco. Las ERI de las dos instituciones acordaron rápidamente un texto que establecía los formatos y temas de la propuesta de colaboración en actividades en el ámbito general de la docencia, la investigación y las actividades culturales. Una de las líneas en las que se centra este documento es el intercambio de investigadores, profesores y estudiantes. Luego de definir el socio y firmar el término del convenio, se inició el proceso de elaboración del proyecto COIL, basado en los lineamientos de *Columbus Hub Academy*.

La elección del tema de interés para ambos socios fue parte de una iniciativa de la UNESCO que invitaba a la sociedad a participar de reflexiones sobre el “Futuro de la Educación en 2050”. La propuesta de este COIL buscaba ocupar un lugar en este debate mundial desde el contexto latinoamericano. El proyecto desarrollado también se articuló con la disciplina “Educación en tiempos de crisis”, impartida en el segundo semestre de 2020 en el Posgrado en Educación de la PUCRS, en la que se trabajaron las propuestas de los organismos multilaterales para la educación en tiempos de pandemia.

El equipo del proyecto estuvo compuesto por dos coordinadores, uno de PUCRS y otro de CFE/ANEP, y tres colaboradores, uno de PUCRS y dos de CFE/ANEP. Dieciséis estudiantes de maestría y doctorado del Programa de Posgrado en Educación de la PUCRS (participantes brasileños) y catorce profesores participantes en programas de educación continua (participantes uruguayos) fueron seleccionados para participar en COIL.

El propósito de este COIL fue promover oportunidades de aprendizaje internacional colaborativo en línea para los participantes en programas de educación continua y/o programas de posgrado en educación stricto sensu basados en el contacto con colegas ubicados en diferentes contextos y países. El proyecto también permitió a los participantes vivir una experiencia intercultural como parte de su formación, colaborando para promover la internacionalización y la interculturalidad, a través del contacto con los contextos reales de los participantes.

---

<sup>7</sup> Plataforma de servicios de apoyo para profesores interesados en realizar proyectos colaborativos con pares internacionales en entornos virtuales, todo en el ámbito de sus cursos/clases/disciplinas. El objetivo principal del programa es generar espacios activos de aprendizaje internacional e intercultural entre los equipos de estudiantes de las universidades miembros de la Asociación Columbus.

A través de COIL se establecieron redes colaborativas de docencia, investigación y extensión entre las instituciones participantes del proyecto, y el desarrollo de metodologías de innovación pedagógica en docencia e investigación en educación. En cuanto a los objetivos de aprendizaje, el proyecto buscó desarrollar una interacción respetuosa con personas de diferentes orígenes culturales; adquirir conocimientos en educación comparada internacional sobre el sistema educativo brasileño y uruguayo; y compartir percepciones sobre el futuro de la educación en el contexto latinoamericano para el año 2050.

Una de las formas de participación en el proyecto de la UNESCO “Futuros de la Educación 2050” fue a través de la realización de grupos focales. Así, esta fue la propuesta metodológica central escogida para la realización de los encuentros del COIL, en los que se discutieron las perspectivas de los grupos para los Futuros de la Educación, a partir de las preguntas orientadoras propuestas por la UNESCO. Estas preguntas abordaron la visión futura, las preocupaciones para 2050, los objetivos colectivos de la educación y cómo deberían ser la naturaleza, la metodología y los lugares de aprendizaje en 2050.

El proyecto contó con el apoyo de un ambiente virtual de aprendizaje en Moodle y las reuniones sincrónicas de los grupos focales fueron realizadas por la Plataforma Zoom. El COIL tuvo una duración de tres semanas, habiéndose realizado en noviembre de 2020 y las actividades realizadas en las modalidades sincrónica y asincrónica, como se muestra a continuación.

### **Semana 01 – Configuración**

Las actividades de la primera semana del proyecto fueron asincrónicas, realizadas en el entorno virtual disponible en Moodle. En esta primera semana, los coordinadores del proyecto pusieron a disposición de los participantes un video de bienvenida, con la presentación de los objetivos, metodología, cronograma y requisitos para la certificación.

Posibilitar el conocimiento sobre los contextos educativos de los dos países, como características de la formación inicial y continua de los docentes, incluyendo carrera y desarrollo profesional, régimen de trabajo, datos de acceso de la población general y escolar a Internet, clasificación en exámenes internacionales, como PISA y otras evaluaciones de gran envergadura, etc.), se puso a disposición un video grabado sobre la realidad de Brasil y otro sobre Uruguay. Los videos también tenían como objetivo compartir los impactos de la pandemia de Covid-19 en el contexto educativo (cómo se organizó el país, si se ofreció la enseñanza a distancia, entre otros).

En esta primera semana, los participantes deberán acceder a la clase virtual COIL y:

- I. ver los videos de presentación puestos a disposición;
- II. leer el texto de apoyo proporcionado por la UNESCO (2020) para guiar la realización de grupos focales que discutirían el “Futuro de la Educación en 2050”;
- tercero participar en la actividad “romper el hielo”, realizada a través de Flipgrid (plataforma gratuita de Microsoft). A los participantes se les proporcionó un enlace de acceso con un código. En esta plataforma había un espacio en el que cada uno de los participantes debía hacer su presentación individual, con su nombre, educación, área de actividad profesional y lo que esperaban aprender al participar en el proyecto COIL, en un formato de video corto. (hasta 3 minutos);
- IV. interactuar con los otros participantes del proyecto en un foro de discusión, que permaneció abierto durante todo el proyecto.

### **Semana 02 – Grupos focales nacionales**

La planificación de la segunda semana del proyecto preveía la realización de la reunión del grupo focal nacional, en modalidad sincrónica y con el apoyo de la plataforma Zoom. En cada uno de los contextos, los grupos focales se reunieron con el equipo nacional responsable del proyecto, y discutieron los impactos provocados por la pandemia del Covid-19 en el contexto educativo, además de responder las tres preguntas centrales propuestas por la UNESCO (2020). Con base en las discusiones de los grupos focales, se preparó un borrador de respuesta a las tres preguntas guía del grupo focal. Al final de la reunión, las síntesis se publicaron en Moodle. Los participantes deben leer estos resúmenes antes de la próxima reunión, para contribuir a las discusiones conjuntas sobre el futuro de la educación en 2050.

### Semana 03 – Grupo de enfoque conjunto – internacional

La reunión final se llevó a cabo sincrónicamente utilizando la plataforma Zoom para mediar la interacción entre todos los participantes. Se presentaron los resúmenes de las discusiones realizadas en cada grupo focal, y luego de las reflexiones conjuntas, se redactó un documento que contiene las perspectivas de todos los participantes respecto a la visión del futuro, preocupaciones para el 2050, cuáles son los objetivos colectivos de la educación y cómo debería ser la naturaleza, la metodología y los lugares de aprendizaje en 2050.

La reunión final, además de marcar el cierre del proyecto, fue un espacio fructífero para compartir. Se dieron a conocer los diferentes acuerdos y perspectivas y en un diálogo franco y respetuoso se discutieron las opiniones de todos, cumpliendo con la premisa de facilitar puentes para conectar a las comunidades académicas y facilitar su comunicación. A lo largo del proyecto se establecieron los idiomas español y portugués para la colaboración entre los participantes.

En cuanto a la evaluación de la participación en las actividades propuestas y aprendizajes esperados, los participantes fueron evaluados participando en las actividades propuestas en este proyecto COIL, a partir de las interacciones que realizaron en las plataformas digitales utilizadas en el proyecto y en las reuniones de los grupos focales. Se valoró la participación activa en los debates y ejercicios propuestos.

Al final del proyecto se propuso una actividad de reflexión a todos los participantes, para que cada uno pudiera compartir los aprendizajes adquiridos al participar en COIL y evaluar la experiencia internacional e intercultural. Para obtener la certificación internacional emitida por *Columbus Hub Academy*, los participantes completaron un cuestionario de evaluación. Los resultados de estos dos instrumentos de evaluación se presentarán en la siguiente sección.

Las contribuciones de la iniciativa promovida por este COIL fueron reconocidas por la UNESCO en el ámbito del proyecto Futuros de la Educación, a través de una respuesta por correo electrónico de la Comisión Internacional responsable del proyecto al coordinador brasileño del proyecto.

### Resultados: Educación en 2050: desafíos para los contextos brasileño y uruguayo

La elaboración del Informe Futuros de la Educación – Saber transformar y promover un nuevo contrato social (UNESCO, 2022) es el resultado de un proceso que incluyó “una pluralidad de modalidades de trabajo que enfatizan la co-creación, una estructura participativa y colaborativa, la inclusión desde diferentes perspectivas y la ausencia de conclusiones predefinidas” (UNESCO, 2022, p. 1).

Durante mediados de 2019 y en 2020, las consultas tuvieron como objetivo promover consultas en todo el mundo, con el objetivo de contemplar diferentes perspectivas sobre los desafíos y oportunidades de educación y aprendizaje previstos y visualizados para el año 2050. Las estrategias de consulta adoptadas por la comisión internacional incluyeron consultas disponibles en un entorno en línea, contribuciones seleccionadas de las deliberaciones de conferencias y eventos nacionales, regionales y globales, y la realización de grupos focales (UNESCO, 2020).

La consulta El Futuro de la Educación 2020 a través de grupos focales permitió a los participantes explorar sus puntos de vista y fue “una oportunidad única para movilizar a las partes interesadas, socios y redes para contribuir a la conversación global y garantizar que no se descuide ninguna perspectiva o punto de vista” (UNESCO, 2022, pág. 2). A través de grupos focales, los participantes jugaron un papel activo en el proceso de construcción conjunta del informe de la UNESCO, lo que permitió visualizar los futuros de la educación desde “direcciones nuevas e inesperadas, a medida que los participantes reflexionan sobre sus propias ideas y las de los demás” (UNESCO, 2022, pág. 2).

Para orientar la realización de los grupos focales, la comisión internacional proporcionó una Guía para el Moderador (UNESCO, 2022), que contenía lineamientos para la realización de estas reuniones. La primera actividad del grupo debe ser una breve presentación sobre la iniciativa *Futures of Education*, el contexto de la consulta y una explicación de cómo se utilizarán las contribuciones de los participantes y cómo contribuirán a la iniciativa. Se debe designar un participante para que registre las principales reflexiones del grupo, a partir de tres temas previamente definidos por la comisión internacional.

La primera pregunta que guió los análisis y discusiones en el grupo focal tuvo como tema central “Nuestro mundo cambiante: ¿Cómo ves el futuro?” El objetivo fue llevar a los participantes a imaginar el futuro en términos generales, para que reflexionaran sobre lo que les trajo más esperanza y preocupación cuando imaginaron el año 2050.

En sintonía, el grupo de brasileños y uruguayos destaca que las discusiones fortalecen la educación igualitaria y el respeto por los demás, enfatizando la importancia de reconocer el capital humano, sustentado en el trabajo con los demás, respetando su espacio y sus características individuales. Los temas tratados en el debate fueron: la educación igualitaria, el respeto y la empatía por los demás y otras culturas, temas que tienen como objetivo mejorar las relaciones y vínculos entre las personas en general, y entre docentes y alumnos en particular.

Ante los avances tecnológicos que se vislumbran en el horizonte del 2050, se resaltó la importancia de las relaciones humanas, considerando que la educación necesita del ser humano para reducir las desigualdades sociales. Se espera que el futuro esté en manos de una generación que tenga la capacidad de adaptarse a las TIC desde un uso crítico, autónomo y responsable.

Otro punto importante fue la preocupación con la formación de los actores involucrados en el proceso educativo (estudiantes, docentes y familias), para que puedan buscar nuevas estrategias que acompañen cambios en los paradigmas existentes y actúen con solidaridad, a través del diálogo y el trabajo colectivo. Los Estados deben encaminar la formulación de políticas públicas que llenen los vacíos existentes y evidenciados en el momento de una pandemia, especialmente para el uso de las TIC.

El segundo tema abordado se refirió a los “Propósitos Generales de la Educación”, entendiendo por educación, en este contexto, todas las formas de aprendizaje organizado para personas de todas las edades. Se debe alentar a los participantes a presentar cuáles deberían ser los objetivos colectivos de la educación en 2050.

En la discusión sobre los objetivos colectivos, se argumentó que la educación necesita ser un agente transformador del mundo, cuyo desafío es revitalizar críticamente a la humanidad para garantizar la educación como un derecho de todos, como clave para transformar la realidad. Al mismo tiempo, será necesario trascender los límites del conocimiento, despertar la curiosidad, la originalidad y el espíritu investigador de los alumnos a través de un encuentro pedagógico en el que el diálogo, el respeto y las emociones juegan un papel importante. Se trata de enseñar desde una perspectiva planetaria y construir una ética del género humano que ofrezca una educación más justa y fraterna.

Además, existe la necesidad de promover la autonomía de los estudiantes, su capacidad de cuestionamiento en el aula, lo que exige que el docente esté preparado para enseñar en contextos inéditos como el contexto de pandemia. En un momento en el que las nuevas pedagogías ponen especial énfasis en las competencias y en ocasiones subestiman el papel del profesorado y su saber disciplinar, el grupo destacó la importancia de resaltar la profesionalidad del profesorado, su saber práctico y la especificidad de la enseñanza.

La tercera y última pregunta abordada por el grupo focal “Implicaciones para el aprendizaje”, se centró en aprender cómo debe cambiar la naturaleza de lo que aprendemos, cómo aprendemos y dónde aprendemos en el futuro, a partir de las reflexiones realizadas en las preguntas anteriores.

En la visión de futuro con la meta 2050, se prevén cambios centrales en cuanto a la naturaleza de los contenidos a aprender y el lugar donde se aprenden, generando implicaciones para el aprendizaje. Los contenidos vinculados al uso de las TIC, que incluyen aspectos tanto conceptuales como éticos y afectivos, se presentarán como objetos de aprendizaje. La jerarquización de los aprendizajes debe plantearse desde el contexto de cada alumno, valorando los territorios que enriquecen el intercambio intercultural.

Hoy, y en el futuro, la educación debe nutrirse aún más de la investigación educativa. Se propuso que la educación sea cada vez más inclusiva, promueva la empatía, permita a las generaciones jóvenes trabajar de forma colaborativa en la solución de problemas globales, como los que se evidenciaron durante la pandemia. Se espera que en las próximas crisis, estudiantes y docentes puedan reinventarse para desarrollar la competencia de la inteligencia emocional como forma de adaptación en este mundo global y dinámico.

Para Morosini (2022), reflexionar y proponer escenarios sobre el futuro de la educación

nos provocan a reflexionar sobre el futuro que queremos y la necesidad de transformación para que no pensemos individualmente, sino en una perspectiva ecológica de los humanos y más allá de los humanos, en la supervivencia del planeta. A esta visión se suma la estrategia de co-creación, construcción colectiva, con énfasis en que la educación, además de formar recursos humanos para el mercado laboral, debe estar enfocada a la dignificación y supervivencia del planeta (p. 09). (Traducción nuestra)

El resultado de los tres grupos focales realizados fue remitido a la Comisión Internacional encargada de elaborar el Informe Futuros de la Educación – Saber transformar y promover un nuevo contrato social.

### La percepción de los participantes de COIL

En esta sección, se presentarán las percepciones de los participantes de COIL. El proyecto contó con treinta participantes, todos los cuales respondieron al cuestionario evaluativo proporcionado por *Columbus Hub Academy* y catorce respondieron al foro evaluativo en el entorno de la sala virtual Moodle. En ambas ocasiones, los participantes acordaron con el uso de sus respuestas en publicaciones científicas, siempre que se garantizara el secreto de sus identidades.

Cuando se preguntó a los participantes sobre sus experiencias de participación en trabajos colaborativos con socios de otro país dentro de un entorno académico, para el 53,3% de los participantes este COIL fue su primera experiencia internacional. En cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos, todos los participantes consideran que se logró un porcentaje entre el 80 y el 100% de los objetivos de aprendizaje establecidos en el proyecto.

Al ser cuestionados sobre los sentimientos que experimentaron al trabajar con pares de otros países, los participantes de COIL destacaron el interés y la curiosidad por nuevas culturas, la conexión con las personas y la ampliación de horizontes, la satisfacción con el ambiente colaborativo establecido, la emoción por experimentar nuevas formas de interactuar y trabajar con otras culturas, y el placer de intercambiar con los compañeros. El sentimiento de satisfacción por participar en el proyecto se reafirma en el siguiente fragmento, tal como lo señala un participante de la investigación.

El intercambio de ideas, que evidentemente eran muy similares en muchos aspectos, nos permite vernos como un todo en un mundo cambiante. Enseñar y aprender es algo universal y más allá de las fronteras impuestas por la humanidad si pudiera observar los estrechos vínculos entre nuestras culturas. Esta experiencia me ha dejado con la expectativa de que se puedan configurar diferentes espacios de discusión para lograr objetivos reales en los espacios educativos de nuestros países y por qué no a nivel mundial. Realmente espero que haya más instancias como estas que nos permitan enriquecernos desde la diversidad cultural pero que al mismo tiempo nos unan como uno solo en este mundo tan dividido (participante 5).

Los resultados de la evaluación de este proyecto COIL indican que el 93% consideró la experiencia de trabajo colaborativo con socios internacionales como muy relevante para su formación y el 7% como relevante. La relevancia de la experiencia internacional en la trayectoria formativa de los participantes se puede ejemplificar a partir de la siguiente evaluación,

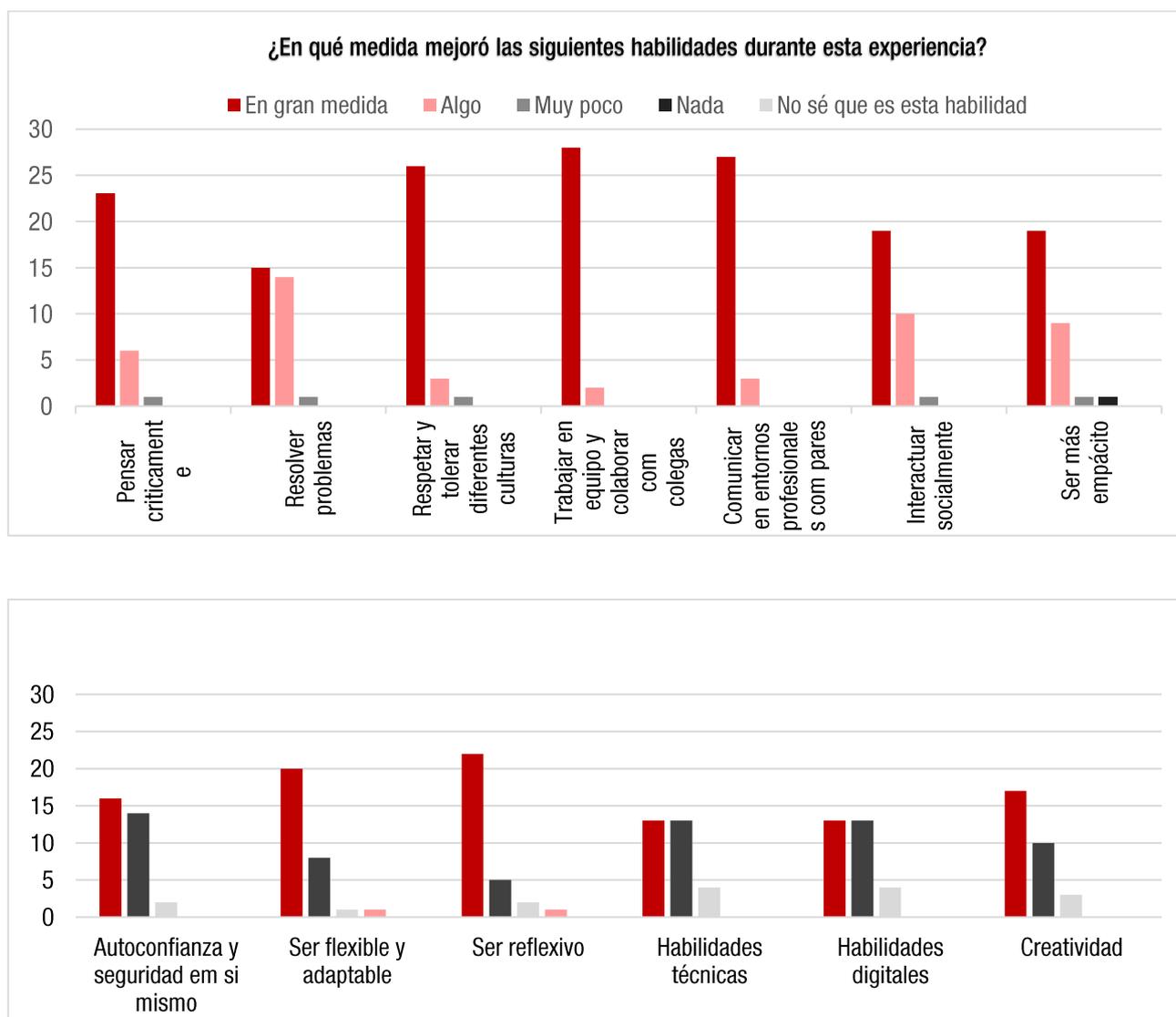
Este proyecto brindó oportunidades de contacto con colegas y profesores de otro país, además de la posibilidad de conversar sobre este importante tema mundial, que ha cobrado importancia con este atípico año de pandemia que estamos viviendo. La experiencia de realizar un trabajo colaborativo internacional, de manera virtual, será inolvidable. Durante las discusiones fue posible percibir que, incluso en diferentes países, la mayoría de las expectativas y preocupaciones con el futuro educativo son las mismas. Tenemos muchas afinidades y eso es fenomenal. Fue muy interesante la posibilidad de conocer también un poco más sobre la estructura educativa y la formación docente en nuestro país vecino (participante 9).

Además de considerar muy relevante el proyecto COIL, todos los participantes recomendarían que otros docentes de su programa de formación introduzcan actividades de esta naturaleza en sus cursos y/o metodologías de enseñanza y aprendizaje. Entre las características más significativas del proyecto, se destacó la calidad de las discusiones y comentarios de profesores y participantes, la resolución de un problema junto con socios internacionales dando como resultado un buen trabajo, el aprendizaje de otras culturas, la interacción con socios internacionales, la similitud de la

aplicación de el mismo contenido en diferentes países, la metodología de trabajo, los conceptos teóricos y comparativos ofrecidos por profesores locales e internacionales, así como los resultados alcanzados por el equipo de trabajo.

La participación en proyectos de esta naturaleza potencia el aprendizaje de los participantes y contribuye al desarrollo de habilidades internacionales e interculturales, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Habilidades desarrolladas durante el COIL.



Fuente: Columbus Hub Academy (2021).

Como se mostró anteriormente, la participación en el proyecto contribuyó a la comprensión de perspectivas internacionales y multiculturales, al trabajo en equipo y con colegas de otro país, con el objetivo de resolver problemas locales o regionales con un enfoque global, a la comunicación en entornos profesionales con pares internacionales, incluyendo el uso de una lengua distinta a la materna, por el respeto y la tolerancia de las diferentes culturas, por el pensamiento crítico, flexible y adaptable. Otras habilidades desarrolladas a partir de esta experiencia son la interacción social, la empatía, la creatividad, la confianza en uno mismo, la resolución de problemas, las habilidades técnicas y digitales.

Entre los aprendizajes que brinda el proyecto, los participantes destacaron que no hay fronteras para aprender y que son capaces de ir mucho más allá de sus propios horizontes. Trabajar en equipos con diferentes perspectivas permitió establecer un vínculo de respeto y confianza, lo que mitigó la ansiedad o el miedo a la exposición. Como COIL se desarrolló en portugués y español, este también fue un aspecto planteado en la evaluación del proyecto, y en ese sentido, los participantes identificaron que el conocimiento de la lengua extranjera ya no será un impedimento para participar en experiencias internacionales. Como se trataba de un COIL dedicado a la realidad de los contextos brasileño y uruguayo, también se consideró relevante el deseo de conocer otras culturas y realidades de América Latina y el Caribe.

### Discusión y conclusión

La suspensión forzosa de la presencialidad en el sistema educativo nacional, que incluía la educación superior en Uruguay y Brasil, implicó pensar y trabajar en nuevos formatos donde todo el espacio docente está mediado por tecnologías virtuales, dando lugar a un desarrollo vertiginoso de experiencias y propuestas de trabajo en contextos virtuales de enseñanza. Por ello, en un momento en que las pasantías e intercambios tuvieron que interrumpirse por la situación de pandemia, la generación de espacios de intercambio internacional en la modalidad virtual creó una oportunidad para construir aprendizajes internacionales e interculturales.

La discusión propuesta en torno a un documento de una organización internacional permitió a los participantes de COIL vivir una experiencia real de interculturalidad. Las diferentes fases del proyecto ponen en contacto a los participantes con el lema “Futuros de la Educación en 2050”, presente en los documentos de referencia de la UNESCO (2020), y a partir de ahí se desarrollan enfoques que vinculan, tejen perspectivas, experiencias y ayudan a parte de visiones dicotómicas en torno a temas centrales de la formación de educadores en la región (Viera-Duarte, 2018).

El proyecto fue el impulso necesario para probar un nuevo formato y validarlo, a través del trabajo entre estudiantes y docentes, quienes compartieron conocimientos en un entorno virtual. A través de esto, se comenzaron a tejer redes colaborativas de aprendizaje en línea entre los dos países. La experiencia de realización de este COIL demuestra que es posible desarrollar este modelo pedagógico en contextos que incluyen participantes de diferentes realidades. Para ello, la tecnología y la interculturalidad se consideraron factores esenciales para una educación sostenible. También refuerza el concepto de internacionalización como medio para la interculturalidad, experimentando la interlocución entre realidades pertenecientes a diferentes estados-nación y potenciando el camino de integración solidaria para América Latina y, en este caso, entre Brasil y Uruguay.

A través de la iniciativa “Futuros de la Educación 2050”, la UNESCO se propuso ampliar la participación de la comunidad más allá de los representantes de los países que la componen. Este proceso de coparticipación desafió al grupo de brasileños y uruguayos a ser protagonistas. Es decir, a través de la internacionalización virtualizada, el grupo reflexionó sobre un tema de vital importancia para el mundo y pudo ser escuchado por la Unesco. En otras palabras, el grupo se sintió partícipe de pensar la educación más allá de la cualificación para el trabajo, pero principalmente en el marco de una educación planetaria, con la expansión de lo humano a todo el planeta.

El reto de realizar un proyecto COIL es contemplar las dimensiones científica, filosófica, artística y tecnológica en la producción de conocimiento. El uso de temas de interés común o global como base del proyecto, como el proyecto de la UNESCO “Los Futuros de la Educación en 2050”, permitió realizar COIL entre diferentes áreas del conocimiento, ampliando el alcance del aprendizaje y las alianzas, y pueden llevarse a cabo en diferentes contextos e instituciones.

### Referencias bibliográficas

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Europe Calling: A New Definition for Internationalization at Home. *International Higher Education*, 83, 12–13. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9080>.

Bruhn, E. (2017). Towards A Framework for Virtual Internationalization. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 32 (1), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159898.pdf>.

Columbus Hub Academy. (2021). Reporte de evaluación COIL Educação para 2050: desafios nos contextos brasileiro e uruguaio.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (ed.). (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf).

De Wit, H. (2013, June 1st). *COIL – Virtual mobility without commercialization*. The World University News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647>.

European Youth Portal. (2022). Erasmus+ Virtual Exchange. *About virtual exchange*. [https://youth.europa.eu/erasmusvirtual/about-virtual-exchange\\_en](https://youth.europa.eu/erasmusvirtual/about-virtual-exchange_en).

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe Desafíos y factibilidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 401-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753/PDF/376753spa.pdf.multi>.

Kampff, A.J.C. (2019). Interfaces da educação a distância na internacionalização em casa. In M.C. Morosini (Org.), *Guia para a Internacionalização Universitária* (pp. 239-259). EDIPUCRS.

Leask, B., & Green, W. (2020, May 2). *Is the pandemic a watershed for internationalization?* University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>.

Morosini, M.C. (2022). O desenvolvimento sustentável como cerne das proposições da UNESCO. *Educação*, 47(1), 1–33. <https://doi.org/10.5902/1984644466412>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Fundação SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2020). Los futuros de la educación: Aprender a transformarse. *[Nuevas] Directrices de consulta para grupos de discusión de partes interesadas*. [https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-07/UNESCO%20-%20Los%20futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20-%20Directrices%20de%20consulta%20para%20grupos%20de%20discusi%C3%B3n\\_0.pdf](https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2020-07/UNESCO%20-%20Los%20futuros%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20-%20Directrices%20de%20consulta%20para%20grupos%20de%20discusi%C3%B3n_0.pdf).

Suny Coil. (2022). *Welcome*. <https://coil.suny.edu/>.

Van Mol, C., Perez-Encinas, A. (2022) Inclusive internationalisation: do different (social) groups of students need different internationalisation activities? *Studies in Higher Education*, 47(12), 2523-2538. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2083102>.

Viera-Duarte, P. (2018). Internacionalização e a interlocução entre o ensino básico e superior: o problema da formação docente. *Roteiro*, 43(1), 43–62. <https://doi.org/10.18593/r.v43i1.13095>.

Fecha de recepción: 31-8-2023

Fecha de aceptación: 6-12-2023

# SECCIÓN GENERAL



# “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” en CABA: de cómo una política se vuelve situada

“Three-year teacher training plan for the Primary Level” in CABA: how a policy becomes situated

FRECHTEL, Mariana<sup>1</sup>

Frechtel, M. (2023). “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” en CABA: de cómo una política se vuelve situada. *RELAPAE*, (19), pp. 128-140.

## Resumen

Este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos de significar lo situado en una política concreta que se lleva adelante en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el 2017: el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario”. En el marco de un sistema educativo de características federales, el texto tiene como objetivo indagar cómo se nombra lo situado a nivel nacional y jurisdiccional, qué líneas de continuidad y qué rupturas se pueden reconocer entre la propuesta de formación jurisdiccional y las políticas que regulan la formación docente a nivel nacional desde la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2006). Desde un enfoque teórico metodológico posestructuralista se desprende en las conclusiones que el desarrollo del Plan Trianual no implica un enfoque o una perspectiva pedagógica que acuerde de modo lineal con los discursos oficiales a nivel nacional que caracterizaron al período 2015-2019 -marco en el que se desarrolló la propuesta. Por el contrario, los discute y construye sentidos opuestos tomando lo que podrían considerarse elementos residuales que dan cuenta de la circulación de sentidos en el campo pedagógico.

**Palabras Clave:** Política educativa, formación docente, formación situada, trabajo docente, Pedagogía.

## Abstract

This paper aims to provide an analysis of the ways of signifying the situated within a specific policy implemented in the Autonomous City of Buenos Aires since 2017: the "Three-Year Teacher Training Plan for Primary Education." Within the framework of a federal education system, the text seeks to investigate how the situated is referred to at the national and jurisdictional levels, and what lines of continuity and ruptures can be identified between the jurisdictional training proposal and the policies governing teacher training at the national level since the creation of the National Institute for Teacher Training in 2006. Using a post-structuralist theoretical and methodological approach, the conclusions reveal that the development of the Three-Year Plan does not entail an approach or pedagogical perspective that aligns linearly with the official national discourses that characterized the 2015-2019 period - during which the proposal was developed. On the contrary, it engages in a discourse that challenges and constructs opposing meanings by drawing from what could be considered residual elements, illustrating the circulation of meanings within the pedagogical field.

**Keywords:** educational policy, teacher training, situated training, teacher work, pedagogy.

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación- Universidad de Buenos Aires, Argentina / marianafrechtel@gmail.com / ORCID: 0000-0002-7530-2412

## Introducción

En un sistema educativo federal como es el argentino, las políticas de orden nacional, en muchos casos, deben ser puestas en marcha por las jurisdicciones. En esa traducción de las políticas a nivel jurisdiccional se juega algo del orden de lo situado, de las tradiciones propias de cada jurisdicción y de los recursos o instituciones que caracterizan a cada una de ellas. Lo situado no sólo se presenta en el desarrollo de una política, sino que se constituyó como uno de los ejes centrales del Programa Nacional de Formación Permanente sancionado en 2017. En ese marco, se desarrolla en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” (2017-2019). A partir de herramientas conceptuales y metodológicas aportadas por el Análisis Político del Discurso, este artículo se propone ofrecer un análisis de los modos de significar lo situado en esa política específica.

Los sentidos producidos en el marco de las políticas educativas pueden comprenderse como prácticas discursivas (Cherryholmes, 1999). Las políticas de formación docente postinicial atribuyen un sentido a la tarea de enseñar producto de un entramado de significaciones que históricamente pensaron la docencia y que se articulan con demandas y reclamos propios de cada período histórico. Estos sentidos tienen un carácter precario, inestable y abierto, dada la imposibilidad de fijación de un significado último a los elementos que articulan. Por lo tanto, se constituyen como lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones heterogéneas, paradójicas y contradictorias (Southwell, 2020).

Como intervenciones discursivas, la normativa de las políticas da cuenta de significantes ligados a un valor o sentido asignado desde el Estado a la docencia que procuran disputar la configuración de las posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014). En algunos momentos hegemónicos, estas formas de significación se construyen como puntos nodales fijando un significado particular, que siempre será parcial y temporal ya que estará en disputa permanente con otras formas de significación (Laclau y Mouffe, (1985 [2001]).

Por ello, es fundamental atender no solo a los modos en que las políticas nombran lo *situado*, los sentidos que ponen en juego en sus textos y las equivalencias que se establecen para construir sentidos sobre la docencia, su formación y su trabajo; sino también conocer y describir las condiciones históricas en las que esto tiene lugar. Es decir, atender al contexto de producción de las políticas como parte de un “ciclo de las políticas” (Ball, 2002) y marcando una diferencia con enfoques tradicionales que ven las políticas educativas como diseños que alguien crea y otros implementan.

Para ello, este artículo retoma una investigación desarrollada entre 2017 y 2022 en el marco de la realización del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA<sup>2</sup>. El trabajo de campo de esta investigación fue realizado entre el 2018 y el 2021 e implicó la realización de entrevistas en profundidad a docentes de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se encontraban dando clases en escuelas públicas y en los primeros grados del nivel. Asimismo se realizaron entrevistas en profundidad a quienes estuvieron a cargo del diseño y la puesta en marcha de un conjunto de acciones de política pública vinculadas a la formación docente (tanto a nivel nacional como jurisdiccional).

Asimismo implicó la realización de un rastreo documental de las políticas públicas implementadas en torno a la formación docente situada. Las políticas de formación docente atribuyen un sentido a la tarea de enseñar, a las prácticas de enseñanza producto de un entramado de significaciones que históricamente pensaron la docencia. De este modo, el artículo no se propone comparar los sentidos puestos a circular por las políticas para establecer una relación lineal con aquellos que enuncian los/as docentes sino reconstruir las articulaciones de sentido en los discursos (Laclau y Mouffe, (1985 [2001]) que organizan las políticas docentes.

El artículo se estructura en dos grandes apartados: el primero aborda los debates en el campo de la formación desde los inicios de siglo y el modo en que los Programas Nacionales de Formación Permanente de 2013 y 2017 estructuran la propuesta formativa en el marco de las escuelas. Finalmente, se describe el “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario” (2017-2019) y se analiza cómo se interpreta el concepto de “lo situado” tanto en el texto de la política como en la traducción que hacen los/as docentes.

### 1. Formación Docente en los inicios de siglo

Desde los inicios de la conformación del sistema educativo argentino, la formación docente ha ocupado un lugar central en los debates sobre el campo educativo. A lo largo de la historia, se han desplegado distintas políticas que fueron delineando las características que asume el sistema como su constitución bifronte; la terciarización de la formación de docentes para el nivel primario que dejó de estar en la órbita del nivel medio para pasar a formar parte del nivel superior;

---

<sup>2</sup> Del mismo surge la tesis titulada “La construcción de posiciones docentes en el marco de políticas educativas de formación en alfabetización inicial: sentidos y disputas en el campo pedagógico”.

o la política de reforma impulsada en la década del '90 con una serie de acciones específicas para el subsistema formador (Birgin, 2014).

Este proceso de reforma de finales del siglo XX sobre el sector docente se originó con la transferencia de los Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD) a las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, modificando su dependencia histórica del Estado Nacional. Con dicha política se desplazó la responsabilidad de la formación de los/as docentes del sector nacional al provincial, tomando el estado Nacional principalmente el rol de controlador y evaluador. A su vez, una tendencia característica de este período fue la instauración del discurso de la profesionalización de los/as docentes, que persiguió cuatro propósitos centrales: la reconversión profesional para aplicar los nuevos contenidos y el nuevo modelo de gestión institucional; la acreditación individual e institucional; el desarrollo de nuevas funciones, en especial la investigación; y la definición de una nueva carrera docente sobre la base de la flexibilización laboral (Feldfeber, 2010).

Para ello se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (Red, en adelante) como política de capacitación a nivel nacional y como intento de regulación de la formación post inicial que hasta ese momento se desarrollaba en el ámbito provincial (Diker y Serra, 2008). Desde sus textos oficiales la Red se propuso fortalecer y jerarquizar la docencia a través de un proceso de centralización de la oferta de formación continua. Sin embargo, la propuesta se asoció a la reconversión de la docencia para afrontar las nuevas exigencias pedagógicas derivadas del cambio estructural que supuso la reforma educativa (Serra, 2001). En ese contexto la propuesta terminó por estar focalizada en la evaluación y la validez nacional de las acciones de la mano de discursos que pusieron a los espacios de formación como condición necesaria para mantener los puestos de trabajo de la docencia.

De este modo, la Red consolidó los cursos como modalidad privilegiada de formación y estuvo centrada en la actualización disciplinar y a cargo de especialistas. Bajo el supuesto del déficit en la formación inicial, la docencia fue interpelada únicamente desde el lugar de receptora y sin saberes específicos para aportar a los espacios de formación.

En los inicios del siglo XXI el sistema educativo se encontraba fragmentado y con una falta de perspectiva general para la implementación de políticas públicas. La descentralización realizada sin partidas presupuestarias que acompañaran el proceso generó importantes diferencias en las posibilidades de acción de cada una de las provincias en materia educativa, ya sea en cuestiones de infraestructura, salarios o políticas destinadas a la formación docente (Davini, 2015). A las dificultades que afrontaba la formación docente desde sus orígenes se añadieron otras potenciadas por las políticas de las décadas previas: falta de planificación a nivel nacional y a nivel jurisdiccional; escasa construcción de la visión del subsistema y de la planificación del desarrollo del nivel y de su oferta educativa; debilidades en la conformación y permanencia a lo largo del tiempo de equipos técnicos jurisdiccionales que dificultaban la continuidad de las propuestas y el desarrollo de la gestión (Davini, 2015).

Con el cambio de gobierno a partir del año 2003, se desplegaron una serie de políticas de reestructuración del sistema educativo como la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnico-Profesional, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral. Estas leyes fueron acompañadas con una política específica para la formación y el trabajo docente. La implementación de la Ley de Financiamiento Educativo, en la que se prioriza la mejora de la condición laboral y salarial de los docentes y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), fueron algunas de las políticas destinadas al sector para, en el mediano y largo plazo, atender a algunas de las problemáticas centrales del sistema.

La creación del INFD en el 2006 se configura como una política en sí misma de gran significatividad para el sector docente a nivel nacional y marca una importante ruptura con las políticas que lo antecedieron. Si bien la Red Federal se configura como un antecedente que se propuso recentralizar la formación docente a nivel nacional, los objetivos que estuvieron detrás de esta propuesta y el modo en el que se llevaron adelante las distintas acciones de formación marcan una distancia estructural con aquellas que configuraron la creación del INFD.

### **1.1 De la formación centrada en las instituciones a la formación situada**

En conjunto con la creación del INFD se sancionaron una serie de resoluciones que establecieron el marco normativo para el subsistema formador. A los fines de este artículo interesa particularmente la Resolución del CFE N° 30/07 que aprueba dos documentos de relevancia para la formación docente: el documento denominado "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" (Anexo I) y el documento "Lineamientos Nacionales

para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II). El primero de estos documentos reconstruye la situación del sistema formador en los inicios de siglo a partir, principalmente, del Informe Final producido por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. También establece la especificidad de la formación docente como sistema, el modo en que deben organizarse y funcionar las instituciones formadoras de docentes como así también el lugar que ocupan las universidades en materia de formación docente. El segundo de los documentos, como su nombre lo indica, regula aspectos relacionados a la formación post inicial como parte del sistema formador. Además de delinear acciones para la formación permanente de los/as docentes, el documento marca, desde el inicio, el “modelo” de formación postinicial en el que se inscribe. Allí se establece que la formación permanente tiene que apuntar a *“fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad”* (Res. CFE N° 30/07: 20).

Otras regulaciones que son fundamentales para el análisis de la política que está en el centro de este artículo son las que sancionaron los Programas Nacionales de Formación Permanente (en adelante PNFP) que complementaron la Res. N° 30/07. Nos interesa señalar que se desarrollaron dos PNFP, uno durante el gobierno del Frente para la Victoria (2003-2015) y otro durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019). Al igual que en las políticas educativas y de formación docente en general se pueden rastrear rupturas importantes respecto a los sentidos que se pusieron a circular en torno a la formación postinicial y el trabajo docente en cada uno de los períodos de gobierno señalados.

El Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 (PNFP 2013), sancionado a través de la resolución del CFE N° 201/13 retoma algunas de las ideas centrales de los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional y precisa acciones específicas en dicha materia. Por ejemplo, los lineamientos presentaban la necesidad de incluir acciones que estuvieran centradas en las instituciones al mismo tiempo que se desarrollaran acciones como postítulos y especializaciones para que los/as docentes pudieran profundizar en determinados campos de conocimiento. Este aspecto se retoma en el PNFP 2013 a partir del establecimiento de dos componentes estructurales: el componente 1 centrado en las instituciones educativas y el componente 2 por destinatarios específicos. El primer componente se formula como una política universal que a lo largo de tres años alcanzaría a la totalidad de los/as docentes del sistema educativo. Asimismo, el componente dos establece ejes temáticos con el objetivo de desarrollar acciones de formación que pueden estar a cargo del Ministerio de Educación Nacional, de los ministerios jurisdiccionales, de los sindicatos docentes, de los ISFD, Universidades Nacionales, entre otros.

En línea con las políticas educativas en su conjunto, la perspectiva que asume la formación docente postinicial a partir de los Lineamientos Nacionales y posteriormente del PNFP 2013 se distancia de una mirada deficitaria de la docencia. Si bien con la Red Federal se enunciaron intenciones de fortalecimiento y jerarquización de la profesión, las características que asumieron las propuestas de formación ubicaron a la docencia como meros destinatarios/receptores, como docentes que no saben y que deben ser reconvertidos a partir de propuestas diseñadas por especialistas (Serra, 2001). Las acciones desplegadas a partir de la creación del INFD disputaron sentidos con las políticas que lo precedieron y buscaron una interpelación a la docencia que pusiera en el centro la cuestión de la enseñanza.

En lo que respecta específicamente a los componentes que estructuran el PNFP 2013 se da prioridad a dos aspectos: un componente de formación especializada, con una fuerte apuesta por construir espacios de especialización; un componente centrado en las instituciones educativas como una forma de disputar sentidos con aquello que caracterizó a la formación en décadas previas. La masificación de la formación en ejercicio que caracterizó a la década del 90 estuvo asociada a una formación predominantemente teórica y desde allí se instaló su crítica y los planteos por la necesidad de incorporar a la capacitación los requerimientos de la práctica docente (Pitman, 2012). Tanto en los Planes Nacionales de Formación Docente del 2007 y del 2012, como en el PNFP 2013 la formación postinicial se definió desde la necesidad de que sea articulada con la práctica concreta de la docencia considerando los contextos de actuación y los problemas propios de la enseñanza en los distintos contextos laborales (Feldfeber, 2020).

Con el cambio de gobierno en el 2015, las políticas educativas en su conjunto marcaron un quiebre con aquello implementado durante los gobiernos “kirchneristas”. Con este período comenzó a configurarse una restauración neoconservadora a nivel general y en relación con lo educativo puntualmente, marcando una profunda transformación en el modelo de desarrollo que había comenzado a implementarse en el país desde el 2003 (Filmus, 2017). En principio, se tendió a ubicar a la educación al servicio exclusivo de las demandas que solicita el nuevo mercado de trabajo (Feldfeber, 2019); a la vez que se desarticuló la capacidad del Estado Nacional de producir políticas específicas dejando esa tarea a los gobiernos provinciales (Filmus, 2017). Estas políticas produjeron cambios en el discurso pedagógico

respecto a aquello que había articulado la discursividad oficial durante el gobierno que lo antecedió. Se puso en cuestión la idea de inclusión e igualdad y se asoció el ingreso de estudiantes -que antes estaban por fuera del sistema- a los niveles medio y superior, con la baja de la calidad educativa (Vassiliades, 2020).

En términos de trabajo y formación docente se reconoce un desplazamiento del discurso pedagógico que ponía en el centro la enseñanza por uno que interpela a la docencia en términos individuales apelando a las habilidades intrapersonales. En muchas de las intervenciones oficiales durante este período se caracterizó a los/as docentes como responsables de la crisis del sistema educativo medido por los resultados en las evaluaciones estandarizadas. La desvalorización y desconfianza hacia el sector docente se puso de manifiesto al asociar en los discursos oficiales la calidad educativa al desempeño de los/as docentes de modo directo (Feldfeber, 2019).

Estos sentidos que se pusieron a circular durante el período 2015-2019 se reconocen no sólo en discursos públicos de funcionarios/as sino en los textos que regulan las políticas destinadas al trabajo y la formación docente. El Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 “Argentina enseña y aprende” (Res. CFE N° 285/16) desde sus formulaciones iniciales asocia la mejorar en los aprendizajes de los/as niños/as con un desarrollo eficaz de la enseñanza. No se reconoce allí una posición que asuma la formación docente como derecho para el desarrollo profesional. En el caso del Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 286/16), nuevamente se define a la formación docente principalmente desde la necesidad de mejorar los aprendizajes de los/as niños/as; al mismo tiempo que se asocia el trabajo con la idea de motivación.

En línea con estos principios que estructuraron las políticas educativas y a la formación docente se puede analizar el documento que regula el Programa Nacional de Formación Permanente 2017 (PNFP 2017) sancionado por la Res CFE N° 316/17. El mismo es la renovación del programa previo y en ese sentido retoma en su introducción la referencia a las regulaciones generales como la LEN y el PNFP 2013. Podemos destacar también la referencia al Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 que se propone que *“todos los docentes y directores en ejercicio participen regularmente de instancias de formación que les permitan desarrollar las capacidades fundamentales de los estudiantes”*. Allí se condensa un sentido sobre la formación que la asocia de modo directo a los aprendizajes antes que a la enseñanza. De este modo hay un corrimiento en el modo de definir a la formación docente. La misma se asocia mucho más al deber que al derecho a la formación, al mismo tiempo que a garantizar determinados resultados en los aprendizajes como si los mismo dependieran únicamente del desempeño docente. Tal es así que el mismo PNFP 2017 tiene como uno de sus objetivos generales: *“Promover el desarrollo profesional de los equipos docentes como sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes”*. Se interpela a la docencia como responsable absoluta por los aprendizajes logrados por los/as estudiantes y para ello se enfatiza el lugar de la evaluación de esos aprendizajes como modo de medición de la calidad del trabajo docente<sup>3</sup>.

Otro de los aspectos que se destacan con centralidad en el PNFP 2017 se vincula con el modo de organizar dicho programa. En la introducción se hace referencia al cambio en los modos de nombrar los componentes que estructuran el programa. El PNFP 2017 se organiza en dos componentes, la Formación Docente Situada (FDS) y la Formación Docente Especializada (FDE). Sobre el primero de los componentes el PNFP 2017-2021:

*“propone una formación docente en ejercicio que contemple los contextos y necesidades específicas de cada escuela. Para ello, la FDS procura propiciar la indagación y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que plantea la práctica docente, como así también el diseño y la puesta en acción de intervenciones oportunas orientadas a fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes” (PNFP 2017-2021: 6).*

Si bien el texto recupera una línea de acción desarrollada en el plan anterior como componente centrado en las instituciones educativas; también se puede reconocer allí un cambio de rumbo respecto a las lógicas en las que se piensa dicha formación. Las políticas públicas que regulan la formación y el trabajo docente condensan sentidos históricos en tensión. ¿Qué demandas están detrás de una política que pone en el centro las instituciones? ¿Contra qué sentidos disputan las propuestas? ¿Es lo mismo hablar de formación centrada en las instituciones que hablar de formación situada?

---

<sup>3</sup> Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la creación de una Secretaría de Evaluación Educativa a través del decreto N° 552/16. Según Feldfeber (2020), a partir de un diagnóstico de crisis del sistema basado, entre otras cosas, en los resultados de las pruebas PISA. Comienza a definirse una nueva agenda educativa, que retoma la agenda de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Estos organismos reforzaron y difundieron la idea de que la crisis de los sistemas estaba directamente relacionada con el trabajo de los/as docentes como principales responsables de los resultados obtenidos (Feldfeber, 2020).

## 2. De cómo una política se vuelve situada

Esas políticas que se pusieron en marcha construyen sentidos que se ponen a circular y se articulan con los modos en los que la docencia piensa y asume el trabajo de enseñar. No son acciones que se inscriben en un vacío sino que se articulan con discursos históricos sobre el trabajo de enseñar y el modo en el que se construye la formación docente; se dan en un ámbito y en un momento social específico. Este construye márgenes para las interpretaciones, para las posibilidades de aceptar, modificar, rechazar aquello que las políticas regulan (Ball, 2002).

La idea de ciclos de la política (Ball, 2002) considera que las políticas se traducen, se reformulan, se rechazan o se modifican en las distintas instancias en las que se ponen en marcha. Las políticas de formación docente que se desplegaron desde el INFD implicaron articulaciones con las distintas jurisdicciones. En un entramado federal, el desarrollo de acciones requiere de la articulación entre el nivel nacional y las jurisdicciones. Las particularidades que asume esa articulación no están al margen de las tradiciones en materia de formación docente que caracterizan a cada una de las jurisdicciones. En esta traducción de las políticas de formación docente situada se detiene este apartado.

### 2.1. El “Plan trianual de capacitación docente para el Nivel Primario”

En el marco del Componente 1 del PNFP 2017 se desarrolló en CABA el “Plan trianual de capacitación<sup>4</sup> docente para el Nivel Primario” (2017-2019)<sup>5</sup>, aprobado por resolución del MEGC N°2233/17 y desarrollado en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación (Plan Trianual, en adelante). El desarrollo de esta propuesta se da en el marco de una correspondencia de partidos políticos entre el gobierno nacional y el gobierno jurisdiccional. Durante los tres primeros años que se desarrolló la propuesta, en ambos niveles gobernaba la Alianza Cambiemos. Como se desarrollaba en el apartado anterior, la política de Formación Docente Situada implicaba el trabajo coordinado del nivel nacional con las distintas jurisdicciones. Si bien algunas de las características estructurales de la propuesta estaban determinadas por el nivel nacional (duración de la propuesta, alcance, dispositivos de trabajo); en CABA la propuesta sumió otras características “*consiste en un «Plan de formación continua situada» que incluye instancias de capacitación masiva en febrero y acciones de formación situada a lo largo del año en las escuelas de la Ciudad*”.

El Plan trianual afectó a la totalidad de los docentes del nivel primario de las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El alcance de esta acción no tiene precedente en CABA. La masividad y duración de esta política compromete a un gran número de docentes de nivel primario, directivos de escuelas, supervisiones distritales y a un conjunto de coordinadores/as y capacitadores/as a cargo de la formación.

Para el desarrollo de esta propuesta de carácter universal se ampliaron los equipos de capacitadores/as de Escuela de Maestros<sup>6</sup> para cada una de las áreas del nivel primario. Asimismo, para su operativización se dividió a los distritos de CABA en tres regiones (siete distritos escolares por región). A cada una de esas regiones se le asignó un área de conocimiento (Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, contemplando Conocimiento del Mundo para 1° Ciclo) por año con carácter rotativo los años sucesivos para lograr que todos/as los/as docentes de los 21 distritos escolares recibieran capacitación en las tres áreas de conocimiento durante los tres años de la propuesta. Para ello se contemplaron dos tipos de formación a lo largo del año. Por un lado, la asistencia técnica de capacitadores/as a las escuelas para acompañar a los/as docentes y directivos en la planificación y enseñanza del área de conocimiento. Por otro lado, la participación en jornadas institucionales que consistían en días en los que los/as estudiantes no asistían a las escuelas y los/as docentes se encontraban en espacios de formación con todos/as los/as docentes del mismo grado de todo el distrito en los que también recibían formación en el área asignada para ese año. Estas jornadas institucionales, nombradas como los “distritales”, se desarrollaron en dos momentos. Antes del inicio del ciclo lectivo, durante el mes de febrero, con una semana intensiva de formación. Allí se entregaba a los/as docentes un cuadernillo con propuestas de enseñanza de las distintas áreas y con propuestas de planificaciones anuales que eran trabajadas por los equipos de especialistas a cargo de la formación situada. Durante el ciclo lectivo en los Espacios de Definición Institucional (EMI), días en que los/as estudiantes no asisten a las escuelas. Habitualmente estos espacios eran para trabajar al interior de la institución entre el equipo de conducción y la docencia; con la puesta en marcha de esta formación, esos días fueron destinados a estos encuentros distritales.

<sup>4</sup> A lo largo de este texto se utilizará la idea de capacitación para hacer referencia a la propuesta de formación y a sus formadores/as porque es el modo en el que los nombra la misma propuesta desde sus regulaciones.

<sup>5</sup> Luego de la primera edición se decidió dar continuidad a la propuesta con importantes modificaciones. Durante el 2022 se adoptó una modalidad de asistencia los sábados que fue ampliamente rechazada por los cambios que implicaba en las condiciones laborales.

<sup>6</sup> Espacio de formación postinicial, público y dependiente del Ministerio de Educación.

## 2.2 ¿Cómo se inscribe una política de formación docente nacional en CABA?

La Formación Docente Situada (FDS) se define desde el nivel nacional (en el PNFP 2017) como aquella que

*“procura propiciar la indagación y la búsqueda de respuestas a los interrogantes que plantea la práctica docente, como así también el diseño y la puesta en acción de intervenciones oportunas orientadas a fortalecer los aprendizajes y las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes”* (Res. CFE N°316/17: 6).

Si bien en el nombre que adoptó la propuesta en CABA -Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario- no está la palabra *situada*, la resolución que da creación a la propuesta construye su fundamentación a partir de una conceptualización de la idea de Formación Docente Situada como un *“conjunto de acciones de capacitación de los docentes, en sus contextos específicos de experiencia profesional”* (Res. MEGC N°2233/17:2).

¿Qué es lo situado en la propuesta en CABA? ¿Cómo se traduce en una propuesta específica de formación en servicio para la docencia? ¿Qué características propias de la jurisdicción se ponen en juego para la traducción de una política de orden nacional? Para dar respuesta a estos interrogantes se consideran tres puntos centrales en la disputa por el modo en que se traduce en CABA una propuesta nacional.

### 2.2.1 De la tradición en formación docente

En primer lugar, consideramos la particularidad que asume CABA en materia de formación docente postinicial, principalmente por la existencia desde 1980 del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) -actualmente Escuela de Maestros- como espacio de formación público y dependiente del Ministerio de Educación. Este organismo se configura como un espacio de referencia para los/las docentes de CABA y forma parte del desarrollo profesional de quienes ejercen la docencia. En ese sentido, el financiamiento otorgado desde el nivel nacional para las propuestas de FDS no estaba destinado a Escuela de Maestros, sino a las direcciones de nivel superior. Esto implicó la elaboración de un proyecto concreto respecto a cómo llevar adelante la propuesta de “situada” en CABA para que al financiamiento con el que ya cuenta Escuela de Maestros se añadiera aquel destinado a las jurisdicciones para la FDS. Una de las responsables de desarrollar el Plan Trienal explicaba al respecto:

*“conseguir que el financiamiento de la situada viniera para Escuela de Maestros, sobre todo porque en la Dirección de Superior no tenían ningún proyecto que permitiera gastar toda esa plata. El INFD, la propuesta que hacía era que fuera para toda la educación obligatoria. Entonces, de entrada, lo que nosotros hacemos es contra ofertar que ese primer año íbamos a hacer una propuesta de ampliación de los equipos de capacitadores para salir en el 2018 con una capacitación universal en primaria en vías de después ir avanzando en los otros niveles”* (Coordinadora Plan Trienal EM).

En este fragmento se presentan varios elementos de relevancia más allá de la cuestión presupuestaria. Uno de ellos es la existencia previa a esta propuesta de equipos de capacitadores/as en las distintas áreas de conocimiento, que a partir de esta nueva iniciativa debían ser ampliados. Esto responde a un trabajo que ya venía desarrollando Escuela de Maestros como “formación en servicio” es decir, de formación durante el horario laboral. El mismo anexo de creación del Plan Trienal destaca la importancia de las acciones desplegadas previamente por la jurisdicción para llevar adelante una política de carácter universal en CABA. *“El plan trienal de capacitación docente (...) recupera las experiencias ligadas a las acciones de formación continua centrada en la escuela sostenidas por la jurisdicción”* (Res. MEGC N°2233/17:2).

Si bien las características que asumió el Plan Trienal no tuvieron precedente en la formación en servicio de CABA, quienes formaron parte del diseño de la propuesta señalan la importancia que tuvieron las experiencias desarrolladas previamente en la asistencia y formación de docentes en servicio:

*“Nosotros veníamos de vivir, en otra época, lo que se llamó ‘CePA en la escuela’. ‘CePA en la escuela’ tuvo como hito el acompañamiento del Plan Plurianual. (...) esos hitos son los que nos permiten recuperar un dispositivo y una manera de trabajar que da la posibilidad de que se haga universal. Si no hubiera existido eso antes no se hubiera podido seguir avanzando. O sea, nosotros teníamos una trayectoria como institución que nos habilitaba a saber por dónde tenía que ir la cosa”* (Coordinadora Plan Trienal, EM).

Otro elemento que aparece en ambos fragmentos es la idea de una propuesta que fuera universal. Se prioriza iniciar por el primario, pero garantizando extender la propuesta a todas las escuelas públicas. Mientras que los lineamientos nacionales consideraban asistencia técnica sólo para algunas escuelas, en CABA se organizó una propuesta que alcanzara en las mismas condiciones a todas las escuelas primarias y sus docentes.

Detrás de una formación en servicio de alcance universal se puede rastrear una disputa histórica por el sentido de la formación docente y el modo en la que se la caracteriza. Frente a propuestas que solo están atadas a la obtención de puntaje o a paliar una formación inicial deficitaria, la propuesta original del PNFP 2013 de Formación Centrada en la Instituciones y la posterior Formación Docente Situada responde a una demanda histórica por la necesidad de incorporar formación en servicio desde una perspectiva de la formación como derecho y deber. Asumir que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios, implica correrse de ideas que posicionan la formación en ejercicio como la formación remedial para un docente que no está preparado para enseñar (Terigi, 2012).

¿Qué pasa cuando esa formación en servicio sólo es vista en términos de “reciclaje” o de “reconversión”? ¿Cómo se articula en una propuesta de formación una mirada de la docencia como sujeto de derecho a la profesionalización? Mientras en la década del 90 la formación estuvo asociada a la reconversión y a la amenaza de la pérdida del puesto de trabajo (Birgin, 2000); las propuestas de formación en servicio a partir de la creación del INFD repusieron la idea de la formación docente como derecho. La propuesta a nivel jurisdiccional de carácter universal puede leerse en línea de continuidad con propuestas que tendieron a principios universales en lugar de focalizar con lógicas compensatorias de desigualdades. ¿Cómo se vuelve situada una propuesta de formación de carácter universal?

Esta característica de propuesta masiva requirió de un trabajo sostenido con la dirección del nivel primario en conjunto con Escuela de Maestros. Implicó la organización del calendario escolar considerando la presencia durante todo el año de espacios de formación docente. Parte de qué es lo situado para la propuesta en CABA se puede rastrear en el modo en que el Plan Trianual se inscribe en las prácticas de enseñanza y en la “cultura escolar”.

*“(…) sentir que la situada formaba parte de la cultura escolar. Mostrar que se podía generar una política de profesionalización docente y que esa política de profesionalización formará parte de la cultura, de los ritos escolares de la escuela primaria, eso para mí fue un logro” (Coordinadora Plan Trianual EM).*

La presencia en el calendario escolar y el hecho de que los/as docentes supieran que la formación iba a estar presente todos los años en las escuelas, con encuentros distritales y con capacitadores/as en las escuelas fue parte de la resignificación de lo situado. En ese sentido, más allá de pensar lo situado como aquello que recupera las prácticas de enseñanza y que pone en el centro los problemas de la práctica, lo situado estuvo dado por el modo en el que formó parte de la vida escolar de las escuelas.

## 2.2.2 De la estructuración de la propuesta

La presencia del Plan Trianual como parte de la cultura escolar se vincula con un segundo punto que caracteriza a la traducción de la FDS en CABA: el modo en que se estructuró la propuesta. Como mencionamos previamente, una característica distintiva del Plan Trianual fue el alcance con asistencia pedagógica a todas las escuelas primarias y sus docentes durante los tres años iniciales que se planificó la acción. Si bien en el PNFP 2017 se afirma que el asesoramiento situado estará destinado a las escuelas con mayores desafíos pedagógicos, en CABA se propuso un dispositivo que garantizara la presencia de asesoramiento situado en todas las escuelas.

Esta iniciativa responde a la crítica extendida de los cursos como modalidad privilegiada para la formación y el cariz teórico que asumieron los mismos. Dichas críticas derivaron en la demanda de espacios formativos que pusieran en el centro los problemas de la práctica y el análisis de situaciones cotidianas que acontecen en las instituciones educativas. Si bien la presencia física en la escuela no es garantía de la inscripción real de la práctica en la formación (Pitman, 2012), permite el trabajo en paralelo con la tarea cotidiana, la observación de clases y el asesoramiento en la elaboración de propuestas de enseñanza. A esto se refería una de las docentes cuando contaba en qué radica para ella la formación situada y la importancia que tenía la presencia de la capacitadora en la escuela:

*“Para mí lo situado implica considerar el contexto concreto y real desde el cual partir y desde el cual puede haber alguna transformación de la práctica. Me parece que lo situado es rico en ese sentido, en cuanto puede considerar en concreto el contexto, que venga la capacitadora. Tal vez en otra escuela no tiene sentido llevar ese proyecto porque sería imposible de realizar porque no está la posibilidad, no está el vínculo, lo que sea. Me parece que es más transformadora la práctica cuanto más situada es, en cuanto más puede mirar al contexto, la situación real de espacio y tiempo y de personas y sus deseos, sus trayectorias” (Docente, D.E. 7°).*

El hecho de la elaboración de un proyecto específico para esa escuela que “en otra escuela sería imposible de realizar” implica necesariamente la consideración de aspectos específicos de la vida institucional, sus docentes, estudiantes y necesidades respecto a la enseñanza. La presencia de una capacitadora acompañando la elaboración de ese proyecto específico es donde la docente reconoce el carácter situado de la propuesta formativa. ¿La presencia física de un

capacitador/a por escuela es el único modo que puede asumir una propuesta de formación para que sea “situada”? ¿Cómo se construyen propuestas de formación que interpelen los problemas de la práctica?

Otra de las características que hacen a la disputa por los sentidos que asume la propuesta se relaciona con las áreas de enseñanza implicadas y de los materiales utilizados que acompañan. El PNFP 2017 consideraba como áreas de formación a Matemática, Lengua y Ciencias; mientras que el diseño de la propuesta en CABA consideró las áreas de conocimiento que regulan los lineamientos curriculares a nivel jurisdiccional:

*“(…) hicimos como un glosario de convencimiento de que no íbamos a trabajar sólo sobre tres áreas; que el diseño curricular de Ciudad además nos marcaba Conocimiento del mundo y también marcaba Ciencias sociales, así que íbamos a abordar todas las áreas (...) y los ateneos no iban a tener la estructura de ateneos que ellos nos planteaban con los materiales sino que íbamos a elaborar nuestros propios materiales” (Coordinadora Plan Trienal, EM).*

De este modo, no sólo es una disputa por incluir las áreas consideradas en el Diseño Curricular sino que también se corre de las áreas priorizadas por las pautas internacionales de evaluación como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). En este punto podemos considerar una importante ruptura respecto a los lineamientos nacionales que caracterizaron al período. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), en el que se inscribe la política analizada, se hizo más visible la incidencia de los organismos internacionales en las políticas de evaluación educativa (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020). Mientras en el período de gobierno de kirchnerismo se articuló la noción de igualdad con la de inclusión, volviendo a este último como el significante más importante de las políticas educativas (Vassiliades, 2020); a partir del 2015 se puso en el centro del debate educativo la noción de calidad asociada directamente con los aprendizajes adquiridos por el estudiantado y medibles a través de evaluaciones estandarizadas (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020).

En el fragmento de entrevista también se indica la negociación en torno a los materiales que acompañan la propuesta de FDS. Si bien desde sus definiciones formales, la cuestión de la formación situada pone en el centro los contextos determinados en los que se ejerce la práctica, la puesta en marcha de acciones concretas, que respondan a ese principio, va mucho más allá de la enseñanza de las distintas áreas. En ese sentido, se puede reconocer una importante ruptura con los lineamientos propuestos por el nivel nacional a través de los cuadernillos elaborados para los encuentros entre docentes y directivos. En ese elemento también pueden reconocerse los sentidos que se atribuyen a la idea de *lo situado*.

En el caso de los materiales nacionales, reconocemos una uniformidad en la propuesta para todas las escuelas del país. Los cuadernillos que fueron enviados para trabajar durante los “Ateneos Didácticos” consisten en una propuesta de actividades para que realicen los/as docentes con las mismas consignas para todo el país, con tiempos estipulados y con un contenido de enseñanza específico. Por ejemplo, para el “Ateneo Didáctico 2019” en el área de Lengua se propone, en el primer encuentro, el armado de un proyecto a partir de la lectura y escritura de cartas que serán enviadas entre estudiantes de distintas escuelas. Al margen del valor que la propuesta de enseñanza puede tener para la adquisición de la lectura y escritura inicial, abre un interrogante por la posibilidad de llevar adelante la misma propuesta en todas las escuelas a nivel nacional. Si bien en el texto de la política se caracteriza a los Ateneos Didácticos como *“un espacio de aprendizaje grupal, en el que los docentes buscan alternativas de enseñanza a situaciones singulares que desafían su tarea en el aula”* (Res. CFE N°316/17:8); las situaciones singulares en torno a la enseñanza quedan al margen en una propuesta que busca homogeneizar los espacios de formación desde el contenido, las consignas y los tiempos de trabajo. Los materiales puestos en circulación para el trabajo en estas instancias se inscriben en la tradición y dinámica tecnocrática de formación de docentes (Birgin, 2018).

Para el caso de la propuesta desarrollada en CABA, una de las coordinadoras de área explicaba la importancia de articular la propuesta del Plan Trienal con otras actividades y demandas que hay desde la Dirección de Primaria sobre las escuelas. En la entrevista se refería a que todos los años, los/as estudiantes de 3° y 6° grado participan de una evaluación en las áreas de matemática y prácticas del lenguaje, las “pausas evaluativas”. En el área de Prácticas del Lenguaje la “pausa” supone el trabajo con un texto literario (el mismo para todas las escuelas) y sobre los que después se realizan las evaluaciones. Por ello, la propuesta del Plan Trienal en el área de Prácticas del Lenguaje fue organizada incorporando esos libros y pensando la formación desde allí:

*“para articular, nosotros ya sabíamos cuál iba a ser el material de lectura y en febrero les dijimos que en el segundo bimestre tenían que armar una planificación que incluyera eso para que no cayera como un aerolito” (Coordinadora de Prácticas del lenguaje, FDS, EM).*

En este sentido, *lo situado* no sólo tiene que ver con la presencia de capacitadores/as en las escuelas participando en tareas de asesoramiento pedagógico, sino que incluye las prácticas y el trabajo docente más allá de la propia propuesta formativa. *El contexto concreto y real* al que hacía referencia la docente radica también en el modo en el que la propuesta de formación articula con las prácticas de enseñanza que efectivamente suceden en las escuelas. Los contextos de producción y de la práctica de la política (Ball, 2002) imprimen particularidades a las propuestas de formación como la inclusión de determinadas áreas de conocimiento o la elaboración de materiales específicos que recuperen las prácticas de enseñanza.

### 2.2.3 De los debates entre enseñanza y aprendizaje

Como último elemento se puede recuperar los sentidos sobre la formación docente en general asociados a la propuesta de FDS nacional y su traducción en el Plan Trienal en CABA. En apartados previos se hacía referencia a determinados sentidos sobre la formación docente puestos a circular desde los inicios del siglo en relación con las distintas alianzas políticas que gobernaron en las primeras dos décadas. El Plan Nacional de Formación Docente 2016 y el PNFP 2017 desarticulaban sentidos previos que habían restituido la centralidad de la enseñanza en el trabajo docente. Entre el 2016 y el 2019 se asoció al trabajo docente con la motivación, el emprendedurismo y una interpelación a la docencia en términos individuales apelando a las habilidades intrapersonales (Vassiliades, 2020).

El lugar de la enseñanza como aspecto central del trabajo docente fue sustituido por la adquisición de aprendizajes por parte de los/as estudiantes. En el Plan 2016 se vincula de forma directa la formación docente con la garantía de los aprendizajes por parte de los/as niños/as y jóvenes y se destaca una mirada de la formación para “el futuro” y el acceso a “capacidades fundamentales” (Frechtel, 2020). La calidad de la educación volvió al centro de los debates educativos y dicha calidad podía ser comprobada a partir de evaluaciones que dieran cuenta de los aprendizajes obtenidos.

En este escenario podemos reconocer una disputa a este sentido desde el diseño de la propuesta del Plan Trienal:

*“En el INFD en ese momento el planteo estaba más ligado a la mirada sobre los aprendizajes y la propuesta en Ciudad de Buenos Aires siempre sostuvo una política de acompañamiento a la enseñanza. Y eso también marca una diferencia sustantiva” (Coordinadora Plan Trienal, EM).*

Esta perspectiva que se destaca en la entrevista se refleja también en el texto que da creación a la propuesta donde se afirma que las políticas de formación docente deben:

*“pensarse en un estrecho vínculo con la sociedad y en un diálogo permanente con las experiencias y las inquietudes de los docentes (...) se trata de explorar y poner en acto todas las posibilidades que existen en las prácticas de enseñanza actuales, en orden a su mejora” (Res. MEGC N°2233/17:1).*

La preparación de las propuestas de los “ateneos didácticos” conocidos en la propuesta de CABA como los “distritales” también recuperan el discurso de la centralidad de la enseñanza<sup>7</sup>. A lo largo de los encuentros anuales se presentaron enfoques de enseñanza propios de cada una de las áreas de conocimiento a través del análisis de propuestas de enseñanza y de intervenciones docentes en el aula:

*El distrital es un espacio de discusión colectiva pero no resuelve tus problemas en el aula (...) sobre todo en primero y en segundo, el año pasado, lo que hacíamos era hacer mucho énfasis en la necesidad de diversificar la enseñanza; que ‘para todos lo mismo al mismo tiempo’ no funciona. ¿Cómo gestionar la clase para que todos estén aprendiendo al mismo tiempo cosas que impliquen un desafío? (Capacitadora, Plan Trienal, EM).*

El fragmento recupera la importancia de los espacios de encuentro en las escuelas con los/as capacitadores/as como aquellos que apuntan a “*resolverte los problemas en el aula*” a la vez que la importancia de pensar la enseñanza. En este sentido, la centralidad otorgada a la enseñanza por sobre el aprendizaje, se asocia a los modos de pensar el vínculo entre igualdad e inclusión. En la expresión “*para todos lo mismo al mismo tiempo no funciona*” hay una promoción de formatos organizacionales alternativos que desafían, en algunos aspectos, el formato escolar tradicional. Una docente daba cuenta de cómo la FDS había permitido pensar un proyecto que interpelara de modo directo la gradualidad de la escuela:

*“Con la capacitadora que venía a la escuela un proyecto que armamos, que después no lo llegamos a implementar por cuestiones propias de la dinámica escolar, era un proyecto de una vez por semana desarmar*

<sup>7</sup> Un aspecto que se puede destacar es que, quienes estuvieron a cargo de coordinar las áreas de conocimiento y con ello de diseñar y preparar los materiales y los encuentros distritales, son coordinadores históricos de esos espacios. En la mayoría de los casos venían realizando las propuestas de formación en servicio que desarrollaba CePA antes de que se pusiera en marcha el Plan Trienal.

1°, 2° y 3° grado y rearmarlos en grupos según los niveles de conceptualización de la alfabetización” (Docente, D.E. 7°).

Este modo de nombrar el trabajo docente pone a circular determinados sentidos que recuperan articulaciones discursivas que fueron puestas en jaque durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. El discurso pedagógico oficial entre el 2013 y el 2015 restituyó la idea de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad (Vassiliades, 2020). Tanto en el texto de la política como en los aspectos que destaca la docente entrevistada se reconoce la importancia de la enseñanza para garantizar el derecho a la educación. Ese derecho que no se asocia con el aprendizaje homogéneo sino con la consideración de la diversidad desde las propuestas de enseñanza. Estos debates y la identificación de la gestión de la clase como aquello que define al trabajo docente, repone la centralidad de la enseñanza y busca ligar la inclusión y la igualdad a nuevos modos organizacionales para garantizar el derecho a la educación.

## Conclusiones

Desde la creación del INFD hasta la actualidad ha habido distintos gobiernos a nivel nacional que desplegaron acciones de formación docente. En ese marco se redactaron los dos Programas Nacionales de Formación Permanente: uno en el 2013 y otro en el 2017. En este último se estableció el desarrollo de la propuesta de Formación Docente Situada como propuesta formativa universal para ser llevada adelante en conjunto con las distintas jurisdicciones. En el caso de CABA, la FDS se llevó adelante a través del Plan Trienal para todos/as los/as docentes de escuelas primarias de la jurisdicción. ¿Qué significó en la propuesta nacional la Formación Docente Situada? ¿Cómo se lo significó a nivel jurisdiccional?

En la puesta en marcha de la propuesta en CABA se disputaron sentidos sobre la idea de *lo situado*. La pertenencia a la misma fuerza política de los dos niveles de gobierno no implicó una linealidad en el desarrollo de la propuesta, sino que siempre intervienen sujetos en contextos determinados que modifican su sentido. En estas disputas se pueden rastrear tradiciones de formación docente propias de la jurisdicción y nuevos sentidos puestos a circular en períodos previos que se establecieron como válidos.

La tradición de Escuela de Maestros como organismo destinado a la formación permitió que la propuesta asumiera algunas características: el alcance universal y la incorporación en la cultura escolar a partir de un trabajo coordinado con la Dirección del Nivel Primario. También se disputó sentido a partir del debate por las áreas de conocimiento que debían estar implicadas en la formación. De este modo se intenta correr del centro la cuestión de las evaluaciones estandarizadas que caracterizaron a las políticas educativas entre el 2015 y el 2019 y que priorizaban determinadas áreas de conocimiento. Mientras la formación docente se presentó asociada a garantizar determinados aprendizajes que puedan ser medibles en evaluaciones estandarizadas, la propuesta en CABA incorporó otras áreas de conocimiento disputando el valor que a nivel nacional se le dio a la evaluación, vector fundamental en todas las políticas de regulación de la formación y el trabajo docente. Allí radica parte de lo situado en el Plan Trienal, en la posibilidad de articular la propuesta de formación en servicio con las regulaciones propias del nivel y recuperando las experiencias previas de formación.

En materia de formación docente hay una fuerte impugnación a la modalidad de capacitación en formato de cursos, principalmente centrado en lo disciplinar y con un fuerte componente de formación teórica. Las críticas a ese formato -que hegemonizó la formación durante los noventa- habilitaron demandas concretas de formación en servicio que interpele las prácticas de enseñanza. En este aspecto se fundamenta parte del diseño que se dio a la propuesta en CABA. Se incluyó el asesoramiento en todas las escuelas con el propósito de poder responder a problemáticas institucionales y de enseñanza que plantean los/as docentes.

*Lo situado* se definió como una propuesta que busca sostener una centralidad de la enseñanza que fue restituida con un conjunto de políticas de regulación del trabajo docente que se instauraron con el INFD. La centralidad de la enseñanza y el lenguaje de la pedagogía pueden leerse como modos de significar el trabajo docente que ha sido formado efectivamente en el pasado pero que aún son un elemento en la disputa de sentidos por estructurar lo hegemónico.

## Referencias bibliográficas

Ball, S. (2002), *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: M. Narodowsky (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Granica.

- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y F. Gaudencio (comp) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Ed. CLACSO.
- Birgin, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: El INFD. *Práxis Educativa*, 14(28), Article 28.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” (Anexo I). “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II).
- Consejo Federal de Educación (2013) Resolución N° 201/13 Programa Nacional de Formación Permanente 2013 - 2016 (PNFP).
- Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 285/16 Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021 “Argentina enseña y aprende”.
- Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.
- Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N° 286/16 Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.
- Consejo Federal de Educación (2017) Resolución N° 316/17 Plan de acción 2017- 2021 del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.
- Davini, M. C. (2005 [2015]). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://bnm.educacion.gob.ar/catalogo/Record/233619>
- Feldfeber, M (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En: F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/la-regulaci%C3%B3n-del-trabajo-y-la-formaci%C3%B3n-docente-en-el-siglo-xxi-miradas-desde-argentina>
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente "global". *Sisyphus Journal of Education*, 8(1), pp. 79-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7813104>
- Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En: D. Filmus (compilador). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Octubre editorial. Argentina.
- Laclau, E. y Mouffe, C. ([1985] 2001). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2017). Resolución N° 2233 Plan de capacitación trianual 2017-2019 “Entre Maestros”.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En: A. Birgin (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Rodríguez Moyano, I. y Rodrigo, L. (2020). Educación, inclusión y calidad. Los discursos de los organismos internacionales y las políticas de evaluación en la Argentina reciente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), pp. 2278-2297.
- Serra, J. C. (2001). *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Ministerio de Educación.
- Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos. En M. de la Fare [et al.]. *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata; 79-100. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm6147>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11).
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En: A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.

Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: Políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 247-262. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/667>

Fecha de recepción: 21-9-2023

Fecha de aceptación: 6-11-2023



# Nuevas desigualdades. La virtualización de la educación durante la pandemia COVID-19 y sus efectos en la democratización de la educación superior en Argentina

New inequalities. The virtualization of education during the COVID-19 pandemic and its effects on the democratization of higher education in Argentina

JALIL, Mara Alejandra<sup>1</sup>  
ZANFARDINI, Marina<sup>2</sup>

Jalil, M. A. Y Zanfardini, M. (2023). Nuevas desigualdades. La virtualización de la educación durante la pandemia COVID-19 y sus efectos en la democratización de la educación superior en Argentina. *RELAPAE*, (19), pp. 141-157.

## Resumen

El presente trabajo centra su análisis en los procesos de democratización de la educación de nivel superior en Latinoamérica, y las nuevas desigualdades de accesibilidad universal, que se intensificaron debido al forzoso pasaje a los territorios virtuales de las actividades educativas, a causa de la pandemia generada por Covid-19. Para el estudio del problema se utilizó la triangulación de fuentes de información, predominantemente secundarias de las principales políticas de democratización que se han aplicado en la República Argentina y se compararon escenarios educativos a través de las trayectorias pre y durante la pandemia por Covid-19, con el apoyo de una muestra intencional primaria, considerando una universidad pública por Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES). El método de investigación es de tipo exploratorio y las principales variables que se estudian y analizan son: oferta educativa de nivel superior según modalidad, distribuciones porcentuales de estudiantes según tipo de gestión (estatal/privada); cantidad de inscriptos, estudiantes y egresados; accesibilidad física a internet fijo según CPRES y el impacto de la pandemia en las rutinas educativas. Se discuten los resultados obtenidos y comparten reflexiones preliminares, en torno al desenvolvimiento de las/os actores universitarios en los territorios virtualizados, como base para explorar las brechas digitales o desigualdades informacional, que no sólo se relacionan al acceso material de estas herramientas, sino que también implican la necesaria incorporación de habilidades digitales. Asimismo, se fomenta la revisión de otras estrategias pedagógicas que contribuyan a minimizar los nuevos riesgos de exclusión y deserción estudiantil.

**Palabras Clave:** educación superior, democratización, virtualidad, desigualdades, brechas digitales.

## Abstract

This article focuses its analysis on the processes of democratization of higher education in Latin America, and the new inequalities of universal accessibility, which intensified due to the forced passage to virtual territories of educational activities, due to the pandemic generated due to Covid-19. To study the problem, triangulation of information sources was used, predominantly secondary to the main democratization policies that have been applied in the Argentine Republic, and educational scenarios were compared through pre- and during-pandemic trajectories due to Covid-19. Covid-19, with the support of a primary intentional sample, considering a public university by Regional Councils for Higher Education Planning (CPRES). The research method is exploratory and the main variables that are studied and analyzed are: higher level educational offer according to modality, percentage distributions of students according to type of management (state/private); number of enrolled, students and graduates; physical accessibility to fixed internet according to CPRES and the impact of the pandemic on educational routines. The results obtained are discussed and

<sup>1</sup> Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional del Comahue, Argentina / lic.marajalil@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas- Universidad Nacional del Comahue, Argentina / marina.zanfardini@fatu-uncoma.com.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8428-8325>

preliminary reflections are shared, regarding the development of university actors in virtualized territories, as a basis for exploring digital gaps or informational inequalities, which are not only related to the material access of these tools, but they also imply the necessary incorporation of digital skills. Likewise, the review of other pedagogical strategies that contribute to minimizing the new risks of student exclusion and dropout is encouraged.

**Keywords:** higher education, democratization, virtuality, inequalities, digital gaps.

## INTRODUCCIÓN

Pensar e imaginar el devenir de las universidades latinoamericanas se torna una tarea impredecible, inacabada y compleja, si se continúa planificando su futuro, de una manera meramente normativa y circunscrita a las ideas de algunos expertos que las proyectan desde una visión acotada y de escritorio planeando el horizonte de estas casas de estudio.

Por el contrario, este imprescindible ejercicio requiere de la implementación consciente de la Planificación Estratégica, para que las decisiones políticas y de gestión, consideren y evalúen los diferentes escenarios posibles y contemplen los contextos territoriales en los que se enmarcan cada una de las instituciones de nivel superior (Díaz-Canel Bermúdez et al., 2020).

Por ello, se convierte en una tarea social y transversal, donde interactúen los diferentes actores que se relacionan en la comunidad educativa y la sociedad. Por tanto, la búsqueda de acuerdos, la distribución de responsabilidades y la plena conciencia de que el futuro de estas instituciones corresponde a nuestros modos de vivir el presente, se torna cada vez más significativo.

Corresponde recordar que las universidades son instituciones complejas, donde generalmente se mantienen estructuras burocráticas, pero a la vez, descentralizadas, dificultando el planteamiento de estrategias comunes, por lo que cada subsistema se fracciona y resulta dificultoso el consenso para lograr mínimos niveles de estandarización (Duque, 2009). Asimismo, deben coordinarse no sólo este tipo de dinámicas estructurales, sino contemplar que estas instituciones se ven influenciadas por múltiples actores que inciden y debieran ser considerados en la planificación y gestión para su desarrollo tales como: el Gobierno, la sociedad civil, sus empleados (docentes/no docentes), sus estudiantes, sus graduados, los sindicatos y gremios, entes reguladores, empresas proveedoras, medios de comunicación, entre otros “*stakeholders*” (Duque, 2009, figura 16, p. 37).

En esta complejidad de las instituciones educativas de nivel superior, se presentó la pandemia generada por COVID 19, tan impredecible como disruptivamente, afectando a la humanidad completa y, poniendo en jaque también, todos los *modus operandi* de las casas de estudio. De igual forma, dejó al descubierto las desigualdades en el acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Califano, 2023; Acuña Ortigoza y Sanchez Acuña, 2020).

Esta situación se presentó a pesar que, desde finales del siglo pasado, variados académicos nos advirtieron que nos adentrábamos al llamado “*Informacionalismo*”, donde la sincronización reemplaza la unidad de lugar y la interconexión sustituye al tiempo (Levy, 1999). Las nuevas tecnologías, previa llegada de la pandemia, ya nos mostraban su incidencia en las actividades que desarrollan las sociedades, “generado una nueva estructura social: la sociedad red, una nueva economía: la economía información - global y una nueva cultura: de la virtualidad real (Mena, 2017).

Por su parte, Fernández Lamarra (2007) sugirió que, en el mundo actual, las instituciones de nivel superior, inmersas en la Sociedad del Conocimiento y de la tecnología, “deberían replantearse su rol, respecto a la creación, gestión y difusión de los nuevos conocimientos, articulando sus funciones de investigación y extensión con la docencia, para enriquecerse” (Fernández Lamarra, 2007, pp.9-10). Es justamente en estas funciones donde la vinculación y articulación de los conocimientos se entranan en la estructura social mencionada por Mena (2017).

A pesar de estas premoniciones, la llegada de la virtualidad forzosa puso en evidencia un nuevo tipo de brecha, la brecha digital o divisoria digital (De La Selva, 2015; Norris, 2001; van Dijk, 2013; van Dijk, 2017), pobreza de información o inequidad informacional (Yu, 2006, 2011). Esta nueva desigualdad que aqueja a las sociedades contemporáneas, no es ajena a la comunidad educativa de nivel superior: funcionarios, docentes, estudiantes, no docentes e incluso – y haciendo extensivo el radio de injerencia de las casas de estudios- las familias fueron afectadas por las distintas formas de adopción de las TIC; incorporándose las inequidades a las ya conocidas brechas por clase social, características territoriales, género, entre otras.

Los niveles de democratización de la educación superior, a pesar de los notorios esfuerzos que en nuestros países se intentan fomentar a través de diversas políticas educativas, continúan mostrándose desequilibrados, Lamarra y Coppola (2014) lo detallaron de la siguiente manera:

La educación superior en América Latina muestra fuertes desigualdades en diversos órdenes tales como: - La atención de los diversos grupos sociales y étnicos de población; - El acceso a la educación superior y su permanencia; - La calidad y pertinencia de la educación que se ofrece; - Los niveles de formación de los

docentes; - La incorporación de contenidos curriculares que respondan a las demandas de la denominada “Sociedad del Conocimiento”; - La utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación” (Lamarra y Coppola, 2014, p. 69).

La situación global que propuso la pandemia por COVID 19 y su necesario aislamiento social como medida preventiva estimuló la incorporación de las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos sociales. En el caso de la educación, se realizó un traspaso forzoso de diversas instituciones hacia la virtualización para poder sostener las trayectorias educativas, lo que dejó entrever, la intensificación de nuevas desigualdades relacionadas a su uso.

En este último aspecto se centrará el presente trabajo que tiene como objetivo explorar la incidencia de la virtualización de las trayectorias educativas y la brecha digital en la democratización de la educación superior en Argentina en escenarios comprendidos desde 2019 a 2021.

La falta de una planificación y gestión institucional flexible y previsoras puede generar tensiones a la hora de la necesidad de adecuarse a contextos adversos, la utilización de las nuevas tecnologías en las instituciones de nivel superior puede incidir de manera directa hacia la democratización de la educación.

## ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### La democratización de la educación superior y su gobernabilidad democrática

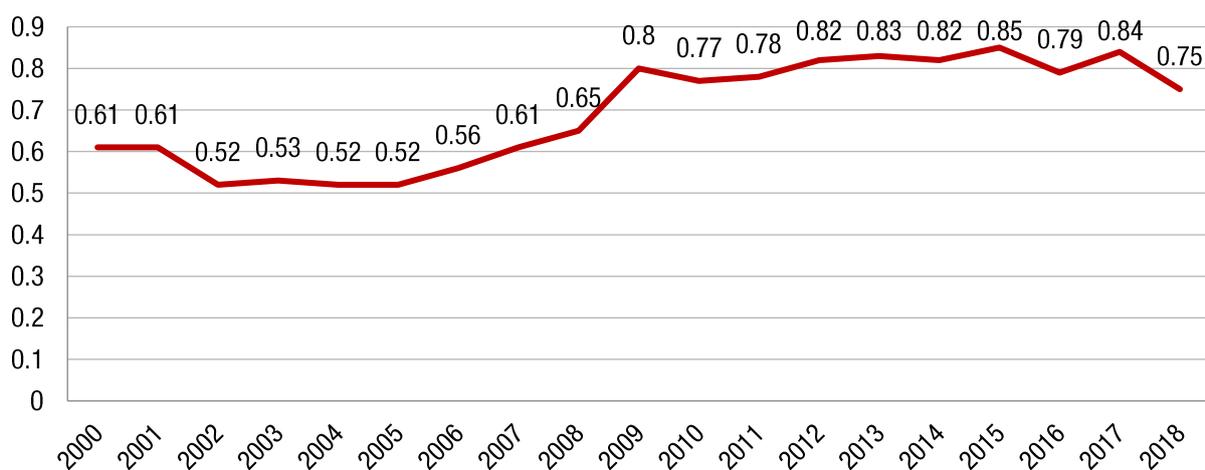
Las sociedades exigen eficiencia en el uso de los recursos destinados a las instituciones educativas, y sabemos que si bien la educación es una tarea de todos y todas, reconocemos - al menos en Argentina, por la histórica prevalencia de las universidades públicas- la alta incidencia del Estado, en la distribución de esos recursos. La relación Estado-sociedad ha de afianzarse para que sea posible promover la participación diversa y plural a la hora de planificar políticas educativas, de modo tal que las universidades puedan responder satisfactoriamente lo que las sociedades requieren. En otras palabras, Fernández Lamarra (2009) sugiere que:

Las políticas de educación superior y las instituciones universitarias deben contribuir efectivamente al mejoramiento de la gobernabilidad democrática y, en general, a una mayor democratización de la sociedad, favoreciendo estrategias que tiendan a superar –o, por lo menos, a disminuir– las iniquidades sociales y los procesos de crecimiento de las desigualdades en términos de pobreza y marginalidad (Fernández Lamarra, 2009, citado por Fernández Lamarra, 2010, p.17).

Cuando las demandas de las sociedades se instalan en los territorios, y las posibilidades se vuelven insuficientes en términos de escasez financiera y de otros recursos tales como tecnológicos, humanos, edilicios, etc.; se encienden las divergencias. El análisis situacional para el fomento de políticas de masificación de la educación superior requiere contemplar aspectos socioeconómicos, históricos, culturales y políticos que acompañen o respondan a las demandas de todos los actores involucrados.

De manera regional, en Latinoamérica se viven momentos de crisis económicas y sociales, e inmersas en la Sociedad del conocimiento, las universidades argentinas se vieron afectadas por la disminución del gasto público destinado a ellas (ver figura n°1), cuyo valor para el año 2018 representa un 0,75% del PBI, por debajo del promedio del año anterior que alcanzó el 0,84%. Mientras tanto, el incremento de las instituciones privadas ha proliferado alcanzando el 48% de las instituciones universitarias en los diversos territorios nacionales (SPU, 2022). No obstante, se debe señalar que todavía las instituciones públicas absorben gran parte de las demandas de educación superior. El sector estatal concentra el 81% de las y los estudiantes de pregrado y grado (SPU, 2022).

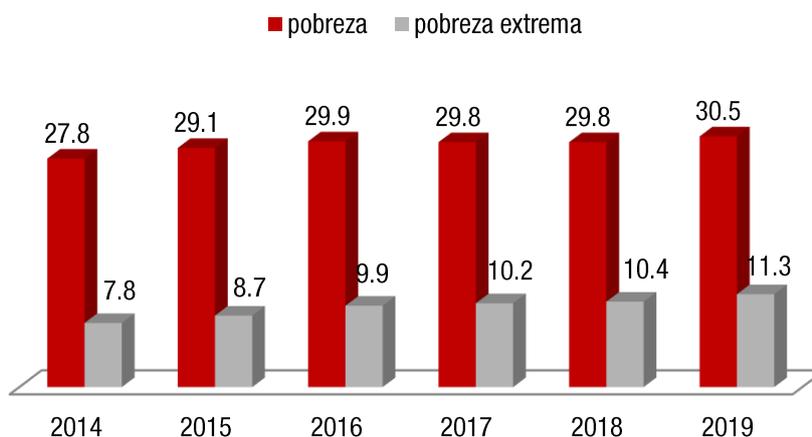
**Figura 1. Porcentaje de PBI argentino destinado a universidades (2000-2018)**



Fuente: elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de la Administración Pública INAP (2020)

Por otra parte, a nivel mundial, la globalización e internacionalización de las decisiones económicas del mercado global, no hacen más que intensificar, en los países del Sur global, procesos de creciente exclusión y pobreza (ver figura n° 2).

**Figura 2. Porcentaje de población con pobreza y pobreza extrema en América Latina**



Fuente: elaboración propia en base a CEPAL (2020)

Bajo este contexto, Latinoamérica tiene el reto de que las desigualdades sociales y educativas no continúen impactando negativamente en sus sociedades, pero, para ello, desde hace una década, Fernández Lamarra (2010) aseveró que:

La universidad debe trabajar efectivamente para alcanzar consensos básicos en materia de políticas públicas a través de procesos de concertación, para promover nuevas modalidades de representación social, para establecer canales institucionales de las demandas de participación social, para el desarrollo y aceptación colectiva de valores ético-morales en el marco de una cultura cívica democrática, para el desarrollo en sus estudiantes y graduados de actitudes y juicios críticos sobre instituciones, procesos y actores, y para que la educación y la universidad se constituyan nuevamente en medios eficientes de movilidad e integración social (Fernández Lamarra, 2010, p. 17).

En este sentido, se vienen desarrollando diferentes reuniones latinoamericanas desde el año 2008. En el 2018, se realizó la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018), organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina. En esa oportunidad se redactó el “Plan de Acción CRES 2018-2028” donde

se incluyeron “políticas que fomentan la erradicación de la pobreza y otras desigualdades sociales, el fomento de la prosperidad y la protección del planeta y todas las formas de vida” (UNESCO-IESALC, 2018, p. 19).

La gobernabilidad democrática en los países latinoamericanos también debe ser impulsada por nuestras casas de altos estudios, ya que en ellas se forman, no sólo profesionales, sino también ciudadanos que inciden en el futuro que estamos construyendo. Estas palabras no pretenden responsabilizar sólo a las instituciones educativas de nivel superior por las adversidades contextuales, pero si buscan manifestar la necesidad de dinamizar desde ellas, prácticas que favorezcan la participación e incentiven la innovación y creatividad para afrontar nuestras crisis.

Hasta aquí, se manifiesta la necesidad de tender hacia la gobernabilidad democrática en este tipo de instituciones, pero ¿qué acciones concretas han ocurrido en Argentina durante estas últimas décadas y qué repercusiones emergen en el camino hacia la democratización de la Educación Superior?

Desde hace ya varias décadas, en Latinoamérica la matrícula de las instituciones de nivel superior ha ido incrementándose exponencialmente (ver tabla N° 1), se crearon nuevas casas de estudios y específicamente en Argentina, luego de la obligatoriedad de la educación media, cada vez se debate con más ímpetu el derecho de la educación en este nivel.

La población adulta de Argentina ha experimentado un proceso de mejora de su nivel educativo formal, que se observa en el incremento (entre 1980 y 2010) de un 218% en el acceso a la educación superior y en un 258% en la terminalidad del mismo. (Birgin y Vassiliades, 2018, p. 5).

**Tabla 1. Datos básicos sobre la educación superior en América Latina**

<b>Instituciones universitarias en América Latina</b>	
1950: 75	1995: 812 (319 públicas, 493 privadas)
1975: 330	2003: alrededor de 2.000
1985: 450	2007: alrededor de 3.000
<b>Número de estudiantes de educación superior en América Latina</b>	
1950: 267.000	1990: 7.350.000
1970: 1.640.000	2000: 11.500.000
1980: 4.930.000	2007: alrededor de 16.000.000
Se multiplicó por más de 60 veces entre 1950 y 2007	
	2011: 22.612.392
	2015: 25.968.769
	2019: 29.850.371
	2020: 30.436.091

Fuente: Elaboración propia en base a Fernández Lamarra et al (2010) basado en datos de UNESCO; Altbach y otros (2009) y Red IndicES (período 2011-2020).

Específicamente en este país, durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007), con la continuidad de Cristina Fernández de Kirchner (2007/2015), el Estado, intentando controlar la estrategias de expansión de la mercantilización de la educación, y como promotor del bien común, reactivó su rol protagónico en la educación superior, mediante el impulso de organismos de carácter participativo como: el Consejo de Universidades, los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), así como también se comenzaron a registrar los convenios de asociación y articulación de Experiencias de articulación (Resolución ME n° 1180/07), de modo de otorgar transparencia a la implementación de carreras en nuevos territorios que surgieran de manera conjunta entre universidades y otros organismos públicos y privados (Pérez Rasetti, 2012).

La búsqueda del incremento de la matrícula en las universidades públicas que acompañaron estas políticas de masificación de la educación superior, fue una decisión que según Pérez Rasetti (2012) tiene una doble cara, por un lado se fomenta la presencia de la educación pública por proximidad frente a los devenires del mercado educativo y, por otro, se alienta la inclusión. A lo que se puede agregar, un intento de acercamiento a los sectores populares, propiciando primeras generaciones de graduados de este nivel pertenecientes a familias de bajos recursos.

Sin embargo, conviven fenómenos que siguen afectando a estas dinámicas: la educación privada a distancia en expansión y, las subseces públicas creadas que implican una alta presencialidad del estudiantado (al igual que en las casas centrales de estudios) lo que complejiza el dificultoso desafío de sostener las trayectorias educativas a pesar de la proximidad territorial, donde prevalece una amplia diferencia entre la cantidad de estudiantes e ingresantes y las tasas de graduados (García de Fanelli, 2014). Respecto a este último aspecto, en el año 2020, según la Síntesis de Información Estadística Universitaria de Argentina, egresaron 122.679 personas, mientras que el año anterior lo hicieron 135.908 (SPU, 2021).

Diversos motivos pueden arrojar estos bajos indicadores de egreso, entre ellos las adversidades socioeconómicas del contexto, la duración de las carreras, la gratuidad sin mecanismos selectivos de admisión, la falta de flexibilidad horaria, la accesibilidad a los recursos necesarios para sostener las trayectorias, entre otros. Por su parte, son sabidas las contrariedades que los sectores populares enfrentan a la hora de atender sus necesidades básicas, limitando los tiempos dedicados al estudio (Chiroleu, 2018).

Estos debates, generan disputas, luchas de poder, y emergen diferentes dinámicas que interpelan las políticas educativas estatales ante las demandas sociales, hechos que se presentan sin interrupción con más fuerza y surgen en un contexto colmado de desigualdades que responden a diversas aristas. Como se mencionó anteriormente, en esta oportunidad haremos foco en las desigualdades digitales que afectan a la sociedad en general y a la educación de nivel superior en particular, hacia la accesibilidad universal.

### La desigualdad digital: brechas digitales en contextos de pandemia

Ante la irrupción de la pandemia por COVID 19 a nivel global y el consecuente aislamiento -como medida para controlar la propagación del virus-, emergieron nuevas tensiones que se vinculan a la ya conocida desigual distribución de la riqueza y los medios de producción en Latinoamérica. De manera contextualizada, además, en la ya mencionada Sociedad del Conocimiento y la Información, se intensificó una nueva modalidad de exclusión causada por el forzoso acceso a virtualidad, que genera lo que Fernández Lamarra (2010) desde hace más de una década denominaba como los “marginales de la sociedad digital”.

Para las instituciones educativas, el forzado traspaso masificado de la modalidad presencial a la virtual afectó imprevistamente las dinámicas de los sistemas educativos, que conocíamos tan fragmentados como desiguales. De manera vertiginosa hubo que digitalizar, no sólo los contenidos curriculares, sino también procedimientos administrativos que sostienen este tipo de instituciones. Pero esto, que pareciera tan elocuente y sencillo para aquellas casas de estudios que ya contaban con plataformas digitales, con recursos humanos calificados para este tipo de tareas, equipos informáticos y agilidad en las conexiones, entre otros aspectos que se dominan favorablemente en instituciones virtualizadas, se convirtieron en una experiencia tan movilizadora como perturbadora para las que aún no contaban con esas habilidades, y, comenzaron a depender aún más de los tiempos de aprobación de normativas e inversiones que favorecieran los procesos de informatización.

Es así que se volvió alarmante una nueva forma de desigualdad provocada por las brechas digitales o también denominada divisoria digital, siguiendo los alcances de expertos en el tema, como van Dijk (2013, 2017), recuperado por Zanfardini y Jalil (2021) que implican diferentes momentos de análisis, dentro de un proceso de apropiación en distintas etapas:

- I. *el acceso motivacional relacionado con el interés y atracción por la nueva tecnología*, que en el caso de la educación pública de nivel superior virtualizada ha sido tan forzosa como poco estudiada, todos los actores de la comunidad educativa se vieron indefectiblemente obligados a la virtualidad, aunque previamente hubieran elegido la modalidad presencial para sostener los vínculos educativos y de gestión;
- II. *el acceso físico o material vinculado con la disponibilidad de hardware, software, redes y el uso de TIC y sus aplicaciones*, en este sentido, esta disponibilidad estuvo supeditada a los bienes con los que contaban los actores universitarios de las instituciones públicas, que en el peor de los casos, al menos requirieron de un teléfono celular para comunicarse entre sí;
- III. *el acceso a la alfabetización digital vinculado con la educación para adquirir habilidades digitales*, el necesario dominio de las operaciones de sistemas operativos básicos para los integrantes de la comunidad educativa ha sido imperante como punto de partida para recibir la ayuda de quienes, dentro del sistema educativo público,

contaban con más herramientas y habilidades, apelando a su buena voluntad para colaborar en este traspaso, lo que se convirtió en muchas ocasiones como un destacable ejemplo de cooperación; pero que al mismo tiempo dejó al descubierto los heterogéneos niveles de alfabetización digital y la limitada integración a la Sociedad del conocimiento y la Información por parte de estas instituciones públicas y;

- IV. *el uso, vinculado a las oportunidades significativas de uso*, este último momento del proceso implicaría una progresiva adopción y familiarización con el entorno educativo que se sostuvo y comenzó a habitarse en la virtualidad. Para ello, se requiere de habilidades en el uso de las herramientas digitales, que así como necesitan enseñarse, en muchos casos, necesitan aprenderse, ya que bajo el contexto de aislamiento se convirtieron en medios para sostener el vínculo educativo y la enseñanza y por su parte, sustentaron las operaciones administrativas necesarias para su funcionamiento (Zanfardini y Jalil, 2021).

Resulta entonces oportuno indagar estas dinámicas contemporáneas que irrumpieron sobre las instituciones educativas e impulsaron nuevos estudios al respecto, la virtualización se adentra de manera disruptiva en las enraizadas prácticas presenciales, que se sostuvieron durante décadas, especialmente en las universidades públicas argentinas.

## DISEÑO Y METODOLOGÍA

El presente *paper* se basó en un estudio exploratorio, apoyado mayormente en datos secundarios proporcionados por instituciones oficiales que publican estadísticas educativas del nivel superior en Argentina. Se tomó como experiencia este país enmarcado en el Sur Global durante el período 2019-2021, constituyéndose como universo las instituciones de nivel superior de Argentina.

Para explorar la incidencia de la virtualización de las trayectorias educativas y la brecha digital en la democratización de la Educación Superior se indagó sobre las dimensiones: i) trayectorias educativas pre pandemia, ii) trayectorias educativas en pandemia y iii) las brechas digitales en la Educación Superior (ver Tabla 2).

Para la primera dimensión se utilizaron indicadores publicados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) como la distribución porcentual de los estudiantes según tipo de gestión (pública/privada) desde 2015 a 2019, la distribución porcentual de ofertas educativas del año 2019 según modalidad (presencial/a distancia). Para complementar esta información se contemplaron los datos de la misma fuente sobre cantidad de inscriptos, estudiantes y egresados en el período 2010-2019 y cantidad de ingresantes en universidades públicas según la regionalización de los CPRES.

Considerando el punto de inflexión que significó la pandemia y su respectiva incidencia en la virtualización forzada, la segunda dimensión corresponde a las trayectorias educativas en ese contexto. Para su estudio, al no haber publicaciones oficiales al momento de la toma de datos, se realizó un relevamiento propio sobre la cantidad ingresantes y egresados de las universidades públicas argentinas seleccionadas según región CPRES en el año 2020. Se realizó una muestra intencional, para acercarse al panorama que se estaba viviendo en ese país durante ese año, mediante el envío de correo electrónico a cada secretaría académica durante el mes de octubre de 2021. Los indicadores de fuente primaria, facilitaron la realización de una comparación en contextos de pre y en pandemia.

Finalmente, para analizar la tercera dimensión (brechas digitales) se consideraron los datos ofrecidos por Ente Nacional de Comunicaciones (2021) respecto a la accesibilidad fija que tienen en los hogares las familias, agrupando los resultados según el criterio de regionalización que se realiza desde los CPRES. Debido a que estos indicadores sólo permiten analizar una parcialidad de la brecha digital (la base material que es el acceso físico a la tecnología) se completó con información en relación a la alfabetización digital al momento de la pandemia. Para ello, se contemplaron datos secundarios ofrecidos por la SPU a través de su publicación denominada: "Impacto de la pandemia en rutinas educativas" (2021). Específicamente, se seleccionaron los indicadores: permanencia, conexión a internet, experiencia previa en educación a distancia y contexto socioeconómico de los estudiantes.

**Tabla 2. Aspectos metodológicos**

<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fuentes de información / alcance temporal</b>
Trayectoria educativa pre pandemia	Oferta educativa de nivel superior según modalidad	SPU/2019
	Distribución porcentual de estudiantes según tipo de gestión (estatal /privada)	SPU/2015-2019
	Cantidad de inscriptos, estudiantes y de egresados	SPU (2020) /2010-2019
	Cantidad de ingresantes en universidades públicas según región CPRES	SPU (2019)/ 2019
Trayectoria educativa en pandemia	Cantidad de ingresantes en universidades públicas según región CPRES	Relevamiento propio /2020
Brechas digitales en la educación superior	Accesibilidad física a internet fijo según CPRES	ENACOM/2021
	Impacto de la pandemia en rutinas educativas: permanencia, conexión a internet, experiencia previa en educación a distancia y contexto socioeconómico de lxs estudiantes	SPU (2021)

Fuente: Elaboración propia

## RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de las variables seleccionadas para abordar la temática. Comenzando por la situación pre pandémica respecto a las trayectorias educativas que se relevaron a través de fuentes oficiales, entendiendo a la educación como derecho y medio para la movilidad social. Luego se realizaron comparaciones entre las trayectorias educativas antes y en entornos de pandemia, evaluando las tasas de incremento o decrecimiento en cuanto a cantidad de ingresantes y egresados en las universidades públicas según la regionalización que proponen los CPRES. Finalmente se presenta un análisis sobre la accesibilidad física como dimensión que propone una primera aproximación a las brechas digitales que pueden incidir en dichas trayectorias educativas y los impactos que la virtualización generó en las dinámicas de la educación superior en Argentina.

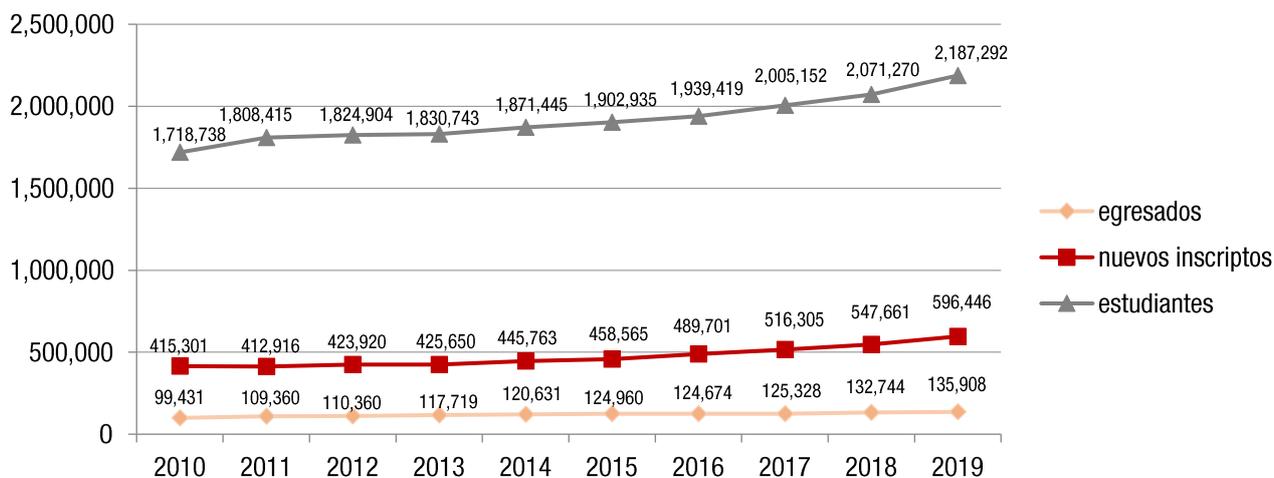
### Trayectorias educativas pre pandemia

En tanto a la variable que corresponde al acceso de la educación superior en este país, un primer antecedente consultado en este aspecto fue el análisis realizado por García de Fanelli (2014), situación que se sostiene en el período 2010-2019 (ver figura 3), donde continúa un importante incremento de inscriptos/as en carreras de pregrado y grado en Argentina, y la cantidad de estudiantes aumenta de una manera más significativa que el crecimiento de graduados año a año. Desde 2010 a 2019 se presenta una tasa de crecimiento del 36,5% de egresados/as pero, si se compara, es menor a la tasa de crecimiento de inscriptos/as en el mismo período (43,6%). (SPU, 2020).

En una primera aproximación, se observa que el acceso a la educación superior presenta una curva creciente (tanto en nuevos inscriptos como en estudiantes), sin embargo, la curva de egresados se mantiene relativamente constante.

Posibles explicaciones a esta situación la pueden ofrecer la diversidad y heterogeneidad de oferta educativa público-privada de nivel superior, con fuertes contrastes que pueden observarse, tanto en la variedad de planes de estudios (aún para títulos de igual nomenclatura), así como en las diferentes duraciones en carreras similares, denominaciones de títulos semejantes y con, quizás la más enmarañada situación a resolver, la disparidad en la calidad de las ofertas de las instituciones educativas (Fernández Lamarra, N., 2007 ; Pérez Rasetti, C., 2012; García de Fanelli, A., 2014).

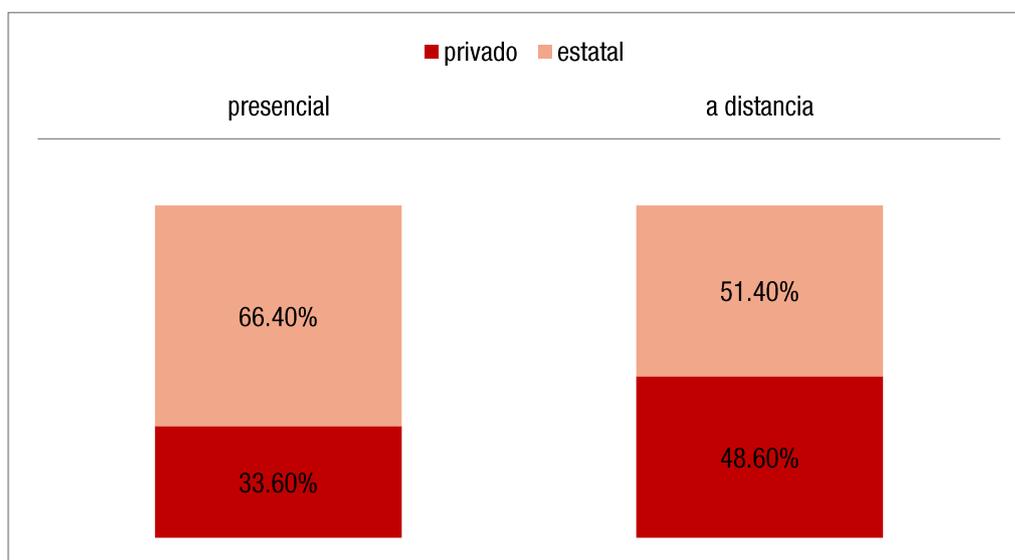
**Figura 3. Evolución de la cantidad de estudiantes, nuevas/os inscriptas/os y egresadas/os de pregrado y grado. Años 2010 -2019.**



Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina (2020)

Respecto a las modalidades de estudio y a los sectores de gestión, durante la pre pandemia, como se observa en la figura n° 4, el sector estatal tenía mayor participación en ofertas presenciales (66,40%) respecto a las instituciones privadas (33,60%). Sin embargo, en ofertas a distancia los porcentajes de participación eran similares (51,40% y 48,60 % respectivamente).

**Figura 4. Participación porcentual de cantidad de ofertas de pregrado y grado según modalidad de estudio y sector de gestión. Año 2019.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina

Esta diferencia se ampliaba en la oferta de posgrado, ya que el sector estatal durante el año 2019 presentaba un 76,2% del total de sus ofertas con modalidad presencial (SPU,2020).

Otro dato llamativo que se venía manifestando antes de la llegada de la pandemia, era la diferencia en la proporción de egresados de pregrado y grado del sector privado en la modalidad a distancia, que en el año 2019 ascendía a un 82,1%, mientras que en el sector público lo hizo un 17,9% de la matrícula (SPU, 2020). En este sentido recobra importancia la evaluación de la calidad de las trayectorias, el análisis comparado de la duración de las ofertas educativas, las estrategias que alientan a la culminación de las carreras, entre otros aspectos.

## Trayectorias educativas en pandemia (análisis comparado con la pre pandemia)

Para aproximarnos a las incidencias de la pandemia en las dinámicas de las trayectorias educativas, poniendo foco en la demanda, se realizó una comparación de la distribución porcentual de los estudiantes de pregrado y grado según su pertenencia a instituciones públicas o privadas entre los años 2015/2016 (pre pandemia) y el año en que comenzó la pandemia (2020), donde se visualizan diferencias entre algunas de las regiones analizadas.

De acuerdo a los datos proporcionados por los CPRES de la Argentina (ver tabla n°2) se pueden observar las diferencias que se presentan en ambos momentos de interés para este estudio.

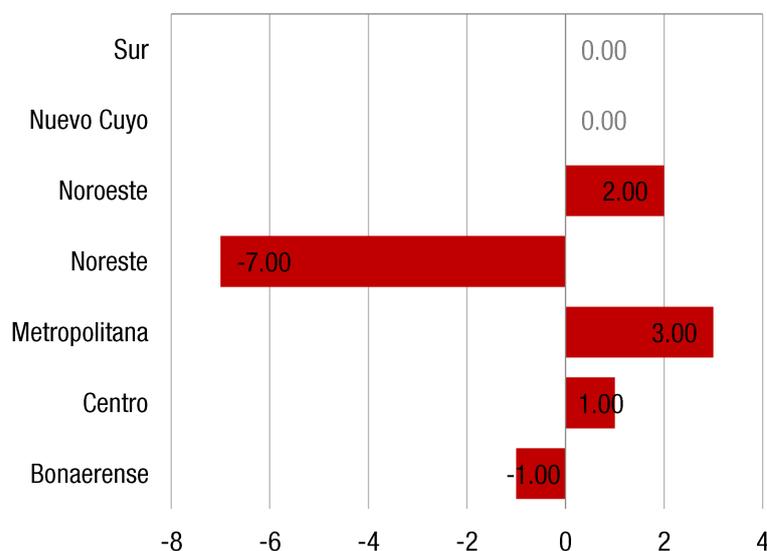
**Tabla 2. Comparación de la distribución porcentual de estudiantes de pregrado y grado (2015/6- 2020) según Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES)**

Región	2015/2016		2020	
	estatal	privada	estatal	privada
Bonaerense	90	10	89	11
Centro	75	25	76	24
Metropolitana	75	25	78	22
Noreste	94	6	87	13
Noroeste	79	21	81	19
Nuevo cuyo	75	25	75	25
Sur	97	3	97	3

Fuente: Elaboración propia en base a SPU (2015/2016, 2020)

Si se calculan las diferencias porcentuales a partir de los datos extraídos de la tabla anterior se puede observar en la figura 5 que, en las regiones Bonaerense y del Noreste del país, las instituciones estatales han disminuido sus porcentajes de representatividad respecto a las instituciones privadas. Sucediendo lo contrario en las regiones del Centro, Metropolitana y del Noroeste.

**Figura 4. Diferencia en puntos porcentuales entre los años 2000 y 2015/2016 de participación de la gestión estatal en el total de las universidades por región**



Fuente: Elaboración propia en base a SPU (2015/2016, 2020)

Para complementar esta información, y con el fin de aproximarnos a los efectos de la irrupción de la pandemia en las universidades públicas de las diferentes regiones de la Argentina, se realizó un relevamiento propio para efectuar una comparación interanual entre la cantidad de ingresantes y egresados de pregrado y grado durante el año 2019 (pre pandemia) y el 2020 (en pandemia). Con una muestra intencional se buscó obtener datos de una universidad por CPRES.

En la tabla 3 se presentan los datos publicados del Anuario 2019 de la SPU y la recolección propia correspondiente al 2020, a partir de ello se estimaron las tasas de crecimiento o decrecimiento de cada variable por universidad.

**Tabla 3. Tasa de incremento o decrecimiento de cantidad de ingresantes y egresados de universidades públicas según región CPRES, en el nivel pregrado y grado, entre 2019 (pre-pandemia) y 2020 (en-pandemia)**

Región s/CPRES	Universidad pública relevada	2019		2020		Tasa de incremento o decrecimiento	
		Ingresantes	Egresados	Ingresantes	Egresados	Ingresantes	Egresados
Bonaerense	La Plata	25941	6383	31725	5690	22,3%	-10,85%
Centro	Córdoba	32145	6278	33403	6724	3,91%	7,10%
Nuevo cuyo	Mendoza	8425	792	7373	622	-12,5%	-21,46
Metropolitana	San Martín	5426	1259	6499	1273	19,7%	1,11%
Noreste	Misiones	7540	1289	7886	859	4,6%	-33,3%
Noroeste	Salta	8410	651	4979	373	-40,8%	-42,7%
Sur	Río Negro	3.559	344	3.986	168	12%	-51,16%

Fuente: elaboración propia en base a datos publicados por Anuario 2019 de la SPU y por cada universidad según SUI ARAUCANO año 2020 (ya que hasta el momento de realización de este relevamiento no había sido publicado el Anuario 2020 de la SPU)

Como puede observarse en la tabla 3, en las universidades relevadas de la región del Noroeste, Sur, Noreste y Nuevo Cuyo se dieron las variaciones más significativas de decrecimiento de egresados. En cuanto a la tasa de ingresantes, la Universidad de Salta ha decrecido en un 40,8% entre el año pre pandemia y el 2020 y la Universidad de Mendoza le sigue en un -12,5%. El resto de las universidades han aumentado la cantidad de ingresantes, la que más lo hizo fue la Universidad de La Plata (22,3%). Mientras que la tasa de egresados arrojó valores negativos en casi todas las universidades relevadas, excepto la Universidad de Córdoba y San Martín.

### Brechas digitales: de la accesibilidad al uso efectivo de las TICs en universidades

Quizás la contrariedad más importante que se generó, al momento de intentar sostener las relaciones de enseñanza aprendizaje, fue el desconocimiento de la viabilidad de navegar estos territorios virtuales junto con el estudiantado. Los riesgos de exclusión y las incidencias de las desigualdades sociales atentan una vez más, desde una nueva arista, al espíritu de democratización de la educación superior.

En primer lugar, resulta de interés analizar la accesibilidad física a internet fijo que tenían los hogares de Argentina durante el primer trimestre del año 2021. En términos generales, en Argentina, tenía un 56,90% accesos a internet fijo por cada 100 hogares, cifra que evidencia una escasa proporción de la población que puede incorporarse a las nuevas dinámicas que proponen los territorios educativos virtualizados y a su vez, una alarmante brecha digital que incrementa las desigualdades de acceso y democratización a la educación en todos sus niveles.

Es interesante detallar el análisis hacia el interior de las provincias argentinas y complementarlo con un agrupamiento según su pertenencia a los CPRES (ver tabla n°4). Se puede observar que, en promedio, la región Noreste presenta más

dificultades de accesibilidad (40,42 accesos cada 100 hogares), le siguen el Noroeste y Nuevo Cuyo con un 51,79 y un 52,31 de porcentaje promedio, respectivamente.

**Tabla n° 4: Número de accesos al servicio de Internet fijo por cada 100 hogares por provincia (1er trimestre 2021), agrupadas según CPRES**

CPRES	Provincia	N° de accesos a internet fijo por cada 100 hogares	promedio por CPRES
<b>Sur</b>	Tierra del Fuego	77,35	<b>66, 12</b>
	Santa Cruz	41,65	
	Chubut	68,99	
	Río Negro	60,88	
	Neuquén	66,11	
	La pampa	81,78	
<b>Metropolitano y Bonaerense</b>	Buenos Aires	69,11	<b>69,11</b>
<b>Nuevo Cuyo</b>	Mendoza	39,15	<b>52,31</b>
	San Juan	39,06	
	La Rioja	49,81	
	San Luis	81,24	
<b>Noroeste</b>	Catamarca	48,9	<b>51,79</b>
	Tucumán	54,82	
	Santiago del Estero	45,67	
	Salta	53,93	
	Jujuy	55,63	
<b>Centro</b>	Córdoba	78,59	<b>70,98</b>
	Santa Fe	73,92	
	Entre Ríos	60,44	
<b>Noreste</b>	Corrientes	42,66	<b>40,42</b>
	Misiones	43,17	
	Chaco	43,14	
	Formosa	32,73	

Fuente: Elaboración propia en base a datos del ENACOM

Para complementar la comprensión de otras dimensiones de la brecha digital vinculadas a la alfabetización digital, se recurrió al estudio "El impacto de la pandemia Covid-19 en las rutinas educativas. Respuestas de las Universidades Nacionales", publicado por la SPU (2021). El informe presenta resultados de una encuesta realizada en las universidades públicas argentinas que recabó información de autoridades (n: 39 rectores/as representando el 66% de las UJNN), docentes (n: 6.265, representando el 90% de las UJNN), no docentes (n: 2.589 representando el 90% de las UJNN) y estudiantes (n: 25.773 representando el 90% de las UJNN). Los datos más representativos para los fines de este estudio se presentan a continuación.

Resulta interesante analizar las percepciones de los distintos actores frente a la variable "permanencia en la universidad". Un 51% de las autoridades creían que rondaba entre el 60 y 80% de permanencia. Por su parte, un 34,6% de los estudiantes mencionaron que no siempre pudieron cursar las materias a distancia/virtual y un 10,8% de ellos no pudieron hacerlo. Este último grupo manifestó que la principal limitante para cursar las materias en formato virtual fue a causa de dificultades en el aprendizaje en este tipo de entorno. Lo que anteriormente se detectó como problemas de acceso, con estos datos se demuestra una complejidad mayor en cuanto a las dificultades en el "habitar" la virtualidad.

Las opiniones de las autoridades sobre si la brecha digital entre los estudiantes constituyó un problema (medidas en escala 1=muy de acuerdo a 7= nada de acuerdo), muestra una elevada heterogeneidad de respuestas, ya que ningún punto de la escala superó el 25%. Si estos resultados se enriquecen con las menciones de los estudiantes, se puede agregar que, si bien el 57% de los estudiantes mencionaron contar con una conexión a internet de buena calidad en su hogar, el 34% tiene una conexión de mala calidad, el 5% se conecta desde los datos de su celular y el resto no tiene conexión a internet desde su hogar. Por lo que, el sector afectado por el acceso a la virtualidad es más amplio que el

que las autoridades pudieran detectar. Por su parte, la mayoría de los docentes relevados consideraron que el acceso a recursos tecnológicos de los estudiantes constituye un inconveniente, sólo un 6% de ellos no creen que esa disponibilidad de recursos haya representado un problema.

En cuanto a la experiencia previa en educación a distancia de los estudiantes de las universidades públicas relevadas, un 78% de ellos no tenían experiencia previa. Y el 63% de los docentes tampoco la poseían. Los estudiantes además manifestaron que la pandemia les presenta mucha dificultad en torno a sus estudios universitarios. Un 24% afirmó que los afectó mucho, en tanto sólo un 6% sostuvo que no los afectó en nada. Casi un 63% de los estudiantes respondió en valores cercanos a la opción mucho, en relación al efecto negativo de la pandemia en sus estudios universitarios.

De las variables utilizadas en cuanto al contexto socioeconómico de los estudiantes, el 58% afirmó que los ingresos de sus hogares se vieron afectados negativamente durante la pandemia, el 31% sostuvo que se mantuvo igual mientras que sólo el 8% respondió que los ingresos de sus hogares aumentaron en el 2020.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En términos generales, la incidencia de la virtualización debido al traspaso hacia los nuevos territorios virtuales en las instituciones de nivel superior ha dejado diversas repercusiones, tanto positivas como negativas, consecuencias dignas de profundos interrogantes y evaluaciones que aún quedan por investigar en el transcurso de estos años. Sin embargo, pese al desenvolvimiento de las universidades en la Sociedad del Conocimiento y la Información y la creciente incorporación de las nuevas tecnologías en las diferentes organizaciones socioeconómicas y en la vida cotidiana de las personas que convivimos en el nuevo milenio, pareciera que, en el ámbito universitario se desatendieron las lógicas que los entornos proponían y, se vieron más afectadas por la virtualidad forzosa, aquellas universidades, que se ubican en regiones que aún no habían recibido el suficiente estímulo e inversión para la incorporación de las herramientas digitales y conectividad.

En cuanto al análisis de las trayectorias educativas en estos escenarios comprendidos desde 2019 a 2021, cabe hacer una distinción entre los diferentes sectores de gestión al que pertenecen las universidades. De acuerdo a los resultados analizados en este estudio, antes de la pandemia las universidades públicas contaban con más ofertas presenciales de grado y pregrado respecto a las privadas y mientras en el sector público se alcanzaba un 17,9% de egresados de su matrícula, las universidades privadas lo hacían en un 82,1% de la misma.

Ante la incidencia de la mercantilización de la educación y la búsqueda de la masificación y democratización de la educación superior, las políticas de inclusión recobran mayor importancia y las brechas digitales son una nueva arista de las desigualdades. En contextos de virtualización, se pudo observar que las universidades públicas de las regiones que tienen menos acceso a internet fijo han sido afectadas profundamente, tales fueron los casos de la Universidad de Salta, que presentó en el año 2020 un decrecimiento en cuanto a ingresantes de un 40,8% respecto al año anterior (pre pandemia), o la Universidad de Mendoza en el que se redujo esa tasa en un 12,5%.

Es interesante poner en diálogo cómo puede afectar la disponibilidad de acceso a Internet en las diferentes regiones, para analizar su repercusión en las trayectorias educativas. Se observó además que las Universidades de Córdoba (región Centro) y San Martín (región Bonaerense y Metropolitana) aumentaron sus tasas de egresados durante la pandemia, regiones que tienen mejores condiciones de conectividad, mientras que en el Noroeste, Sur, Noreste y Nuevo cuyo decrecieron la cantidad de egresados.

En cuanto a la importancia de analizar la incorporación de espacios virtualizados en la educación superior en las trayectorias educativas, si se observan las tendencias de elección de cursados de acuerdo a las modalidades, la SPU (2021) indica que para la modalidad a distancia “desde 2011 a la fecha aumentó un 64,5% la cantidad de estudiantes que eligen esta modalidad de cursada y se incrementó un 190,3% la cantidad de egresados, una evolución por demás sorprendente” (SPU, 2021). A partir de la misma fuente se advierte un importante incremento de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado, en carreras vinculadas a la ciencia o la tecnología, que representan el 23,2% del total de la demanda del país (SPU, 2021).

Los datos obtenidos respecto a las condiciones en la que los y las estudiantes se desarrollaron en sus trayectorias educativas en contextos de pandemia se pudo observar que sólo un 57% de ellos dijeron contar con una buena calidad

de internet en sus hogares. Los y las docentes por su parte manifestaron que el acceso a los recursos tecnológicos de sus estudiantes se convirtió en un inconveniente (SPU, 2021).

Por tanto, y reforzando el análisis de la democratización de la educación superior en contextos de pandemia, estos resultados se corresponden con los recientes estudios latinoamericanos publicados por UNESCO IESALC (2021) donde se analizaron las dificultades para el alcance universal en cuanto al aprovechamiento de las plataformas digitales de enseñanza aprendizaje, en la región ampliada; las diversas universidades relevadas (n: 100) ubicaron en un segundo nivel de importancia el *acceso limitado a internet* en los hogares (58% de la muestra). Dato que se condice con la situación previamente planteada en la revisión estadística de acuerdo a los informes de ENACOM en Argentina. Como primera limitante, en mayor nivel de importancia (65%), se indicó que los/as docentes carecen de competencias digitales e incluso los y las estudiantes tampoco cuentan con ellas (49%), aspecto abordado en el presente documento como una de las dimensiones de las desigualdades informacionales, que implica las *habilidades digitales* para desenvolverse en estos entornos. Y finalmente, el estudio revela que un 32% de las universidades latinoamericanas cuentan con servidores que tienen poca capacidad para soportar el tráfico que implica este traspaso a los territorios virtualizados, es decir que las instalaciones y equipamiento tecnológico aún requieren de una decidida inversión, si se intenta llegar de manera universal, a todas las personas que conforman o pueden conformar, la comunidad educativa de Nivel Superior, inmersas en la Sociedad del Conocimiento.

## REFLEXIONES FINALES

Dentro de los grandes retos de la educación superior del presente que construye el futuro latinoamericano, cobran relevancia en el contexto actual, la inclusión y democratización en el acceso y permanencia de las trayectorias educativas, en búsqueda de ciudadanos formados para minimizar con creatividad, flexibilidad e innovación las desigualdades que afectan a nuestras sociedades.

En términos de inclusión, en coincidencia con Velasco (2018) pareciera que no fuera suficiente la creación de nuevas universidades públicas de ingreso irrestricto. Sino que en la actualidad si se pretende fortalecer la democratización de la Educación de Nivel Superior, se debieran considerar las condiciones en que las instituciones se desempeñan, y las barreras que el estudiantado debe atravesar, y así poder sostenerse en los territorios virtualizados. Asimismo debieran fomentarse nuevas políticas para afrontar diferentes tipos de recorridos educativos con el posible apoyo económico y formativo en los entornos virtuales o la hibridez surgida en la pandemia, como otro camino posible para recorrer los trayectos educativos.

El proceso de informatización, debiera contemplar a su vez, la reducción de las brechas digitales, no sólo para no excluir a personas que no tengan accesibilidad material de estas herramientas, sino también para mejorar el desempeño de los actores universitarios en los territorios virtuales, lo que implica la aplicación de políticas de formación y desarrollo de habilidades en estos entornos.

En cuanto al devenir pedagógico, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, también interpela a las y los docentes y quizás, implique un incentivo para *aggiornar* las prácticas de enseñanza, que atiendan, tanto los requerimientos académicos como también a “las necesidades de la sociedad, considerando una perspectiva de futuro, con renovadas metodologías de enseñanza aprendizaje y con un enfoque de educación permanente” (Fernández Lamarra, 2010, p.21). Sugerencia que, UNESCO IESALC (2021) menciona como la necesaria “revisión pedagógica y la reestructuración de la oferta formativa en la educación superior” (UNESCO IESALC, 2021, p.19), estimulada por la irrupción de la pandemia en las prácticas educativas.

Finalmente, y en constante búsqueda de la democratización de la educación superior, debemos recuperar la confianza de la sociedad en estas instituciones, por ello cobra sentido y relevancia la vinculación de las universidades con el entorno y el resto de los *stakeholders*. Priorizando el consenso y la contextualización en el sur global, a través del planteamiento de objetivos comunes, mediante una planificación estratégica concebida como proceso, donde las universidades escuchen lo que el entorno les anticipa. Que nos quede como experiencia lo que diversos académicos y prácticas socioeconómicas nos advirtieron ante el inminente acceso a la sociedad del conocimiento y las TIC, de ser así, quizás hoy, no estaríamos discutiendo la virtualización que a muchos ha tomado por “sorpresa”, pero que también reconociendo que estos momentos disruptivos favorecieron los intercambios en la búsqueda de soluciones. Al fin y al cabo, de eso se trata la democracia.

## Referencias bibliográficas

- Acuña Ortigoza, M., & Sánchez Acuña, C. G. (2020). Educación Superior pospandemia. Las asimetrías de la brecha tecnológica. *Revista Venezolana De Gerencia*, 25(92), 1282-1287. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i92.34304>
- Birgin, A., y Vassiliades, A. (2018). Políticas estudiantiles en la formación docente: Problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(159). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3133>
- Califano, B. (2023). Políticas y desigualdades en el acceso a Internet durante la pandemia en la Argentina. *Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales*, 13(21). <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v13i21.1196>
- CEPAL (2020). *Panorama social de América Latina 2020*. Naciones Unidas. [https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version\\_final\\_panorama\\_social\\_para\\_sala\\_prebisch-403-2021.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version_final_panorama_social_para_sala_prebisch-403-2021.pdf)
- Chiroleu, A.. (2018). Democratización e inclusión en la universidad Argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação Em Revista*, 34, e176003. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>
- De La Selva, A. R. A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), pp. 265-285. [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(15)72138-0)
- Díaz-Canel Bermúdez, M. et al. (2020). Potencial humano, innovación y desarrollo en la planificación estratégica de la educación superior cubana 2012-2020. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e1. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000300001&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300001&lng=es&tlng=es).
- Duque, E. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: Una reflexión desde la perspectiva de los Stakeholders. *Revista Innovar Journal*, 19, pp. 25-41. <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a03.pdf>
- Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM). (2021). *Datos abiertos del 1er trimestre 2021*. <https://datosabiertos.enacom.gob.ar/visualizaciones/32226/penetracion-de-internet-fijo-accesos-por-cada-100-hogares/>
- Fernández Lamarra, N. (2004). "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a02.htm>
- Fernández Lamarra, N. (2007). La Universidad en América Latina y Argentina: problemas y desafíos políticos y de gestión. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 1(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327571005>
- Fernández Lamarra, N. (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Dirección de Medios Editoriales.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2014). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of supranational policies of education*, 1, pp. 67-82. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5620>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*. 7. pp. 275-297. [https://www.researchgate.net/publication/273425196\\_INCLUSION\\_SOCIAL\\_en\\_la\\_Educacion\\_superior\\_argentina\\_Indicadores\\_y\\_politicas\\_en\\_torno\\_al\\_acceso\\_y\\_a\\_la\\_graduacion](https://www.researchgate.net/publication/273425196_INCLUSION_SOCIAL_en_la_Educacion_superior_argentina_Indicadores_y_politicas_en_torno_al_acceso_y_a_la_graduacion)
- Instituto Nacional de la Administración Pública. (2020). *El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap\\_7\\_2020.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuinap_7_2020.pdf)
- Levy, P. (1999). *Qué es lo virtual*. Editorial Paidós. <http://cmap.upb.edu.co/rid=1R3QGx5B9-170HLS8-6ZnQ/Levy%20Pierre%20-%20Que>

Mena, M. (2017). El camino a la virtualización de las instituciones de formación. En Prince, A. y Jolíás, L. (2017) *Tendencias Tecnológicas*. CICOMRA. <http://cicomra.org.ar/cicomra2/2017/tendencias%20Tecnol%C3%B3gicas.PDF>

Norris, P. (2001). *Digital divide: civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge University Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018. Plan de acción 2018-2028*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028-2/>

Pérez Rasetti, C. (2012). La Expansión de la Educación Universitaria: políticas y lógicas. En: Marquina, M., Chiroleu, A. y Rinesi, E. (compiladores). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner*. Editorial UNGS.

Red IndicES. (s.f.). *Estudiantes en la educación superior 2011-2020*. [http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=ES\\_ESTUDTOTAL&family=ESUP&start\\_year=2011&end\\_year=2020](http://app.redindices.org/ui/v3/comparative.html?indicator=ES_ESTUDTOTAL&family=ESUP&start_year=2011&end_year=2020)

Secretaría de Políticas Universitarias (2015/2016). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias República Argentina 2015-2016*, <https://docplayer.es/52799780-Sintesis-de-informacion-estadisticas-universitarias-republica-argentina-departamento-de-informacion-universitaria.html>

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). Anuario de Estadísticas Universitarias 2019. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *Síntesis Universitaria 2019- 2020 con nuevas estadísticas sobre modalidad a distancia*, <https://www.argentina.gob.ar/noticias/sintesis-universitaria-2019-2020-con-nuevas-estadisticas-sobre-modalidad-distancia>

Secretaría de Políticas Universitarias (2021). *El impacto de la pandemia Covid-19 en las rutinas educativas. Respuestas de las Universidades Nacionales*. <http://www.prensa.unlu.edu.ar/?q=node/7132>

UNESCO IESALC (2021). *¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la pandemia*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/07/Cerrar-ahora-para-reabrir-mejor-manana-FINAL-1.pdf>

Van Dijk, J. A. G. M. (2013). A theory of the digital divide. En: M. Ragnedda & G. W. Muschert (Eds.), *The digital divide. The internet and social inequality in international perspective* (pp. 29-51). Routledge.

Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital Divide: Impact of Access. En: *The International Encyclopedia of Media Effects*, pp. 1-11. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>

Velasco, M. (2018) Educación mediada por tecnologías. En: *Foros y Mesas de la conferencia regional de educación superior (CRES), 2018*, pp.138-142. Editorial de la UNC y de la UNESCO-IESALC. ISBN 978-987-707-172-6 [http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Foros-y-mesas-de-la-CRES-2018\\_DIGITAL.pdf](http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Foros-y-mesas-de-la-CRES-2018_DIGITAL.pdf)

Yu, L. (2006). Understanding information inequality: Making sense of the literature of the information and digital divides. *Journal of Librarianship and Information Science*, 38(4), 229-252. <https://doi.org/10.1177/0961000606070600>

Yu, L. (2011). The divided views of the information and digital divides: A call for integrative theories of information inequality. *Journal of Information Science*, 37(6), pp.660-679. <https://doi.org/10.1177/0165551511426246>

Zanfardini y Jalil (2021) El entorno digital: ¿un territorio de oportunidades o desigualdades? Contradicciones y desafíos para los actores turísticos en tiempos de pandemia. En: *Turismo y Recreación Post COVID-19. Perspectivas, reflexiones y propuestas para una nueva realidad del campo disciplinar*. Ed. EDUCO. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/172863>

Fecha de recepción: 12-4-2023

Fecha de aceptación: 28-8-2023



# Impacto y desafíos de la gestión de la educación a distancia en las universidades argentinas

Impact and challenges of the management of distance education in Argentine universities

LIZITZA, Nahuel<sup>1</sup>

Lizitza, N. (2023). Impacto y desafíos de la gestión de la educación a distancia en las universidades argentinas. *RELAPAE*, (19), pp. 158-171.

## Resumen

El artículo presenta un estudio sobre la gestión de la educación a distancia en universidades nacionales argentinas y el impacto del proceso de validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Se analiza la complejidad del sistema universitario para contextualizar la inserción de la educación a distancia e identificar los modelos de gestión. El abordaje metodológico se centra en la revisión sistemática de la documentación y normativas del Ministerio de Educación, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de las universidades nacionales que se han presentado en el primer proceso de evaluación del SIED. Por último, se presentan algunas consideraciones para la reflexión de los resultados que han surgido en el marco de la implementación del SIED.

**Palabras Clave:** Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), gestión universitaria, educación a distancia.

## Abstract

The article presents a study on the management of distance education in Argentine national universities and the impact of the validation process of the Institutional System of Distance Education (SIED). The complexity of the university system is analyzed to contextualize the insertion of distance education and identify management models. The methodological approach focuses on the systematic review of the documentation and regulations of the Ministry of Education, the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU) and the national universities that have been presented in the first evaluation process of the SIED. Finally, some considerations are presented for reflection on the results that have emerged in the framework of the implementation of the SIED.

**Keywords:** Institutional Distance Education Systems (SIED), distance education, university management.

<sup>1</sup> Universidad de Palermo, Argentina/ nlizitza@hotmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

El impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación durante el siglo XX ha generado la aceleración de las innovaciones tecnológicas en el campo de la educación. Estos cambios implicaron desafíos crecientes en la gestión universitaria y más precisamente sobre la gestión de la educación a distancia.

Actualmente, la educación a distancia pasó de ser una experiencia pedagógica relegada a tener un rol relevante en las ofertas educativas en las universidades argentinas. Este crecimiento ha sido acompañado por la sanción de normativas específicas a fin de articular y regular un complejo y heterogéneo sistema universitario. Dicho marco normativo atravesó largos debates, lo que implicó la necesidad de llegar a acuerdos y consensos. Se pueden destacar dos hitos normativos: uno es la sanción de la Resolución Ministerial 2641/2017, que establece la nueva regulación para la opción pedagógica y didáctica de la educación a distancia. El segundo hecho relevante es la sanción de la Resolución Ministerial 4389/2017 que encomienda a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) la evaluación de cada Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de las instituciones universitarias.

En el sistema universitario argentino coexisten universidades de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En total son 131 instituciones de educación superior, si se contabilizan las de gestión nacional, provincial, privada e internacional.

El subsistema de gestión estatal está integrado por 61 universidades nacionales y provinciales. En el caso del subsistema de instituciones privadas está integrado por 51 universidades que se constituyen, de acuerdo a la normativa vigente, como organizaciones sin fines de lucro, lo que les permite tomar las figuras jurídicas de asociación civil o fundación. Por otra parte, existen 20 institutos universitarios, cuatro de ellos de gestión estatal nacional, uno de gestión estatal provincial, 14 de gestión privada y uno de gestión internacional.

Cada institución responde a modelos diferenciados en el diseño de su organización institucional, en virtud de la autonomía universitaria que permite definir sus propios órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan sus estatutos.

El gobierno directo de las universidades nacionales es ejercido por dos órganos colegiados: un consejo superior y los consejos directivos de las unidades académicas (facultades o departamentos), a los cuales les compete la elección de su órgano ejecutivo, es decir, el decano o el jefe de departamento.

La gestión institucional de las universidades nacionales es centralmente de carácter colegiado, siendo la Asamblea Universitaria el órgano que posee la máxima autoridad de gobierno (Fanelli, 2005). Este tipo de organización implica un sistema altamente participativo, que requiere amplios acuerdos para la toma de decisiones, ya que los cuerpos colegiados pueden actuar como un veto para el liderazgo de las autoridades ejecutivas (Doberti, 2020).

Cada universidad cuenta con una cultura organizacional propia que expresa su complejidad. Cohen *et al.* (2011) y Clark (1983), como principales referentes del campo de estudio, analizan en detalle la complejidad, la dinámica, sus campos de tensiones y la distribución de la autoridad para comprender la cultura organizacional de las instituciones de educación superior. Dentro de las universidades existen múltiples prácticas e intereses de diversos grupos que operan dentro de ellas y que dan origen a subculturas.

Cohen *et al.* (2011) entienden a las universidades como anarquías organizadas, siendo estas “organizaciones caracterizadas por preferencias problemáticas, tecnología poco clara y una participación fluida” (p. 249).

Clark (1983) analiza la articulación entre la teoría organizacional y los estudios sobre educación superior, y describe a las universidades como anarquías organizadas o como sistemas débilmente acoplados (Weick, 1976). Estas definiciones muestran la complejidad de las funciones y articulación de actores en las universidades, que dan origen a diferentes formas de gestión. Los distintos modelos de gobierno de las universidades, burocrático, político, colegiado, de anarquía organizada, etc., han respondido a modificaciones en las estructuras a fin de adaptarse al cambio que requieren las instituciones (Marquís, 2010).

Quien también describe a la universidad como un sistema complejo es Krotsch (2001). Esta complejidad se expresa en materia de toma de decisiones y arreglos de poder, en el cual el aparato burocrático constituye el momento del orden frente a modos de proceder académicos que, por estar basados en la libertad y la autonomía, son por naturaleza factores de expansión imprevista y desorden.

A medida que las instituciones aumentan de tamaño, la gestión se vuelve más compleja y especializada, "(...) se incrementa el número de alumnos y profesores, se multiplican sus funciones y objetivos, se diferencian sus unidades internas, crece el personal administrativo y de apoyo y se intensifican las relaciones con el Estado y sus organismos sectoriales" (Brunner, 2011, p. 142).

Esta introducción aquí planteada nos permite comprender en líneas generales donde se inserta, en particular, la gestión de la educación a distancia en el seno de las universidades, producto del desarrollo de nuevas tecnologías, y la necesidad de dar respuestas frente al gran crecimiento de esta modalidad.

## 2. METODOLOGÍA

La investigación se funda en un estudio empírico, bajo un enfoque cualitativo, que comenzó con la revisión sistemática de la literatura específica de la gestión de la educación a distancia y la relacionada a los procesos de acreditación y evaluación universitaria.

El aporte teórico permite un diálogo con los documentos obtenidos de las universidades y de la CONEAU, que posibilita contextualizar la importancia de la evaluación y acreditación universitaria y la gestión de la educación a distancia.

Se realizó un relevamiento de los registros documentales de los sitios web del Ministerio de Educación, de la CONEAU y de las universidades nacionales que se han presentado en el primer proceso de evaluación del SIED, para recolectar información de cada institución respecto de los sistemas, estructuras y normativas de gestión de la educación a distancia. Se continuó con la organización de la información y las normativas referentes a la educación a distancia de las instituciones mencionadas, para realizar la revisión y análisis comparativo de la documentación.

Para sistematizar la información se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: resolución SIED, estructura de gestión, tipo de estructura de gestión, principal órgano de gestión y relación con las unidades académicas. De esta manera se profundizó acerca de las principales características de estas estructuras y la descripción de los marcos normativos.

De un total de 131 universidades que componen el sistema universitario argentino, se han presentado 80 instituciones universitarias (públicas y privadas) a la Primera Convocatoria Voluntaria para la evaluación de sus SIED. Se seleccionó una muestra de 38 universidades nacionales y una provincial, siendo el criterio de selección que hubieran completado su primer proceso de evaluación del SIED y que la CONEAU haya emitido las resoluciones de validación del SIED en 2019. El recorte temporal se fundamenta en que son las primeras instituciones que se han presentado a participar en la Convocatoria inaugural de la CONEAU de manera voluntaria.

Las resoluciones de la CONEAU y los respectivos anexos de validación de los SIED de cada universidad fueron descargados de la página web de la CONEAU.

Para el análisis de las categorías que se estudiaron se consideraron las dimensiones "organización y gestión" y "marco normativo" de las siete que estableció la CONEAU para la evaluación de los SIED. Asimismo, bajo estas siete dimensiones se estructuraron los anexos de las resoluciones CONEAU de validación de los SIED. Dichas dimensiones fueron desarrolladas mediante los aportes de la Comisión Asesora de Educación a Distancia de la CONEAU y los criterios fijados por la propia institución. Se realizó una matriz de datos para sistematizar la información recogida de las dimensiones analizadas para cada una de las instituciones estudiadas. Este recorte nos permite a futuro comparar la evolución y desarrollo de dichas instituciones.

Cabe destacar que, durante el año 2018, cuando se implementó la primera convocatoria del SIED, las instituciones universitarias analizadas contaban con la mayor oferta académica bajo la modalidad presencial, y se comenzaba a visualizar un crecimiento y desarrollo de la modalidad de educación a distancia. De acuerdo al documento realizado por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias, para los años 2018-2019, existían un total de 488 carreras a distancia, de las cuales 392 correspondían a carreras de pregrado y grado y 96 a

posgrado. Para el período analizado, cabe señalar que, pese a este crecimiento, la programación académica a distancia continúa representando un porcentaje menor en relación a la programación académica total: solamente el 5,6 % de las ofertas académicas de pregrado y grado y el 3,2 % de las de posgrado son de cursado a distancia. El peso relativo de las ofertas de modalidad a distancia sobre el total de ofertas del sistema, en el sector estatal, es del 4,1 % del total y en el sector privado el 7,2 % (CONEAU, 2021, p. 12).

Esto marca el peso relativo que se le había asignado a esta modalidad, que luego, a efectos de la pandemia del COVID-19, tuvo un crecimiento exponencial y sin precedentes, a partir de la Educación Remota de Emergencia.

### 3. LA EVALUACIÓN COMO PUNTO DE INICIO

La evaluación es una práctica que nace con la universidad. Nos permite conocer el estado de una institución, saber cómo y de qué manera se ha alcanzado la consecución de los objetivos y las metas planificadas. Con ello, viene aparejado el aseguramiento de la calidad, como un tema que tiene un lugar indiscutido en la agenda de la enseñanza superior desde las décadas de 1980 y 1990. Westerheijden, et al. (2006) sostiene que la mayoría de los esquemas de garantía de calidad en los sistemas de educación superior se basan en cuatro principios generales:

1. una agencia coordinadora del sistema de garantía de calidad;
2. la presentación de un informe de autoevaluación por parte de la unidad a evaluar;
3. la evaluación por pares;
4. un informe (en parte) público sobre los resultados de la evaluación.

Con el paso de los años, la evaluación como proceso de calidad y mejora constante ha dejado una marca considerable que manifiesta la aceptación de estos principios. Asimismo, ha promovido el desarrollo de dinámicas internas, producto del *feedback* y el aprendizaje a partir de los diferentes procesos y evaluaciones y del intercambio entre los actores intervinientes, siendo esta una experiencia acumulativa de conocimiento. En este sentido, “se necesita una mirada más analítica y reflexiva sobre lo que está sucediendo y cuáles podrían ser los posibles beneficios y problemas para los diversos actores involucrados” (Jeliaskova y Westerheijden, 2002, p. 437).

Las universidades han incorporado la cultura de la calidad institucional al transformar los procesos de evaluación en una práctica cada vez más frecuente. De esta manera han desarrollado una capacidad de autoevaluación institucional bajo dos vías: a) de manera interna, apelando a la instalación de la cultura de la calidad y la mejora permanente, y b) de manera externa, a través de la rendición de cuentas a la sociedad y a los organismos que la regulan. Esta cultura de la calidad ha generado que la mayoría de las universidades crearan oficinas de aseguramiento de la calidad encargadas de la evaluación y acreditación institucional.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad necesitan ser diseñados con la idea de lograr un aprendizaje permanente y de adaptación al cambio. Como indican Jeliaskov y Westerheijden (2002), estos “deben poder evolucionar, manteniendo al mismo tiempo el delicado equilibrio entre las funciones de mejora y rendición de cuentas” (p. 434).

Tal como describe Marquina (2008) citando a Guy Neave (1998), quien desarrolló el concepto de “Estado Evaluador” para referirse al análisis de fenómenos sucedidos en la educación superior europea, “los gobiernos dotaron de mayor autonomía a las instituciones para el control de sus procesos, pero a la vez instalando sistemas de evaluación para juzgar el uso de dicha soberanía atendiendo a los resultados obtenidos” (p. 8).

La evaluación y acreditación del sistema de educación superior se encuentra centralmente a cargo de la CONEAU, tal como lo establece la Ley 24521 de Educación Superior, sancionada el 20 de julio de 1995. Las funciones de la CONEAU quedan fijadas en la mencionada ley, entre las que se destacan las establecidas en sus artículos 43 y 44. El artículo 43 hace referencia a cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes; las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la CONEAU. Con respecto al artículo 44, se delega a la comisión la facultad de coordinar y llevar adelante la evaluación

externa de las instituciones universitarias, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución.

#### 4. EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

La complejidad del sector universitario presentada precedentemente también se va a ver reflejada en la gestión y organización de los sistemas de educación a distancia al interior de cada universidad. Esta situación fue analizada por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) en su documento “Docus N° 4: La educación a distancia” (2015). El primer rasgo que se identificó es la “heterogeneidad de organización y de estructuras”, en el que se plantea la existencia de instituciones con propuestas académicas de educación a distancia que se sostienen desde sistemas institucionales centralizados y, por otra parte, algunas que se desarrollan de modo particular y diferente por cada carrera, con carácter autónomo y sin una visión integral. Desde el plano de su organización se menciona la intervención de estructuras tales como rectorados, facultades, departamentos, centros, institutos o una dirección de carrera.

Este documento planteó un desafío práctico, que era la necesidad de constituir un sistema institucional de educación a distancia (SIED) en cada universidad que, “aún desde la heterogeneidad”, evitara las decisiones institucionalmente contradictorias o que sean el resultado de coyunturas de un momento (DNGU, Docus N° 4, 2015). Asimismo, se buscaba poner en la agenda de discusión la necesidad del tratamiento de la organización de los sistemas de educación a distancia, en muchos casos altamente descentralizados y desarticulados, con mayor o menor autonomía, que de acuerdo a la propia trayectoria institucional resultaron ser el fiel reflejo de la gestión de cada SIED. Es así que cada institución representa un caso en particular, basado en su propia experiencia. La gestión del SIED implicará nuevos campos de tensiones y disputas en la distribución de la autoridad al interior de cada institución.

En el Acuerdo Plenario N° 145 del Consejo de Universidades (2016), la Comisión de Asuntos Académicos elaboró la propuesta para una nueva regulación para la opción educativa a distancia en la que destacó su conformación en la idea de “sistema”, teniendo siempre presentes los principios de autonomía y libertad de enseñanza. Dicho documento ha sido aprobado por el Ministerio de Educación y Deportes, el 13 de junio de 2017, y tuvo como resultante la sanción de la Resolución Ministerial 2641/2017. A su vez, se derogó la Resolución Ministerial 1717/04 y otras normas relacionadas a ella.

La Resolución Ministerial 2641/17 establece que las instituciones universitarias que hayan incorporado o decidan incorporar la “Opción pedagógica y didáctica de educación a distancia”, en el marco de lo que establece la mencionada resolución, corresponderá validar los sistemas de educación a distancia. Esto determina un significativo cambio en la gestión dado que estos sistemas deben ser evaluados por la CONEAU para su correspondiente validación.

Esta resolución ministerial ha sido determinante en la organización y readecuación interna de las universidades, debido a las exigencias requeridas para la validación de los SIED. El propio informe realizado por la CONEAU, “Los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación” (2021), reconoce que la implementación y adecuación de los SIED en las diferentes universidades “requieren un modelo de gestión ad hoc, una normativa, una estructura de organización y un modelo de funcionamiento, además de instrumentos de seguimiento y evaluación enmarcados en los dispositivos institucionales” (p. 7).

Actualmente, la validación del SIED es un requisito necesario para la aprobación y/o acreditación, tanto para las carreras dictadas a distancia que superen el 50 %, como para aquellas carreras que cuenten entre 30 % y 50 % de carga horaria total no presencial.

Una de las particularidades de la Resolución Ministerial 2641/17 es que no establece estándares específicos de acreditación, como los tienen las resoluciones de carreras de grado que están incluidas dentro del artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

El Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. Indica que cada institución deberá contar con los componentes que regulen el desarrollo de la opción pedagógica y que asegure la calidad de sus propuestas educativas. Para ello se deberá dar cuenta de los actos administrativos de creación, organización, implementación y seguimiento de todos los aspectos que constituyen el SIED, como conjunto y no por partes aisladas.

El área de Evaluación Institucional de la CONEAU es quien lleva a cabo la tarea de evaluación de los SIED, a través de las convocatorias en las fechas que se establezcan, a los fines de su intervención y posterior validación por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Este proceso está contemplado por la Resolución Ministerial 4389/17.

## 5. LA GESTIÓN DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

Entre los proyectos de educación no presencial más destacados en Argentina se pueden mencionar los casos de: UBA XXI (1986); la Universidad Nacional de Misiones (1987), que comenzó el proyecto de Educación Secundaria Abierta (ESA) del Sistema Provincial de Teleducación y Desarrollo de la Provincia de Misiones; y el de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, nacido a principios de los 90. En esos años, surgió también un proyecto de capacitación docente a distancia de Extensión de la UBA, con un enfoque que ponía el acento en las actividades de los cursantes. Otro caso importante para destacar es la Universidad Virtual de Quilmes, que a través del tiempo consolidó su espacio bajo esta modalidad, con bastos antecedentes desde 1990. Esta universidad se considera como una de las primeras universidades virtuales de Argentina que ponía en línea en 1999 su primera aula virtual.

La implementación de la Resolución Ministerial 2641/17 generó un desafío para las instituciones universitarias en el área de la educación a distancia, la cual tuvo que integrarse a las funciones sustanciales de la universidad como un sistema y no como unidades desarticuladas y aisladas. Tal como sostienen González y Roig (2018), la elaboración de un SIED ha significado un movimiento importante al interior de las universidades. Cada una de ellas debió pensar cómo iba a ser su sistema de educación remota y la articulación con su plan estratégico de desarrollo.

Se debieron también adaptar y/o constituir nuevas estructuras de gestión y dependencia en relación al organigrama de cada universidad para cumplir con las nuevas normativas, funciones y requerimientos necesarios para llevar a cabo la implementación de los modelos de educación a distancia. Dicha adaptación no fue llevada a cabo por todas las instituciones de igual manera y a la misma velocidad. Muchas universidades nacionales ya contaban con amplia trayectoria en el dictado de carreras a distancia y reconocidos antecedentes institucionales previos; en otros casos, la oferta académica era incipiente.

## 6. IMPACTO Y DESAFÍOS EN EL MARCO DE LA VALIDACIÓN DE LOS SIED

A fin de contextualizar el proceso de evaluación llevado a cabo por la CONEAU, se parte del análisis de la primera convocatoria de carácter voluntario para la evaluación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED). Se implementó en el 2018, mediante la Resolución CONEAU 546/2017. Fueron convocadas aquellas instituciones universitarias que dictaban o preveían dictar carreras de pregrado, grado o posgrado en las que la cantidad de horas no presenciales superara el 30 % de la carga horaria total del plan de estudios.

En el 2019, se realizó la segunda convocatoria de evaluación de los SIED, aprobada por Resolución CONEAU 152/2018. En el 2020, se llevó a cabo la Tercera Convocatoria Evaluación de SIED, aprobada por Resolución CONEAU 144/2020.

La primera evaluación de los SIED se llevó a cabo a partir de la organización en siete dimensiones:

- 1) fundamentación y marco normativo;
- 2) organización y gestión;
- 3) gestión de la opción pedagógica a distancia;
- 4) docentes;
- 5) alumnos;
- 6) tecnologías previstas;

## 7) información sobre las unidades de apoyo.

Para sumar al análisis, el documento producido por la CONEAU, “Los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación” (2021), presentó los resultados de dichos SIED del sistema universitario. Allí se menciona que se presentaron en la primera convocatoria 80 instituciones del total de 131 que componen el sector universitario, lo que representa un 61 % de la totalidad de las instituciones universitarias del país.

La mayoría correspondió a universidades privadas, con 41 instituciones que presentaron sus SIED (51 %), seguido por las 38 nacionales (48 %) y una provincial (1 %), siendo la Región Metropolitana la que concentra la mayor cantidad. En tal sentido, participaron 32 instituciones universitarias, lo que representa un 40 %.

La CONEAU emitió a tales efectos 78 resoluciones de validación de SIED de las carreras incluidas en la primera convocatoria. Se formularon en total 78 señalamientos, los cuales se refieren a las dimensiones: fundamentación, marco normativo y estructura de gestión, donde se identificaron 27 señalamientos (35 %); opción pedagógica a distancia, con 21 señalamientos (27 %); actividades de investigación, transferencia y extensión, 13 señalamientos (17 %); unidades de apoyo, 11 señalamientos (14 %); actividades de formación y ambientación de docentes y alumnos, con 4 señalamientos (2 %); y por último, la dimensión tecnología con dos señalamientos (3 %).

Tal como indica el informe, las observaciones que subsistieron en mayor medida corresponden a la dimensión de fundamentación, marco normativo y estructura de gestión, lo que resulta coherente con el énfasis que se le ha dado a esta dimensión en el marco de la evaluación y con que probablemente las instituciones se encuentren en plena estructuración de sus normas y estructuras de gestión.

A continuación, se analizan las dimensiones "organización y gestión" y "marco normativo", teniendo en consideración la revisión y análisis de las resoluciones CONEAU de validación y los anexos de cada universidad nacional, que contienen los informes de evaluación de los SIED, para considerar las principales características de las estructuras de gestión y la descripción de los marcos normativos con el fin de identificar sus características. Asimismo, se han considerado las observaciones y déficits vinculados específicamente a dichas dimensiones que se identificaron en las resoluciones de validación de los SIED de cada universidad.

De los 78 casos, 27 (35 %) instituciones universitarias validaron su SIED sin observaciones o déficits; 14 (18 %) lo validaron con observaciones, y un restante de 37 (47 %) instituciones lo validaron con informes a tres años (CONEAU, 2020).

## 7. DIMENSIÓN DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN

Las estructuras de gestión de la educación a distancia en las universidades cuentan actualmente con una función estratégica para el futuro de dichas instituciones. Así también lo reconocen González y Roig (2018):

En varias universidades se han vivido momentos de mayor o menor apoyo a la ED vinculados con las diferentes prioridades de las autoridades universitarias. Muchos equipos técnicos han debido luchar al interior de sus universidades por contar con apoyo institucional, porque en momentos lo han tenido y en otros, no. Momentos en los que un área de ED era una “dirección” o un “programa”, y luego, una reorganización de la gestión daba lugar a su desaparición. Esa falta de compromiso institucional es el punto fuerte donde esta nueva reglamentación apoya nuevas condiciones. (p. 156).

La importancia de contar con áreas acordes para la gestión de la educación a distancia se vio reflejada por el impacto provocado por la pandemia de COVID-19. Las universidades debieron incorporar nuevas funciones de gestión, dependientes de las diferentes unidades académicas, secretarías académicas o directamente desde sus rectorados. Para ello, se requieren instituciones flexibles que se adapten a los cambios permanentes y a los procesos basados en la innovación de la gestión educativa.

Las diferentes modalidades, variantes y mixturas que se van a presentar nos brindan un acercamiento a su mejor entendimiento, sin el ánimo de homogeneizar, sino justamente de rescatar sus particularidades y su diversidad institucional.

La propia esencia de la Resolución Ministerial 2641/17 buscó dar un principio de organización a la propia heterogeneidad del sistema universitario nacional. La resolución expresa una visión sistemática desde una perspectiva integral que se incorpore en la cultura organizacional. Se propuso superar así las prácticas de educación a distancia como experiencias marginales en las instituciones universitarias para pasar a una experiencia planificada.

En todas las universidades estudiadas coexisten estructuras organizacionales de educación no presencial, como áreas específicas. Algunas más consolidadas, con larga trayectoria, y otras que han tenido que ser creadas o readecuadas de acuerdo a los requerimientos de la mencionada resolución.

Del análisis de las resoluciones de validación y los anexos se observa que no hay un único modelo de gestión. Cada universidad ha implementado diferentes estrategias, pero existen ciertas características comunes que se pueden identificar.

Existen diferentes formas de organizar la gestión del SIED en las universidades, su dependencia puede ser directa del rectorado, de la secretaría académica de la universidad o de la secretaría académica del rectorado, como máxima autoridad responsable. Posteriormente, la distribución de las responsabilidades y roles de las diferentes instancias de gestión se desarrollan con secretarías/departamentos de educación a distancia y con las unidades académicas. La articulación se implementa mediante equipos multidisciplinarios que se vinculan a su vez con los coordinadores o directores de carreras, docentes de las distintas disciplinas, personal no docente, personal del área de informática, personal del área pedagógica, personal de biblioteca, entre otros.

En otros casos, la gestión del SIED se centraliza en una dirección de educación a distancia dependiente de las secretarías académicas y se descentraliza en la órbita de las unidades académicas o sedes dependiendo de la organización de la propia institución. Se puede identificar que este tipo de organización propicia cierta autonomía a las sedes o unidades académicas para gestionar administrativamente la oferta académica de las carreras bajo la modalidad no presencial.

Por otra parte, del análisis de las resoluciones de validación se observa la constitución de comisiones asesoras o consejos consultivos, conformados por representantes de secretarías de asuntos académicos, del área de asesoría pedagógica o de educación a distancia de cada unidad académica o sede, del campus virtual o del área de informática, que brindan apoyo, supervisan y orientan el trabajo descentralizado en las unidades académicas. Este tipo de gestión de SIED tiene lugar en universidades en las que estas unidades cuentan con gran autonomía y generalmente con estructuras complejas, de gran tamaño y con trayectoria en el dictado de ofertas académicas a distancia. En estos casos, declaran establecer acuerdos para consensuar criterios académicos entre el rectorado y las unidades académicas. Estas últimas pueden solicitar a los responsables del SIED asesoramiento sobre el desarrollo y las propuestas pedagógicas de opción a distancia. Las comisiones de asesoramiento y seguimiento que se han conformado asumen un rol protagónico como partes representantes de cada área o unidad académica.

Se puede advertir que las observaciones realizadas por la CONEAU en las resoluciones de validación de los SIED se centran en la adecuación de normativas que permitan llevar a cabo la articulación entre el rectorado y las unidades académicas u otras unidades dependientes para la integración de la gestión y el desarrollo de acciones relacionadas al dictado de carreras bajo la modalidad a distancia.

Una alta descentralización puede generar una falta de lineamientos institucionales claros o una desarticulación de la gestión de las unidades académicas o estructuras de gestión superior.

## **8. OBSERVACIONES DE LAS RESOLUCIONES DE VALIDACIÓN DE LOS SIED**

### **8.1. Estructura de gestión**

Con respecto a las observaciones y déficits vinculados a la estructura de gestión que se identificaron en las resoluciones de validación de los SIED se pueden mencionar:

- Dificultades para identificar la dependencia jerárquica de las áreas de gestión del SIED así como las funciones que cumplen dichas áreas.
- Problemas relativos a la articulación, interacción e interdependencia de las áreas de gestión del SIED con otros órganos de gobierno y con las unidades académicas.

- Falta de precisión en la definición de las características y funciones específicas de cada nivel de gestión, y sobre los procesos y circuitos operativos en los que participan las distintas áreas a la hora de implementar una propuesta.
- Solapamientos o superposiciones entre las funciones de unidad de gestión específica del SIED, las unidades académicas y otras áreas.

Los déficits señalados apuntan a dar un principio de organización a la propia heterogeneidad del sistema de gestión de educación a distancia al interior de las universidades, con el objetivo de precisar las estructuras organizativas de las áreas de gestión y establecer con detalle una planificación de las funciones a desarrollar. Asimismo, los cambios deben ser plasmados en un corpus normativo que respalde las modificaciones que fueran implementadas.

Muchos de los procesos identificados en los modelos tendientes a otorgar un mayor grado de descentralización han repercutido en la identificación de funciones superpuestas entre la unidad de gestión específica del SIED, las unidades académicas y otras áreas vinculadas a la educación a distancia. Dentro de las propias universidades ha implicado la reingeniería de procesos para mejorar la articulación y nuevos acuerdos entre los actores partícipes.

La gestión de la educación a distancia requiere de un trabajo sumamente articulado y planificado para que no existan inconsistencias y obstáculos internos en su desarrollo. Es necesario un ecosistema de trabajo para que los diferentes actores intervinientes en distintos espacios, responsabilidades y cargos interactúen y colaboren de manera integrada. Cada sector relacionado a la educación a distancia que integre este ecosistema es una pieza de un rompecabezas interdependiente, en el que se retroalimentan para seguir aprendiendo y compartiendo el conocimiento adquirido.

## 8.2. Marco normativo

Las regulaciones estatales, tal como indica Brunner (2020), representan la modalidad tradicional y más importante de gobierno jerárquico por parte del Estado respecto de los modernos sistemas de educación superior. En este sentido y como un componente de la gobernanza, esta acción que se manifiesta de arriba hacia abajo, a cargo de cuerpos burocráticos, de tipo control y comando, actúa mediante leyes y reglamentos, políticas y directivas gubernamentales y a través de agencias públicas.

Como bien se menciona anteriormente, la necesaria validación de los SIED ha generado efectos y la necesidad de adaptaciones normativas de las instituciones para hacer frente a los nuevos requerimientos que establecía la Resolución Ministerial 2641/17.

La Red Universitaria de Educación a Distancia (Rueda) ha tenido un importante rol en la formulación de esta resolución, tal como mencionan González y Roig (2018):

En el seno de la RUEDA se comenzó un largo proceso de debates y negociaciones orientados a encontrar una normativa que fuera superadora. En las reuniones plenarios 30° y 31° de RUEDA, realizadas en el transcurso del 2005 en la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de Comahue respectivamente, se analizan las políticas públicas en educación a distancia (ED), se organizan equipos de trabajo y se elabora un primer documento sobre los problemas que planteaba la Res. Ministerial 1717/04 a las universidades. Desde entonces, la RUEDA se involucró en debates activos sobre lo que debía tenerse en cuenta para la presentación y evaluación de carreras a distancia. (p. 153)

Con la promulgación de la Resolución Ministerial 2641/17, las instituciones debieron reestructurar o generar nuevas áreas y cargos de gestión, considerando el rol estratégico que adquiere a nivel organizacional y académico y la correspondiente integración efectiva a los procesos de cada institución (infraestructura organizacional, soporte, desarrollo, docencia, personal no docente, administración, etc.).

Los requerimientos formulados por la CONEAU generaron la creación o la modificación de marcos normativos para acompañar el proceso de institucionalización de la educación a distancia a fin de coordinar la oferta académica, poner en funcionamiento las nuevas estructuras, crear nuevos cargos de gestión y reglamentar la organización, administración y desarrollo del SIED. Las nuevas estructuras de gestión y dependencias debieron adaptarse y ser integradas al organigrama de cada universidad.

Entre las observaciones y déficits vinculados a la normativa que se identificaron en las resoluciones de validación de los SIED se pueden mencionar:

- Solapamientos y contradicciones entre las distintas normas relativas a la EaD (particularmente en los casos de instituciones con trayectoria en EaD y que contaban con reglamentos y estructuras de gestión previas a la emisión de la normativa ministerial).
- Inconsistencias entre las normativas y el formulario electrónico.
- Normas que se han declarado en los informes y en los SIED de la institución pero que no se han presentado.
- Falta de definiciones en funciones establecidas en las normativas institucionales.

Por otra parte, se debieron corregir inconsistencias en la carga en el Instructivo CONEAU Global. Estos errores materiales de carga u omisiones de cargas de normativas en los anexos correspondientes son frecuentes en los procesos de acreditación.

Otra situación que fue destacada en varias oportunidades es la falta de definiciones claras en las funciones de gestión vinculadas a educación a distancia. Si bien se describían las estructuras o se definían funciones, estas carecían de precisión en la articulación entre las unidades académicas y estructuras de gestión.

## 9. VIRTUALIZACIÓN DE EMERGENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

No se puede dejar de mencionar el impacto que ha tenido la pandemia de COVID-19 en la evolución y desarrollo de carreras universitarias bajo la opción de educación a distancia. Tal como indica Ibáñez (2020), la educación se enfrentó ante una situación de extrema dificultad, ya que tuvo que adaptar sus métodos en un plazo de tiempo muy corto para poder continuar con el dictado de clases a todos sus estudiantes. Esta adaptación conocida como Educación Remota de Emergencia (ERE) ha tenido como principal objetivo trasladar los cursos presenciales en el aula física a un aula remota, virtual, o en línea. En muchas universidades la experiencia trascurrída bajo la ERE representó el paso a la consolidación de la planificación de la modalidad a distancia.

Hodges *et al.* (2020) marca una diferenciación entre ambas opciones educativas, en la que la Educación Remota de Emergencia es presentada como un:

cambio temporal de la entrega de instrucción y alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que, de otro modo, se impartirían de forma presencial o como cursos mixtos o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya disminuido.

De esta manera se permite brindar acceso temporal a la instrucción y apoyos educativos de forma rápida y que esté disponible de manera confiable durante una emergencia o crisis. Como destaca Area Moreira (2021), la Educación Remota de Emergencia fue una modalidad de enseñanza basada en el uso intensivo de la tecnología de modo improvisado, sin planificación didáctica y que respondió a una situación que reclamaba una respuesta educativa de urgencia (p. 61). Como sostiene el autor, a pesar de que las universidades quedaron vacías y clausuradas no se produjo un apagón pedagógico. La tecnología fue la respuesta inmediata y urgente para poder continuar con el dictado de clases.

En el caso de Argentina, en el Decreto Presidencial 260/2020 se estableció el aislamiento obligatorio y otorgó al Ministerio de Educación la facultad de establecer las condiciones en que se desarrollara la escolaridad respecto de los establecimientos públicos y privados de todos los niveles durante la emergencia.

Siguiendo estas directrices, el Ministerio de Educación por Resolución 108/2020, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, determinó la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior.

En lo que respecta específicamente a la educación superior, la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación recomendó a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de todas las jurisdicciones, que adecuen las condiciones en que se desarrollaba la actividad académica presencial. La mencionada resolución en su artículo 1 establece que en todos los casos deberán adoptarse las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad. Para ello, entre otras medidas, se contempló la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan.

Esta situación ha implicado un cambio vertiginoso, donde las universidades han tenido que reconvertirse a un ritmo sin precedente. Muchas instituciones debieron desarrollar sus SIED, en el contexto de la emergencia sanitaria, para poder presentar nuevos proyectos de carreras a distancia (grado y posgrado) y así dictar sus clases.

Aquí se presentan varios escenarios. Algunas instituciones tenían desarrollada una pequeña oferta académica de dictado virtual, con plataformas tecnológicas poco desarrolladas. En estos casos debieron hacer un gran esfuerzo para adaptarse a esta modalidad y poder continuar con el dictado de las clases.

Las universidades, sus aulas, bibliotecas, laboratorios, salas de profesores, cerraron sus puertas físicas durante varios meses y la vida universitaria pasó a ser mediada por la tecnología. Las aulas y bibliotecas se volvieron virtuales, las clases pasaron a ser sincrónicas y asincrónicas y la comunicación cara a cara se realizaba mediante videoconferencias.

El presente contexto obligó a repensar la gestión y las políticas institucionales de desarrollo de la educación a distancia. Dio lugar a nuevos desafíos institucionales, los que impactaron en los procesos de planificación en el seno de las propias universidades. La Educación Remota de Emergencia generó un salto cualitativo para el desarrollo de estos procesos. A esto se sumó la necesidad, derivada de las innovaciones tecnológicas de la sociedad del siglo XXI, de una planificación estratégica para encarar dicho cambio, bajo soluciones a través de la hibridación, enseñanza mixta, combinada y flexible. Este desafío es identificado por García Aretio (2021), como aquel que propició que la vuelta a la “normalidad pedagógica” en la universidad se estableciera aprovechando lo mucho aprendido durante estos tiempos, implementando modelos combinados o mixtos. Siguiendo con el autor, se manifiesta la necesidad de un aprendizaje integrado, entre los modelos presenciales y a distancia, que busque combinar, compensar, armonizar, complementar, enriquecer, integrar los medios, recursos, tecnologías, estrategias, sean estos presenciales o no, sincrónicos o asincrónicos, más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje en cada momento o situación.

## 10. CONCLUSIONES

Estamos transitando un momento de cambio en las universidades, que nos interpela, desafía y obliga a adelantarnos al cambio, como ya lo vislumbraba Escotet (1996), entre certezas e incertidumbres.

Las universidades están atravesando tiempos turbulentos, tal como menciona Brunner (2011), con una “velocidad de los cambios del entorno dentro del cual se desenvuelven las universidades, [que] amenazan con superar sus capacidades de reacción y adaptación y ellas corren el riesgo de entrar en crisis, perder posición competitiva y desaparecer” (p. 139).

Se debe pensar en nuevos desafíos y procesos de gestión de educación a distancia que se adapten a las transformaciones institucionales con la rapidez de las transformaciones e innovaciones tecnológicas.

Como se ha observado, no existe un único modelo de gestión y son múltiples los factores que conllevan a su organización. Asimismo, depende del grado de la experiencia que tenga cada institución, la decisión política de crear áreas especializadas o incorporar nuevas funciones referidas a educación no presencial. Asimismo, implica personal capacitado y presupuesto para su financiamiento.

Compartiendo la inquietud de Clark (2011) sobre cómo preparar y fortalecer a las universidades del siglo XXI, estas “deben generar capacidades flexibles que les permitan entrelazar lo nuevo con lo viejo y el cambio con la continuidad de manera sostenible” (p. 32).

Muchas de las nuevas estructuras de gestión de la educación a distancia han sido de reciente implementación, muchas de ellas creadas o readecuadas por las observaciones, señalamientos y déficits señalados por la CONEAU. Requiere

asimismo un aprendizaje organizacional, ya que es un proceso que se da desde una doble mirada, tal como indican Peluffo y Catalán (2002): a) desde lo individual, que resulta “un proceso de modificación de la estructura cognitiva que integra conocimientos, habilidades y actitudes, cuyo objetivo es mejorar la situación de quien aprende o de una situación externa a él o ella” (p. 26); y b) desde lo organizacional, para

adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias y actitudes que incrementan la conservación y el desarrollo de una organización. Es decir, unir juntos los componentes de conocimientos existentes en una nueva forma, cuyas principales características desde el punto de vista organizacional son: aumentar la capacidad estratégica de la organización, reforzar la capacidad de cambiar y mejorar el rendimiento o el desempeño de la organización. (p. 27).

La universidad debe afrontar este desafío, entrelazar lo viejo y apostar al advenimiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación universitaria, consolidando modelos que sean complementarios.

Contar con una eficiente estructura de gestión es contar con herramientas útiles para ayudar a mejorar la calidad de la formación universitaria, es decir, para ayudar a producir cambios significativos en las instituciones. Para ello, es necesario disponer de datos e indicadores sobre los *inputs*, los procesos y resultados de la actividad de cada unidad académica y de la universidad en su conjunto. Aquí entra en juego nuevamente la visión de considerar a la organización universitaria como sistema integrado (considerando y respetando las particularidades de cada unidad académica) y no por partes aisladas.

Cabe recordar que como se mencionó precedentemente, el espíritu de la Resolución Ministerial 2641/17 fue organizar el sistema de educación a distancia, darle cierto ordenamiento, respetando siempre su autonomía e historia organizacional. Las respuestas de las instituciones colaboraron para tener un sector más integrado, respetando las heterogeneidades del sistema de educación superior.

Otro dato que se desprende del análisis de las resoluciones de la CONEAU es que en ningún caso se recomendó la NO VALIDACIÓN.

El desarrollo de los proyectos de oferta académica de educación remota y la experiencia atravesada al interior de las universidades en la pandemia producto del COVID-19 avizoran la expansión de carreras mediadas por la tecnología en el corto y mediano plazo. Es por ello que se presenta el desafío de comprender futuros escenarios de la gestión de la educación a distancia.

## Referencias bibliográficas

Acuerdo Plenario N° 145 [Consejo de universidad]. 9 de noviembre de 2016. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/APCU\\_145-2016.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/APCU_145-2016.pdf)

Area Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*, (56), 57-70.

Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de educación*, (355), 137-159.

Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2020). Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 211-238.

Clark, B. R. (1983). *The higher education system*. University of California Press.

Clark, B. R. (2011). *Cambio sustentable en la universidad*. Universidad de Palermo.

Cohen, M. D., March, J. G., y Olsen, J. P. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional. *Gestión y política pública*, 20(2), 247-290.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2021) *Los sistemas institucionales de Educación a Distancia: análisis de la primera experiencia de evaluación y validación*. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>

Decreto DNU 260/2020. Emergencia sanitaria. Coronavirus (Covid-19), disposiciones. 12 de marzo de 2020. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=335423>

Dirección Nacional de Gestión Universitaria. (2015). DOCUS N° 4: La Educación a Distancia. Ministerio de Educación.

Doberti, J. (2020). La eficiencia interna en las universidades nacionales. En Marquis, C. (ed). *La agenda universitaria V: criterios y propuestas de gestión y políticas universitarias*. Universidad de Palermo.

Escotet, M. A. (1996). *Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre*. Lugar Editorial.

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.

García De Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Miño y Dávila.

González, A. H., y Roig, H. (2018). Normativa de educación a distancia para la universidad argentina: avances y desafíos pendientes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(16). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69149>

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey (México). <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

Jeliazkova, M., y Westerheijden, D. F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44(3), 433-448.

Krotsch. P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Marquina, M. (2008). Académicos como pares evaluadores en el sistema argentino de evaluación de universidades: diez años de experiencia. *Revista de la educación superior*, 37(148), 7-21.

Marquís, C. (2010). Sobre el Gobierno Universitario. *Gestión Universitaria*, 2(3). [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_06/v2n3a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_06/v2n3a2.htm)

Peluffo, M. B., y Catalán Contreras, E. (2002). Introducción a la gestión del conocimiento aplicada al sector público. ILPES.

Resolución N° 1717/2004. [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Educación superior, educación a distancia. 29 de diciembre de 2004. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1717-2004-102861>

Resolución N° 2641-E/2017. [Ministerio de Educación y Deportes]. 13 de junio de 2017. Argentina. [https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641\\_17.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf)

Resolución N° 546/2017. [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria]. 18 de diciembre de 2017. Argentina.

Resolución N° 152/2018. [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria]. Argentina.

Resolución N° 108/2020. [Ministerio de Educación]. 15 de marzo de 2020. Argentina.  
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

Resolución N° 144/2020. [Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria]. 10 de junio de 2020. Argentina.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.

Westerheijden, D. F., Hulpiau, V., y Waeytens, K. (2006). *Lines of Change in the Discourse on Quality Assurance*. [Artículo presentado]. 28th Annual EAIR forum. Rome, Italy (Vol. 30).

Fecha de recepción: 27-7-2023

Fecha de aceptación: 9-10-2023



# Análisis causal de los retrasos en la aprobación de materias de primer año en una carrera de Ingeniería mediante técnicas de inferencia

Causal analysis of first-year course approval delays in an engineering major through inference techniques.

PAZ, Hugo Roger<sup>1</sup>

Paz, H. R. (2023). Análisis causal de los retrasos en la aprobación de materias de primer año en una carrera de Ingeniería mediante técnicas de inferencia. *RELAPAE*, (19), pp. 172-185.

## Resumen

En este estudio se exponen las técnicas de inferencia causal utilizadas para descubrir los factores subyacentes que contribuyen a los retrasos prolongados en la aprobación de cursos de primer año que se observan en la Carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. Hasta el año 2019, el estudiantado tarda un promedio de 5 años en aprobar sus asignaturas del primer año. Determinar las causas de ese retraso fue el motivo de la presente investigación. Nuestro análisis se basó en la utilización del marco de trabajo *DoWhy* (Blöbaum et al., 2022; Sharma y Kiciman, 2020) y Causal Discovery Toolbox (CDT) (Kalainathan et al., 2020), herramientas diseñadas para la inferencia causal. Nuestro objetivo era desentrañar la red de variables que influyen en los tiempos de aprobación de los cursos. Los hallazgos del estudio iluminan un factor causal fundamental que conduce a un aumento estadísticamente significativo en la duración de la aprobación. Específicamente, se reveló que la estructura regulatoria del programa académico y los métodos de evaluación empleados juegan un papel sustancial. En particular, la acumulación de materias regulares que aún no han sido aprobadas mediante un examen final surgió como un determinante clave. Este conocimiento tiene el potencial de guiar intervenciones específicas, mejorando tanto las tasas de éxito del estudiantado como la eficacia general del sistema educativo.

**Palabras Clave:** inferencia causal, retrasos en la aprobación de cursos, educación en ingeniería, curriculum, ingeniería civil.

## Abstract

In this study, we present the causal inference techniques employed to uncover the underlying factors contributing to prolonged delays in the approval of first-year courses observed in the Civil Engineering program at the Faculty of Exact and Technological Sciences (FACET) of the National University of Tucumán (UNT), Argentina. Up until 2019, students took an average of 5 years to pass their first-year subjects. Determining the causes of this delay was the main objective of this investigation. Our analysis was grounded in the utilization of the *DoWhy* framework (Blöbaum et al., 2022; Sharma and Kiciman, 2020) and the Causal Discovery Toolbox (CDT) (Kalainathan et al., 2020), tools designed for causal inference. Our aim was to unravel the network of variables influencing the course approval timelines. The study's findings shed light on a fundamental causal factor that leads to a statistically significant increase in the duration of approval. Specifically, it was revealed that the regulatory structure of the academic program and the assessment methods employed played a substantial role. In particular, the accumulation of regular subjects that had not been approved through a final examination emerged as a key determinant. This knowledge has the potential to guide specific interventions, enhancing both students' success rates and the overall effectiveness of the educational system.

**Keywords:** causal inference, course approval delays, engineering education, curriculum, civil engineering.

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras- Universidad Nacional de Tucumán, Argentina / hpaz@herrera.unt.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-1237-7983>

## 1. Introducción

Este artículo profundiza en las complejidades del retraso en la progresión curricular en la educación superior mediante la investigación de las causas subyacentes en el contexto del plan de estudios actualizado de 2005 del programa de Ingeniería Civil en la Universidad Nacional de Tucumán. El plan de estudios de cinco años y medio, dividido en once semestres, está regido por un Sistema de Correlativas que establece requisitos previos para la inscripción en los cursos. Estos requisitos previos pueden ser "regularizados", indicando la aprobación de evaluaciones parciales o tareas prácticas, o "aprobados", indicando la finalización exitosa de exámenes finales lo que implica que aprobó el curso.

En este estudio, partimos de la hipótesis de que el sistema de evaluaciones existente contribuye a la acumulación de asignaturas "regulares", pero no aprobadas entre el estudiantado. Sostenemos que este fenómeno surge de la falta de tiempo disponible para una adecuada preparación de los exámenes finales, lo que, a su vez, genera retrasos en el proceso de aprobación de los cursos. Nuestro objetivo principal radica en demostrar empíricamente esta hipótesis subyacente, mediante la aplicación de técnicas rigurosas de inferencia causal. A través de este enfoque, buscamos arrojar luz sobre las conexiones causales entre el sistema de evaluaciones, la acumulación de materias pendientes y los retrasos en la progresión curricular.

Como destacó Pearl (2009), la inferencia causal permite la identificación de relaciones causales más allá de las meras correlaciones. El énfasis en la inferencia causal surge de la necesidad de descubrir los verdaderos factores causales que impulsan los retrasos en la progresión curricular. "Los hallazgos de la investigación observacional pueden ser inconsistentes o consistentes pero es poco probable que reflejen verdaderas relaciones de causa y efecto" (Hammerton y Munafò, 2021).

Como concluyen Oloriz et al en un trabajo en donde estudian la relación entre el rendimiento académico de los ingresantes en carreras de ingeniería y el abandono de los estudios universitarios, "existe una importante correlación entre el rendimiento académico en el primer cuatrimestre... y la deserción que se produce durante el segundo, tercero y cuarto cuatrimestre" (Oloriz et al., 2007, p. 1), es por ello que resulta necesario trabajar en la disminución del fracaso académico dado que el mismo conduce, inexorablemente, al abandono de los estudios superiores.

## 2. Método

### 2.1. Población y Muestra

Los datos objeto de análisis provienen de las trayectorias académicas de 1615 estudiantes matriculados en la carrera de Ingeniería Civil, abarcando un espectro diverso de avances en la carrera, desde estudiantes de primer año hasta aquellos en etapas cercanas a la graduación, así como individuos que han discontinuado su formación y aquellos que han culminado su proceso educativo. Estos datos se obtuvieron a través del Sistema de Gestión Administrativa y de Estudiantes (SIGEA), que recopila y centraliza información relevante sobre el progreso académico y la gestión del estudiantado en el programa.

En el marco de esta investigación, se ha procedido a examinar el rendimiento académico de estudiantes universitarios a lo largo de un período de catorce años, que comprende desde 2004 hasta 2019. Con el propósito de asegurar la precisión de los resultados, se efectuó una exclusión de estudiantes que habían obtenido la aprobación de asignaturas mediante un sistema de equivalencias, debido a modificaciones en su plan de estudios, trayectoria académica o institución educativa. Dicha medida se implementó considerando que estos alumnos podrían haber ingresado al programa con asignaturas ya aprobadas, lo cual podría impactar en su progreso y desempeño en comparación con sus pares. Para el análisis, se procedió a seleccionar un conjunto de 1343 historias académicas de un total de 1615.

En el presente contexto, se clasifica como "egresados" a estudiantes que han finalizado sus estudios dentro del período bajo evaluación (2005-2019). Por su parte, se considera "permanentes" a estudiantes que han mantenido su inscripción en el programa académico hasta el año 2019 y aún no han concluido su formación.

En última instancia, se define la situación de "deserción" para aquellos alumnos que no registran ninguna inscripción en el año 2020 y no han culminado su proceso educativo. Al adoptar este enfoque, seguimos la propuesta de González Fiegehen (2007) para los alumnos que se matricularon en 2019, representando únicamente el 5% del total analizado (Paz, 2022). Para el resto de estudiantes, se emplea un criterio menos riguroso, incluyendo a aquellos que retoman su inscripción en la carrera y reanudan sus estudios tras un período de inactividad. El cálculo de los lapsos temporales se ha basado en la diferencia entre la última actividad documentada en el sistema SIGEA y la fecha de ingreso al programa académico.

Con relación a la carrera de Ingeniería Civil, el Plan de Estudios se desarrolla en once módulos semestrales con una duración total de cinco años y medio. El total de asignaturas que contiene el Plan de Estudios es de 44. Las asignaturas que comprenden los módulos 1 y modulo 2 son las siguientes:

- 1 Cálculo: Modulo 1
- 2 Física I: Modulo 1
- 3 Sistemas De Representación: Modulo 1
- 4 Álgebra Y Geometría Analítica: Modulo 1
- 5 Cálculo II: Modulo 2
- 6 Física II: Modulo 2
- 7 Fundamentos De Química General: Modulo 2
- 8 Informática: Modulo 2
- 9 Elementos De Álgebra Lineal: Modulo 2

## 2.2. Técnica de análisis

Para la determinación de los factores subyacentes que contribuyen a los retrasos prolongados en la aprobación de cursos de primer año se utilizaron técnicas de inferencia causal. Este tipo de técnicas busca comprender y establecer relaciones de causa y efecto entre variables.

Como lo destacó Judea Pearl, un pionero en el campo de la inferencia causal, a través de su obra "*Causality: Models, Reasoning, and Inference*" se trata de identificar cómo un cambio en una variable influye directamente en otra, lo que implica la existencia de una relación de causa y efecto (Pearl, 2009). Este enfoque es esencial para responder preguntas críticas en diversas disciplinas, como la medicina, la economía, la epidemiología y las ciencias sociales. A través de técnicas avanzadas, como el uso de experimentos controlados y modelos causales, se pueden descubrir patrones subyacentes y comprender el impacto real de las intervenciones o factores en un sistema. Este enfoque es esencial para la toma de decisiones basadas en evidencia y la formulación de políticas efectivas, lo que contribuye significativamente a la generación de conocimiento sólido en numerosos campos de investigación (Pearl, 2009).

El método se aplicó mediante la utilización de la librería *DoWhy* (Blöbaum et al., 2022; Sharma y Kiciman, 2020) y Causal Discovery Toolbox (CDT) (Kalainathan et al., 2020), herramientas diseñadas para la inferencia causal. La aplicación de estas librerías se realizó mediante la generación de un código en lenguaje Python (Van Rossum & Drake Jr, 1995). Python es un lenguaje de programación ampliamente utilizado en el ámbito científico y de análisis de datos debido a su versatilidad.

La librería *DoWhy* destaca como una herramienta esencial para realizar inferencia causal avanzada en *Python*. *DoWhy* se basa en la teoría del diseño de experimentos y la inferencia causal, y permite identificar relaciones de causa y efecto más allá de simples correlaciones. Esta librería se utiliza para modelar y analizar gráficos causales acíclicos dirigidos (DAG) que representan las relaciones de dependencia causal entre las variables de interés. Además, *DoWhy* ofrece diversos métodos de estimación para calcular el efecto causal promedio, lo que facilita la evaluación de las intervenciones en situaciones del mundo real. La librería *DoWhy* es una herramienta fundamental para llevar a cabo análisis rigurosos de inferencia causal, permitiendo explorar y comprender las relaciones de causa y efecto en una amplia variedad de contextos.

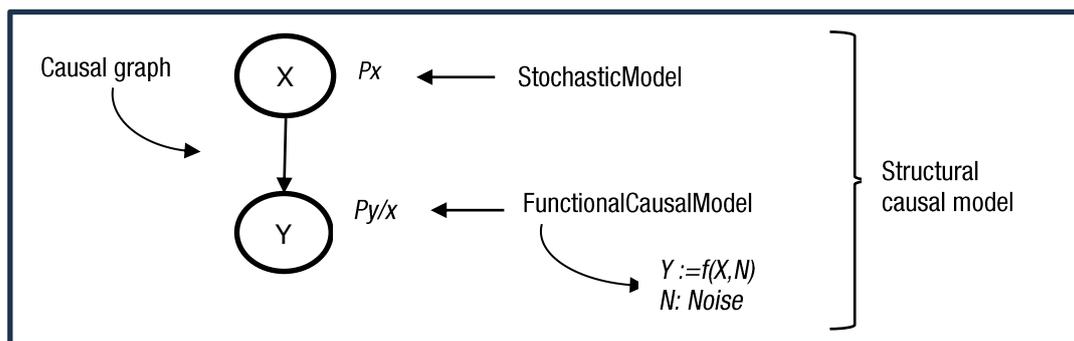
*DoWhy* se basa en la teoría del diseño de experimentos y la inferencia causal. Su enfoque se fundamenta en el concepto de "intervención", donde se manipulan variables para observar cómo afectan a otras variables en un sistema.

Una vez identificado un efecto causal, se pueden adoptar diferentes métodos de estimación compatible con la estrategia de identificación. Para estimar el efecto causal promedio, *DoWhy* admite los siguientes métodos: *Distance-based matching* (Chen et al., 2007), *Propensity-based Stratification* (Desai et al., 2017), *Propensity Score Matching* (Caliendo & Kopeinig, 2008; Rosenbaum & Rubin, 1983), *Linear Regression, Generalized Linear Models (including logistic regression)* (Chernozhukov et al., 2022), *Binary Instrument/Wald Estimator* (Jiang et al., 2023), *Regression discontinuity* (Imbens & Lemieux, 2008), *Two-stage linear regression* (Angrist & Imbens, 1995).

*DoWhy* ejecuta una amplia gama de técnicas de inferencia causal, incluyendo el estimado del efecto medio del tratamiento (Average Treatment Effect, ATE) (Crump et al., 2008) y otras medidas de impacto causal. La herramienta también permite la estimación de intervalos de confianza y pruebas de significancia estadística para respaldar los resultados obtenidos. La secuencia de análisis conlleva la ejecución de los siguientes pasos:

**A. Definición del Grafo Causal:** El primer paso es modelar el grafo causal, que representa las relaciones entre las variables de interés y cómo se influyen mutuamente. Esto ayuda a visualizar el sistema y a comprender las conexiones subyacentes. Un grafo causal (ver Figura 1) modela las relaciones causales, o “relaciones causa-efecto” presentes en un sistema o dominio de problema. En *DoWhy*, se requiere que el gráfico causal sea un gráfico acíclico dirigido (DAG) donde una arista  $X \rightarrow Y$  implica que  $X$  causa  $Y$ . Estadísticamente, un gráfico causal codifica las relaciones de independencia condicional entre variables.

Figura 1. Estructura del Modelo Causal



Fuente: (Blöbaum et al., 2022, p. 2)

Uno de los elementos esenciales en el proceso de análisis causal con *DoWhy* es la definición del grafo causal, que captura las interacciones y relaciones entre las variables de interés. Sin embargo, este paso no es una tarea aislada; más bien, requiere un profundo conocimiento previo sobre el problema en cuestión y las posibles relaciones causales, basado en la experiencia y la intuición.

El proceso de definir un grafo causal dentro de *DoWhy* es como la creación de un mapa que guiará el análisis hacia la comprensión de las relaciones causales subyacentes. Este mapa no puede ser generado únicamente por algoritmos o enfoques automatizados, ya que requiere un entendimiento profundo del dominio específico. Aquí es donde entra en juego el conocimiento previo.

El conocimiento previo es la amalgama de la experiencia, la intuición y las suposiciones informadas. Aquellos que están familiarizados con el problema en cuestión pueden identificar las posibles variables influyentes y las direcciones probables de las relaciones causales. Algunas suposiciones pueden estar basadas en investigaciones anteriores, teorías fundamentales o incluso en las observaciones más simples.

La definición del grafo causal se basa en la idea de que muchas relaciones en el mundo real pueden ser interpretadas como gráficos de causalidad inferida (CI). Un gráfico de CI es una representación visual de las relaciones causales entre variables, donde las flechas indican las influencias directas. En este contexto, modelar el grafo causal en *DoWhy* implica mapear las relaciones de causa y efecto del problema en un formato gráfico.

El proceso de definición del grafo no es meramente técnico; es un arte respaldado por la experiencia. Los expertos en el dominio son quienes pueden aportar ideas valiosas y perspicacia a la tarea. Su capacidad para identificar conexiones no evidentes y captar las sutilezas de las interacciones causales enriquece el análisis y garantiza que el grafo sea una representación fiel de la realidad.

La definición del grafo causal en *DoWhy* es una parte fundamental del proceso de análisis causal. Requiere el aporte del conocimiento previo basado en la experiencia y las suposiciones informadas. Este enfoque colaborativo entre la experiencia humana y las herramientas tecnológicas garantiza que el análisis causal sea un proceso riguroso y orientado a resultados en la búsqueda de conexiones significativas entre las variables.

**B. Identificación y Estimación del Efecto Causal:** Una vez que el grafo está definido, *DoWhy* utiliza datos observacionales y métodos de inferencia causal para estimar el efecto de las intervenciones en las variables de interés. Esto implica la selección de variables, el cálculo de puntajes de propensión si es necesario y la aplicación de técnicas de ajuste.

Una vez que el grafo causal está definido, se selecciona el tratamiento (variable independiente) y el resultado (variable dependiente) que se investigarán para estimar su efecto causal. *DoWhy* se basa en el concepto de intervención, donde se simula la manipulación del tratamiento para observar su impacto en el resultado.

En muchos casos, los datos observacionales pueden estar sujetos a sesgos debido a la autoselección en los tratamientos. *DoWhy* utiliza el método de "propensity score matching" para estimar la probabilidad de recibir el tratamiento (propensity score) basada en otras variables observadas. Esto ayuda a crear grupos comparables y a ajustar posibles sesgos.

*DoWhy* ofrece una variedad de métodos de estimación de efectos causales, como el método de "Matching", "Regression Discontinuity", "Instrumental Variables", entre otros. Estos métodos se aplican a los datos observacionales ajustados y controlados, para evaluar cómo cambia el resultado cuando se manipula el tratamiento.

Después de estimar el efecto causal, *DoWhy* permite evaluar la significancia estadística de los resultados. Esto se logra mediante la estimación de intervalos de confianza y la realización de pruebas de hipótesis para determinar si el efecto observado es estadísticamente significativo.

Una vez obtenidos los resultados, *DoWhy* facilita la interpretación de los efectos causales estimados. Los valores obtenidos, junto con los intervalos de confianza y las pruebas de significancia, proporcionan información valiosa sobre cómo el tratamiento afecta al resultado y si esta relación es plausible desde una perspectiva causal.

*DoWhy* realiza un proceso integral de identificación y estimación del efecto causal, combinando la teoría causal con métodos estadísticos avanzados. A través de la definición del grafo causal, la selección de variables, el uso del propensity score y la aplicación de métodos de estimación, *DoWhy* arroja luz sobre las relaciones causales en los datos observacionales.

**C. Evaluación de la Validez del Modelo:** *DoWhy* permite evaluar la significancia estadística de los resultados obtenidos, lo que proporciona una medida objetiva de la confiabilidad de los efectos causales estimados.

Se debe tener en cuenta que la parte causal no proviene de datos. Proviene de las suposiciones que conducen a la identificación realizadas en el punto A. Los datos se utilizan simplemente para la estimación estadística. Por lo tanto, se vuelve fundamental verificar si nuestras suposiciones fueron correctas en el primer paso o no. ¿Qué sucede cuando existe otra causa común? ¿Qué sucede cuando el tratamiento en sí fue placebo? Para ello se utilizan tres métodos de refutación de resultados:

**Método 1: Causa común aleatoria.** Agrega covariables extraídas aleatoriamente a los datos y vuelve a ejecutar el análisis para ver si la estimación causal cambia o no. Si nuestra suposición era originalmente correcta, entonces la estimación causal no debería cambiar mucho.

**Método 2: Refutador de tratamiento con placebo.** asigna aleatoriamente cualquier covariable como tratamiento y vuelve a ejecutar el análisis. Si nuestras suposiciones fueran correctas, entonces esta estimación recién descubierta debería llegar a 0.

**Método 3: Refutador de subconjunto de datos.** crea subconjuntos de datos (similar a la validación cruzada) y verifica si las estimaciones causales varían entre los subconjuntos. Si nuestras suposiciones fueran correctas, no debería haber mucha variación.

Como se ha mencionado anteriormente, la aplicación de las técnicas antes mencionadas se realizó mediante el desarrollo de un código en lenguaje *Python* (Van Rossum & Drake JR, 1995). Se utilizó para el desarrollo del código las librerías específicas *DoWhy* (Sharma & Kiciman, 2020) y *Causal Discovery Volvox* (Kalainathan et al., 2020).

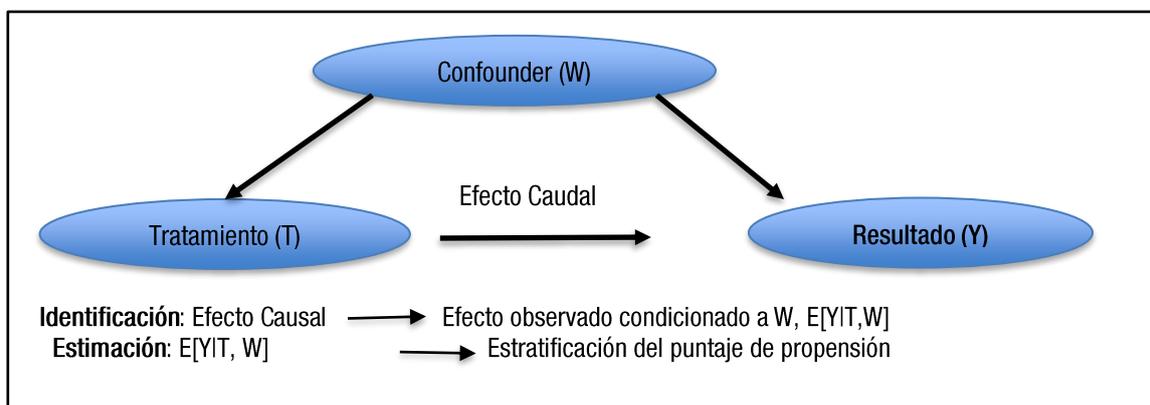
### 3. Resultados

#### 3.1. Definición de las variables del problema

En este estudio, partimos de la hipótesis de que el sistema de evaluaciones existente contribuye a la acumulación de asignaturas "regulares", pero no aprobadas entre el estudiantado, lo que finalmente produce el efecto causal de generar retrasos en el proceso de aprobación de los cursos. Este análisis se enfocará en este trabajo al retraso que sufre el estudiantado en la aprobación de los cursos del primer año.

Desde este punto de vista, se pueden definir entonces las variables “tratamiento: T” (Acumulación de Asignaturas Regulares) y la variable “resultado: Y” (Tiempo que tardan el estudiantado en aprobar las asignaturas correspondientes al primer año de la carrera). La relación causal T Y involucra otras variables o “confundes” las cuales intervienen en dicha relación causal afectando tanto el tratamiento como el resultado, de acuerdo con la Figura 2:

Figura 2. Grafo de relación causal (DAG)



Con base en esto, las preguntas que se plantean son las siguientes:

¿Cuál es el impacto que tiene la acumulación de asignaturas regulares en el tiempo que tardan el estudiantado en aprobar todas las asignaturas del primer año de la carrera?

Y la pregunta contra fáctica equivalente es:

Si el estudiantado no tiene una cantidad menor a la media de acumulación de asignaturas regulares, ¿Cuál es la probabilidad de que el tiempo de aprobación descienda? O viceversa. En lenguaje formal, nos interesa el efecto promedio del tratamiento en el estudiantado (ATE).

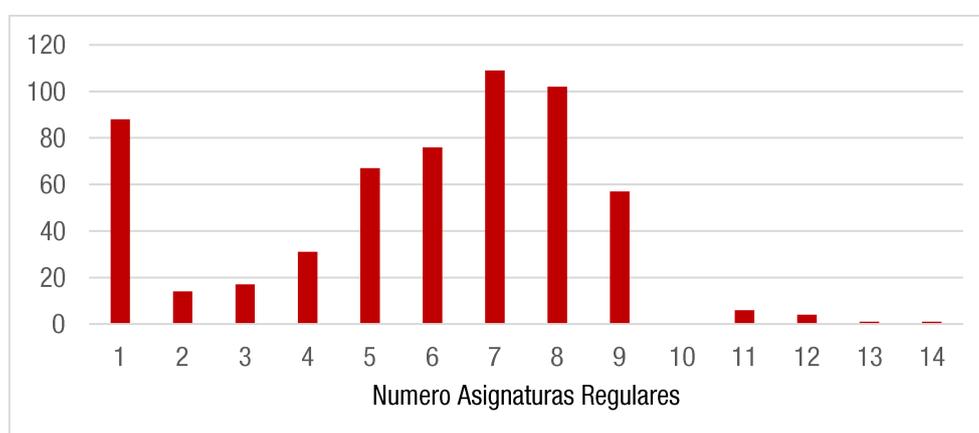
Para el análisis se utilizaron las historias académicas (ver apartado 2.1.), de las cuales se extrajeron los siguientes datos para 1343 estudiantes:

- Cohorte
- Genero
- Edad
- Tiempo Facultad
- Actividades Aprobadas
- Promedio Notas
- Número Total Cursadas
- Número Recursadas
- Número Regulares
- Número Libres
- Total Recursadas Sobre Total Cursadas
- Total Regulares-Total Cursadas
- Número de Exámenes
- Número Promociones
- Número Aprobados
- Número de Reprobados
- Número de Ausentes
- Número Promociones Sobre Total Asignaturas Promocionales
- Número Promociones Sobre Total Asignaturas
- Examen Aprobado Sobre Total Examen
- Examen Promocionado Sobre Total Examen
- Examen Reprobado Sobre Total Examen
- Examen Ausente Sobre Total Examen

- Tiene Promociones
- Tiene Libres Mas 10
- Tiene Reprobados Mas 3
- Tiene Reprobados Menor 3
- Tiempo Aprobación Módulos 1-2 (M1 y 2 = Primer año de la Carrera)
- Tiempo Aprobación M1 2 Mayor a 2 años (M1 y 2 = Primer año de la Carrera)
- Máximo de Asignaturas Regulares Acumuladas (MaxRegAcum)
- Asignaturas Regulares Acumuladas Mayor a 6 (MaxRegAcumMayor6)

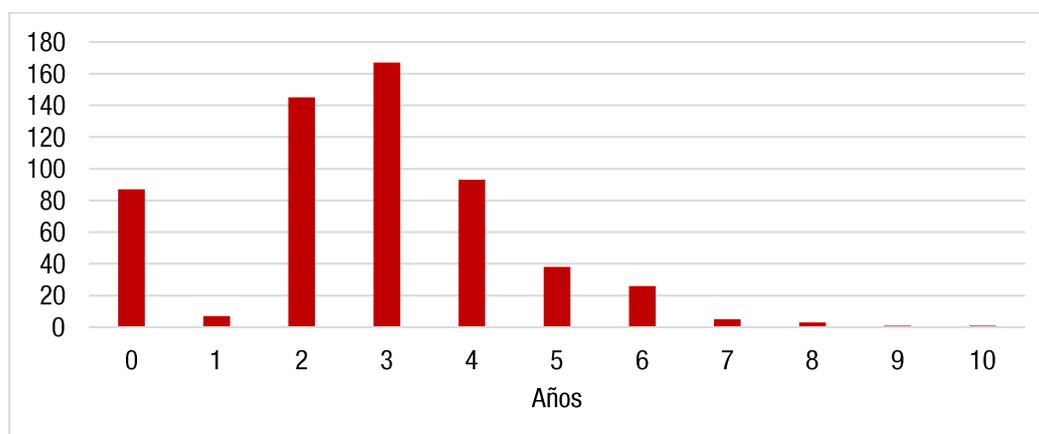
Con relación a las variables tratamiento (Asignaturas Regulares Acumuladas) y resultado (Tiempo Aprobación Módulos 1 y 2), se realizó una distribución binaria de manera de permitir la ejecución del análisis. Dicha distribución (Asignaturas Regulares Acumuladas Mayor a 6 para el tratamiento y Tiempo Aprobación M1 2 Mayor a 2 años para el resultado) se realizó tomando como base el valor medio de dichas variables para el total de la muestra. De esta manera se busca que los casos para ambas muestras estén balanceados, ya que, de otro modo le implementación del método arroja errores de inferencia (Ver Figuras 3 y 4).

**Figura 3. Histograma Máximas Regularidades Acumuladas**



Fuente: Elaboración propia (Base Datos SIGEA)

**Figura 4. Histograma Tiempo Aprobación Asignaturas Año 1**



Fuente: Elaboración propia (Base Datos SIGEA)

### 3.2. Definición del Grafo Causal

La generación del grafo causal en este estudio ha sido guiada por una serie de suposiciones fundamentales sobre la

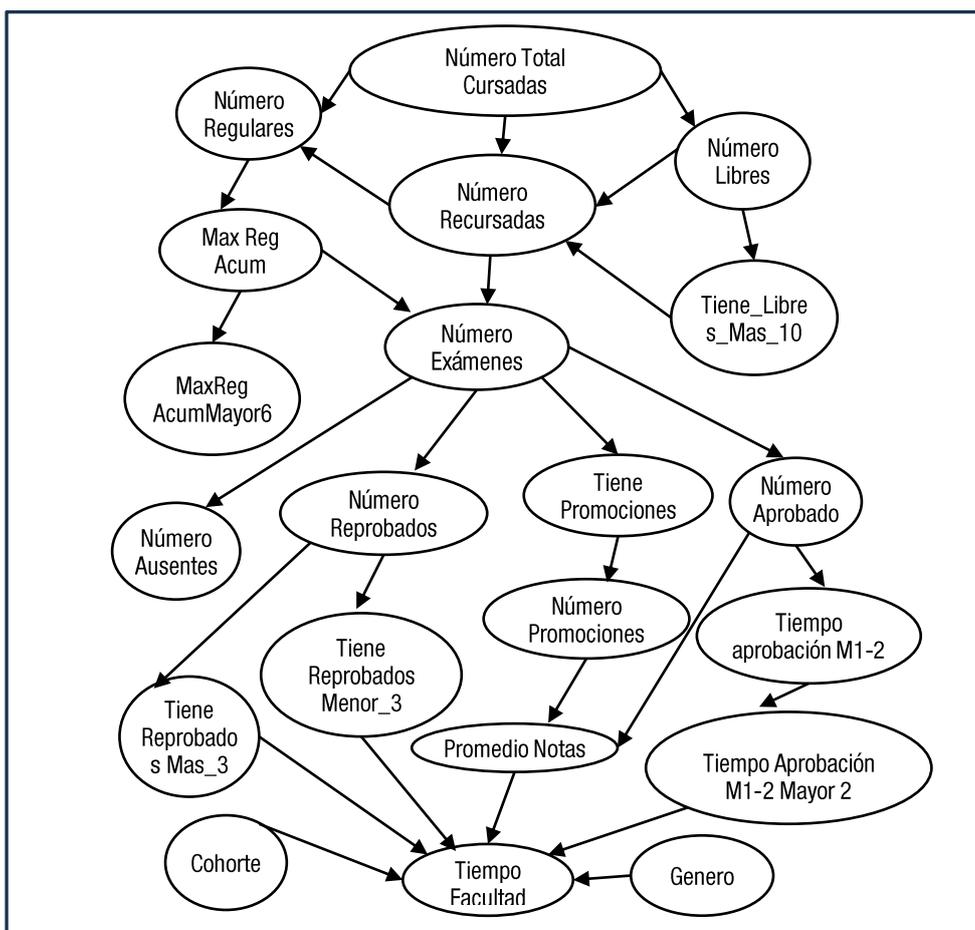
estructura del plan de estudios y las interacciones entre las actividades de evaluación, como la regularización y aprobación de asignaturas. En este proceso, se han incorporado variables de tratamiento y resultado siguiendo la distribución binaria que se detalló en la sección anterior. Estas variables esenciales fueron incorporadas para modelar las intervenciones y los efectos observados en el contexto de estudio.

Cabe destacar que el grafo causal presentado aquí representa una primera aproximación al análisis de causalidad. Las relaciones y conexiones entre las variables han sido delineadas de acuerdo con las suposiciones disponibles y el conocimiento experto. Sin embargo, para confirmar la validez y robustez de estas relaciones causales, se realizarán análisis de refutación posteriores que permitirán someter las hipótesis causales a pruebas rigurosas.

Además, como parte del proceso de modelado, se han introducido todas las variables que se consideraron pertinentes como posibles “*confounders*”. La inclusión de estas variables adicionales tiene como objetivo mejorar la precisión de la inferencia causal al controlar posibles fuentes de sesgo y confusión. Esta estrategia de ajuste busca garantizar que los efectos estimados sean atribuibles de manera más precisa al tratamiento bajo estudio.

En resumen, el proceso de generación del grafo causal ha implicado la realización de asunciones fundamentales sobre la estructura del plan de estudios y las interacciones entre las actividades de evaluación. A medida que avance el análisis, se aplicarán métodos de refutación para confirmar y fortalecer las relaciones causales propuestas en este grafo inicial. La inclusión de variables de tratamiento, resultado y “*confounders*” busca ofrecer una representación sólida y detallada de las relaciones causales subyacentes en este contexto educativo. El grafo resultante se puede observar en la Figura 5.

Figura 5. Grafo Causal Directo Acíclico (DAG)



Fuente: elaboración propia.

## 2. Identificación y estimación del efecto causal

La implementación de la identificación y estimación del efecto causal se llevó a cabo mediante la adopción de enfoques metodológicos específicos, en consonancia con las premisas de rigor científico y validez causal. En este estudio, se emplearon dos estimadores, a saber, "*backdoor.propensity\_score\_matching*" y "*backdoor.distance\_matching*", con el objetivo de discernir y cuantificar los efectos causales bajo análisis. Estos estimadores se fundamentan en las nociones de "*backdoor*" y "*matching*" para abordar las posibles vías alternativas de confusión y sesgo en los datos observacionales (Caliendo & Kopeinig, 2008; Rosenbaum & Rubin, 1983).

En el marco de esta metodología, el concepto de "*backdoor*" se refiere a variables que abren vías adicionales entre el tratamiento y el resultado, lo que podría generar confusión en la estimación del efecto causal (Luo et al., 2023). Para contrarrestar este efecto, se aplicaron los estimadores de "*propensity score matching*" y "*distance matching*". El primero, basado en el puntaje de propensión, busca lograr equilibrio entre los grupos de tratamiento y control en términos de las características observables relevantes. El segundo, utilizando la distancia entre las covariables, realiza un emparejamiento más preciso y calibrado para lograr la comparabilidad de los grupos (Caliendo & Kopeinig, 2008; Rosenbaum & Rubin, 1983).

La elección de estos estimadores se justifica por su capacidad para mitigar el potencial sesgo y las posibles variables de confusión en los datos observacionales. La teoría que subyace en estos estimadores se sustenta en la idea de controlar adecuadamente las variables que podrían intervenir en la relación causal entre el tratamiento y el resultado, de manera que el efecto causal pueda ser aislado y estimado de manera más precisa.

La implementación de la Identificación y Estimación del Efecto Causal en este estudio se basa en la selección de estimadores específicos, "*backdoor.propensity\_score\_matching*" y "*backdoor.distance\_matching*", que son respaldados por la teoría causal y metodológica. Estos estimadores abordan las posibles rutas de confusión mediante el control riguroso de variables mediante la técnica de emparejamiento. La aplicación de estos enfoques metodológicos avanza hacia una comprensión más sólida y fundamentada de los efectos causales en el contexto estudiado. Los resultados se pueden observar en la Figura 6.

Figura 6. Resultados de Identificación y Estimación del Efecto Causal

```
PROPENSITY_SCORE_MATCHING

*** Causal Estimate ***
## Identified estimand
Estimand type: nonparametric-ate
### Estimand : 1
Estimand name: backdoor
Estimand expression:
d
-----
(E[Tiempo_Aprobacion_M1_2_Mayor2|MaxRegAcum])
d[MaxRegAcumMayor6]
Estimand assumption 1, Unconfoundedness: If  $U \rightarrow \{MaxRegAcumMayor6\}$  and  $U \rightarrow Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2$ 
then  $P(Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2|MaxRegAcumMayor6,MaxRegAcum,U) =$ 
 $P(Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2|MaxRegAcumMayor6,MaxRegAcum)$ 

## Realized estimand
b: Tiempo_Aprobacion_M1_2_Mayor2~MaxRegAcumMayor6+MaxRegAcum
Target units: ate
## Estimate
Mean value: 0.6963350785340314
Causal Estimate is: 0.6963350785340314
Textual Interpreter
-----
Increasing the treatment variable(s) [MaxRegAcumMayor6] from 0 to 1 causes an increase of
0.6963350785340314 in the expected value of the outcome [Tiempo_Aprobacion_M1_2_Mayor2], over the data
```

distribution/population represented by the dataset.

DISTANCE\_MATCHING

\*\*\* Causal Estimate \*\*\*

## Identified estimand

Estimand type: nonparametric-ate

### Estimand : 1

Estimand name: backdoor

Estimand expression:

$$d$$
  
$$\frac{d[\text{MaxRegAcumMayor}_6]}{E[\text{Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2} | \text{MaxRegAcum}]}$$

$d[\text{MaxRegAcumMayor}_6]$

Estimand assumption 1, Unconfoundedness: If  $U \rightarrow \{\text{MaxRegAcumMayor}_6\}$  and  $U \rightarrow \text{Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2}$

then  $P(\text{Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2} | \text{MaxRegAcumMayor}_6, \text{MaxRegAcum}, U) =$

$P(\text{Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2} | \text{MaxRegAcumMayor}_6, \text{MaxRegAcum})$

## Realized estimand

b:  $\text{Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2} \sim \text{MaxRegAcumMayor}_6 + \text{MaxRegAcum}$

Target units: ate

## Estimate

Mean value: 0.6963350785340314

Causal Estimate is: 0.6963350785340314

Textual Interpreter

Increasing the treatment variable(s) [MaxRegAcumMayor6] from 0 to 1 causes an increase of 0.6963350785340314 in the expected value of the outcome [Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2], over the data distribution/population represented by the dataset.

Fuente: Elaboración propia (Salida código Python).

### 3.3. Evaluación de la Validez del Modelo

La evaluación rigurosa de la validez del modelo causal desplegado constituye una etapa esencial en el proceso de análisis, permitiendo la confirmación de las relaciones causales propuestas y fortaleciendo la credibilidad de los resultados obtenidos. Para lograr esto, en este estudio se han empleado refutadores basados en el enfoque contrafactual y métodos de *resampling*.

En el marco de esta evaluación, se aplicaron dos refutadores específicos: el "*random common cause*" y el "*Bootstrap Sample Dataset*". Estos refutadores buscan desafiar y poner a prueba la robustez de las conclusiones causales derivadas del modelo.

El refutador "*random common cause*" se basa en la introducción de una variable aleatoria como posible causa común, con el fin de evaluar si esta variable puede alterar los efectos estimados. Esta metodología busca verificar si el modelo es sensible a variables no contempladas en el análisis original y, por lo tanto, evalúa la posible influencia de factores no considerados en la inferencia causal (Farnè & Montanari, 2022).

Por otro lado, el refutador "*Bootstrap Sample Dataset*" opera mediante la generación de muestras de datos repetidas a partir de la muestra original (Farnè & Montanari, 2022). Esta técnica de remuestreo permite evaluar la estabilidad de los efectos causales estimados al considerar variaciones en la muestra observacional. Mediante la comparación de los resultados obtenidos en diferentes muestras generadas, se evalúa la consistencia y confiabilidad de las conclusiones causales. Los resultados de la aplicación de los métodos antes mencionados se pueden observar en la Figura 7.

Figura 7. Resultados de Evaluación de la Validez del Modelo

```
REFUTATION 1
*** Class Name ***
backdoor.propensity_score_matching
Refute: Add a random common cause
Refute: Add a random common cause
Estimated effect:0.5000000000000001
New effect:0.5000000000000001
p value:1.0
REFUTATION 2
*** Class Name ***
backdoor.propensity_score_matching
Refute: Bootstrap Sample Dataset
Refute: Bootstrap Sample Dataset
Estimated effect:0.5000000000000001
New effect:0.5054347826086957
p value:0.55
REFUTATION 3
*** Class Name ***
backdoor.distance_matching
Refute: Add a random common cause
Refute: Add a random common cause
Estimated effect:0.5000000000000001
New effect:0.5000000000000001
p value:1.0
REFUTATION 4
*** Class Name ***
backdoor.distance_matching
Refute: Bootstrap Sample Dataset
Refute: Bootstrap Sample Dataset
Estimated effect:0.5000000000000001
New effect:0.49663043478260865
p value:0.43999999999999995
```

Fuente: Elaboración propia (Salida código Python).

Los resultados de las evaluaciones de refutación muestran la robustez y validez del modelo causal propuesto. En la Refutación 1 y 3 (*Refutation 1* y *Refutation 3* de la Figura 7), donde se introduce una causa común aleatoria, se observa que los efectos estimados permanecen consistentes y no se ven alterados significativamente. Esto sugiere que el modelo es resistente a la inclusión de nuevas variables y refuerza la coherencia de las relaciones causales establecidas.

En la Refutación 2 y 4 (*Refutation 2 y Refutation 4* de la Figura 7), en las cuales se aplicó el uso del refutador "*Bootstrap Sample Dataset*", se observa una ligera variación en los efectos causales estimados. Sin embargo, esta variación se encuentra dentro de márgenes aceptables y no compromete la solidez de las conclusiones. Estos resultados refuerzan la fiabilidad y estabilidad de los efectos causales identificados en el análisis.

En conjunto, la evaluación de la validez del modelo a través de refutadores y métodos de *resampling* refuerza la confianza en las relaciones causales propuestas. Estos procedimientos proporcionan una rigurosa confirmación de la robustez de los resultados y subrayan la solidez de las conclusiones derivadas del análisis causal.

## 5. Discusión y Conclusiones

Los resultados derivados de la aplicación de los estimadores de *propensity score matching* y *distance matching* proporcionan valiosa información sobre el impacto del incremento de la variable de tratamiento: "más de 6 asignaturas regulares acumuladas sin examen final aprobado" (MaxRegAcumMayor6) en el valor esperado del resultado: "tiempo de aprobación de las asignaturas de los módulos 1 y 2 mayor a 2 años" (Tiempo\_Aprobacion\_M1\_2\_Mayor2). Estos resultados revelan patrones significativos que pueden tener repercusiones profundas en el contexto de la Carrera de Ingeniería Civil y la toma de decisiones educativas. En este análisis, se ha explorado cómo el acumulado de más de 6 asignaturas regulares no aprobadas se relaciona con el tiempo de aprobación de las asignaturas del primer año.

Los hallazgos indican que el aumento de la variable de tratamiento de 0 a 1 está asociado con un incremento de 0.696 en el valor esperado del tiempo de aprobación. En otras palabras, el estudiantado que acumula más de 6 asignaturas regulares sin aprobar tiene una probabilidad del 70% de que el tiempo de aprobación de las asignaturas del primer año de Ingeniería Civil sea mayor a 2 años. Este resultado pone de manifiesto una conexión preocupante entre el acumulado de asignaturas no aprobadas y la prolongación en el tiempo necesario para completar el primer año de la carrera.

Este impacto tiene implicaciones significativas en el retraso en la progresión de la carrera y en la tasa de abandono estudiantil. La alta probabilidad de que el estudiantado en esta situación experimente un retraso sustancial en el logro de los objetivos académicos puede tener efectos negativos en su motivación, compromiso y perspectiva hacia la educación superior. Además, el aumento de la duración del primer año puede influir en las decisiones de continuar o abandonar la carrera, lo que potencialmente contribuye a la tasa de abandono.

Es importante señalar que este análisis se centró en el primer año de la carrera, pero sus implicaciones se pueden extrapolar al cursado del ciclo superior. Futuras líneas de investigación podrían profundizar en el análisis particularizado por año y por asignatura. Examinar cómo el patrón de acumulación de asignaturas no aprobadas se relaciona con la duración de cada año y con las asignaturas específicas podría brindar información más detallada y personalizada para la toma de decisiones educativas.

Los resultados obtenidos subrayan la importancia de abordar el retraso en la aprobación de asignaturas en el contexto de la Carrera de Ingeniería Civil. La relación identificada entre el acumulado de asignaturas no aprobadas y el tiempo de aprobación del primer año plantea cuestiones significativas sobre el diseño de estrategias de apoyo al estudiantado y la optimización de la estructura curricular. Estos resultados sirven como punto de partida para futuras investigaciones que puedan tener un impacto positivo en la retención estudiantil y la mejora de la experiencia académica.

Por otra parte, los resultados obtenidos en este estudio respaldan una preocupación que ha sido ampliamente discutida en la literatura académica en décadas anteriores. Trabajos emblemáticos como el realizado por Tinto (1975) sobre la deserción estudiantil en la educación superior y la investigación de (Bean & Metzner, 1985) sobre la persistencia estudiantil, ya habían identificado la relevancia crítica de los retrasos académicos en los primeros años de la carrera como un precursor significativo del abandono.

Estas contribuciones tempranas sentaron las bases para la comprensión de cómo los obstáculos en la culminación de los cursos en los primeros años pueden tener un impacto adverso en la continuidad de la educación superior. Tal como argumentaron Terenzini y Pascarella (1991), la prolongación del período académico inicial puede erosionar la motivación del estudiantado y presentar desafíos para su compromiso y éxito académico.

Nuestros resultados, que sugieren un aumento substancial en el tiempo de aprobación del primer año para estudiantes con un historial de asignaturas no aprobadas, están en consonancia con estas conclusiones previas. La persistencia de este patrón en el contexto de la Carrera de Ingeniería Civil pone en relieve la importancia continua de abordar esta problemática académica.

La extrapolación de nuestros hallazgos a los años subsiguientes, si bien demanda investigaciones futuras, encuentra respaldo en la perspectiva propuesta por Tinto (1989) acerca de la "teoría de la integración". Según esta teoría, los desafíos iniciales en la integración académica pueden influir en el éxito posterior en la educación superior. En este sentido, nuestras conclusiones proporcionan una base para investigaciones ulteriores que consideren un análisis detallado por año y asignatura, expandiendo así la comprensión de cómo el atraso académico puede mantener una influencia prolongada en la trayectoria estudiantil.

Finalmente, creemos que este estudio contribuye a una corriente investigativa en constante evolución que enfatiza la importancia fundamental de abordar los retrasos en los primeros años de la carrera en relación con el abandono estudiantil. Al edificar sobre investigaciones previas que han establecido los vínculos entre retraso y deserción, este análisis aporta un contexto empírico específico y subraya la relevancia de políticas educativas destinadas a mitigar el retraso y promover la persistencia del estudiantado en el ámbito de la educación superior.

## Referencias bibliográficas

- Angrist, J. D., & Imbens, G. W. (1995). Two-Stage Least Squares Estimation of Average Causal Effects in Models with Variable Treatment Intensity. *Journal of the American Statistical Association*, 90(430), 431-442. <https://doi.org/10.1080/01621459.1995.10476535>
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), Article 4. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Blöbaum, P., Götz, P., Budhathoki, K., Mastakouri, A. A., & Janzing, D. (2022). DoWhy-GCM: An extension of DoWhy for causal inference in graphical causal models. *arXiv preprint arXiv:2206.06821*.
- Caliendo, M., & Kopeinig, S. (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching. *Journal of economic surveys*, 22(1), 31-72.
- Chen, Y. M., Gong, J. Y., & Shi, W. Z. (2007). A distance-based matching algorithm for multi-scale road networks. *Acta Geodaetica et Cartographica Sinica*, 36(1), 84-90.
- Chernozhukov, V., Cinelli, C., Newey, W., Sharma, A., & Syrgkanis, V. (2022). *Long Story Short: Omitted Variable Bias in Causal Machine Learning*.
- Crump, R. K., Hotz, V. J., Imbens, G. W., & Mitnik, O. A. (2008). Nonparametric tests for treatment effect heterogeneity. *The Review of Economics and Statistics*, 90(3), 389-405.
- Desai, R. J., Rothman, K. J., Bateman, B. T., Hernandez-Diaz, S., & Huybrechts, K. F. (2017). A Propensity-score-based Fine Stratification Approach for Confounding Adjustment When Exposure Is Infrequent. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 28(2), 249-257. <https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000000595>
- Farnè, M., & Montanari, A. (2022). A bootstrap method to test granger-causality in the frequency domain. *Computational Economics*, 59(3), 935-966.
- González Fiegehen, L. E. (2007). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En *Informe sobre la Educación Superior en America Latina y el Caribe 200-2005. La Metamorfosis de la educación superior*. (pp. 156-170). IESALC.
- Hammerton, G., & Munafò, M. R. (2021). Causal inference with observational data: The need for triangulation of evidence. *Psychological Medicine*, 51(4), 563-578. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005127>
- Imbens, G. W., & Lemieux, T. (2008). Regression discontinuity designs: A guide to practice. *Journal of Econometrics*, 142(2), 615-635. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2007.05.001>
- Jiang, Z., Chen, S., & Ding, P. (2023). *An instrumental variable method for point processes: Generalised Wald estimation based on deconvolution*.
- Kalainathan, D., Goudet, O., & Dutta, R. (2020). Causal discovery toolbox: Uncovering causal relationships in python. *The Journal of Machine Learning Research*, 21(1), 1406-1410.
- Luo, D., Zou, L., Ai, Q., Chen, Z., Li, C., Yin, D., & Davison, B. D. (2023). *Unconfounded Propensity Estimation for Unbiased Ranking*.

Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E. (2007). *Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios*. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur., Mar del Plata, Argentina.

Paz, H. R. (2022). Hacia un nuevo paradigma en el diseño curricular. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 11(4), 139-160.

Pearl, J. (2009). *Causality*. Cambridge university press.

Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. En *Biometrika* (Vol. 70, Número 1, pp. 41-55). <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>

Sharma, A., & Kiciman, E. (2020). *DoWhy*. An End-to-End Library for Causal Inference. *arXiv preprint arXiv:2011.04216*.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1991). Twenty years of research on college students: Lessons for future research. *Research in Higher Education*, 32, 83-92.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), Article 1. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tinto, V. (1989). DEFINIR LA DESERCIÓN: UNA CUESTIÓN DE PERSPECTIVA. *Revista de Educación Superior*, 18(3), Article 3.

Van Rossum, G., & Drake Jr, F. L. (1995). *Python reference manual*. Centrum voor Wiskunde en Informatica Amsterdam.

Fecha de recepción: 26-8-2023

Fecha de aceptación: 2-11-2023



# Entre el oficio de la investigación y la titulación doctoral en educación: la edición académica

Between the craft of research and the doctoral degree in education: academic publishing

MIHAL, Ivana<sup>1</sup>

Mihal, I. (2023). Entre el oficio de la investigación y la titulación doctoral en educación: la edición académica. *RELAPAE*, (19), pp. 186-196.

## Resumen

Este artículo se enmarca en los estudios sobre la edición académica, y partiendo desde su abordaje en el campo educativo tiene por objeto: por un lado, caracterizar las producciones, principalmente de libros académicos y tesis doctorales en relación con sus lógicas de publicación. Por el otro, reflexionar sobre las complejidades de la construcción de la autoría, a partir de un conjunto de tensiones existentes entre el posicionamiento de la elaboración de una tesis de posgrado -basada en un trabajo de investigación- para la culminación de estudios doctorales y el afán de obtención de la titulación que garantice la finalización de la carrera elegida y su consustanciación en un diploma. Si la práctica de la escritura puede pensarse como instancia constitutiva del oficio de la investigación, este trabajo analiza las materialidades y los modos en que esa práctica habilita la circulación de la producción del conocimiento educativo, cuya complejidad excede los alcances del ámbito científico y muestra que no sólo supone la constitución de espacios curriculares y extracurriculares para el desarrollo de una tesis de doctorado. Exige tener en cuenta una diversidad de situaciones que durante la trayectoria formativa pueden condicionar la elaboración de la tesis y finalización de un programa doctoral. Asimismo, se puede afirmar que está relacionada con ciertos nudos problemáticos que este análisis pretende poner de relieve y que refieren a la edición académica contemporánea.

**Palabras Clave:** edición, autoría, educación, tesis de doctorado, libros académicos

## Abstract

This article is about the studies on academic publishing, and starting from its approach in the educational field, its purpose is: on the one hand, to characterize the productions, mainly academic books and doctoral theses, as well as their publication logics. On the other hand, to reflect on the complexities of the construction of authorship, based on a set of existing tensions between the positioning of the elaboration of a postgraduate thesis -based on a research work- for the completion of doctoral studies and the desire to obtain the degree that guarantees the completion of the chosen career. Based on a set of existing tensions between the positioning of the elaboration of a postgraduate thesis -based on a research work- for the completion of doctoral studies and the desire to obtain the degree that guarantees the completion of the chosen career. If the practice of writing can be thought of as a constitutive instance of the craft of research, this paper analyses the materiality and ways in which this practice enables the circulation of the production of educational knowledge. The complexity of this exceeds the scope of the scientific field and shows that it does not only involve the constitution of curricular and extracurricular spaces for the development of a doctoral thesis. It requires taking into account a diversity of situations that during the formative trajectory can condition the elaboration of the thesis and the completion of a doctoral program. It can also be affirmed that it is related to certain problematic knots that this analysis aims to high-light and which refer to contemporary academic publishing.

**Keywords:** publishing, authorship, education, doctoral thesis, academics books

<sup>1</sup> Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Martín-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / ivana.mihal@gmail.com / ORCID ID 0000-0002-2314-8003

## Introducción

Este artículo pretende contribuir a la comprensión de la edición académica en el campo educativo y tiene por objeto: por un lado, caracterizar las producciones, principalmente de libros académicos y tesis doctorales, en relación con sus lógicas de publicación. Por el otro, reflexionar sobre las complejidades de la construcción de la autoría, a partir de un conjunto de tensiones existentes entre el posicionamiento de la elaboración de una tesis de posgrado -basada en un trabajo de investigación- para la culminación de estudios doctorales y el afán de obtención de la titulación que garantice la finalización de la carrera elegida y su consustanciación en un diploma. A tal fin presento algunas particularidades y complejidades de la autoría académica en relación con los doctorados orientados a la titulación en educación en Argentina. La intención no es desarrollar estos casos sino plantear algunas singularidades que, considero, permiten identificar problemas comunes y que pueden ser afines a otros programas formativos de este tipo. Dichos problemas pueden ser entendidos como “nudos problemáticos” que remiten a campos de discusión, posicionamientos y, conllevan resoluciones prácticas diferenciales (Achilli, 2013, p. 38). La identificación de esos nudos problemáticos exige distinguirlos de las decisiones individuales y/o desarrollos personales en la trayectoria de una carrera de posgrado.

La edición académica permite observar la producción del conocimiento educativo a través del conjunto de obras elaboradas por distintos actores del campo y que llegan a tener difusión y circulación por medio de su publicación. De entre estas producciones, el libro y la tesis de doctorado son las más relevantes en la trayectoria formativa y profesional en el oficio de la investigación. Su estudio posibilita avanzar analíticamente en la indagación sobre procesos vinculados con la legitimación de temas y perspectivas que configuran la agenda del conocimiento educativo, con aspectos centrales a la hora de enmarcarlo en las instituciones de educación superior tanto como de circularlos en ellas y en la sociedad en general.

La comprensión de los modos de construcción de la autoría académica en relación con el oficio de la investigación supone una exposición amplia acerca de su conceptualización teórica y en relación con las transformaciones políticas y técnicas de los sistemas de evaluación académica –del personal docente, de investigación, así como de las instituciones de educación superior–, cuya atención difícilmente pueda agotarse en estas páginas. Sin embargo, su abordaje en tanto nudo problemático posibilita complejizar la escritura científica<sup>2</sup> de la tesis en el recorrido doctoral, y aunar esfuerzos que orienten a la construcción y potenciación de las autorías en la formación en investigación. Pero, a la par, es preciso tener en cuenta que la edición académica, aunque más desatendida que estos otros aspectos enumerados, no deja de ser importante tanto en el transcurso de la elaboración de la tesis como en la trayectoria de las carreras ligadas a las investigaciones.

Algunos de los interrogantes que circundan este trabajo se centran tanto en cómo se construyen las autorías en el marco de la formación doctoral, qué producciones son consideradas como parte de la edición académica, y cómo selecciona aquello que se publica, esto es, cómo se eligen las tesis de doctorado que pasaron la instancia de la defensa para ser publicadas; ¿qué libros constituyen los marcos de referencia de estudio?; ¿qué aspectos diferencian a un libro académico de otros? Con la finalidad de proponer un punto de partida desde la cual se está pensando la tensión entre la formación doctoral y el oficio de la investigación, en primer lugar, presento una breve caracterización del sistema de investigación en nuestro país, a fin de situar en ese marco a los doctorados en educación<sup>3</sup>. En segundo lugar, retomo algunas cuestiones referentes a la autoría académica que generan un conjunto de tensiones en torno a la tesis doctoral y su inscripción como parte de otras producciones que se ligan con la edición académica, con el propósito de marcar la potencia y complejidad de la misma en tanto ésta constituye el resultado de un conjunto de intervenciones que involucran y por momentos exceden a los agentes del campo científico.

## La formación doctoral en Argentina

La instancia de graduación de un doctorado es la máxima titulación (Ley de Educación Superior N°24521, 1995) si se atiende a la jerarquía de las carreras de posgrado en el sistema educativo universitario en nuestro país<sup>4</sup>. Esto significa que los doctorados forman parte de la política educativa, y es a través de las sucesivas acreditaciones en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que se regula tanto la creación de estas carreras como la

---

<sup>2</sup> A lo largo del texto utilizo los términos académica/o y científica/o indistintamente como sinónimos.

<sup>3</sup> Este trabajo surge de la experiencia en docencia y gestión durante el período 2015-2023 en dos programas doctorales. Los materiales en que se basa provienen de un relevamiento que se realiza en algunos seminarios al inicio del primer día de clases con preguntas relacionadas con este tema, así como con intercambios dialógicos en el marco de las clases y con conversaciones informales con diferentes integrantes de los doctorados en educación, en el período 2015-2023 inclusive.

<sup>4</sup> Hasta el presente la formación postdoctoral no implica titulación en Argentina.

evaluación de su calidad<sup>5</sup>. Las propias cuestiones institucionales de las universidades en las cuales se desarrollan los programas formativos tanto como los sujetos o equipos implicados en su gestión, y los campos disciplinares que orientan los estilos o enfoques de investigación (Mancovsky, 2021), plasman singularidades y diferenciaciones. En este sentido, puede pensarse que cada doctorado es diferente a cualquier otro. Con el propósito de contribuir a una descripción general de los doctorados centrados en educación existentes en el país, y de acuerdo a la información relevada en el Sistema de Información Universitaria (SIU) a partir de la base de titulaciones con reconocimiento oficial y validez nacional otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación, las universidades que expenden el título de doctor/a en educación son las siguientes:

**Cuadro 1. Oferta de Doctorados orientados al sector educativo**

<b>Universidad</b>	<b>Titulación</b>
Universidad Nacional de San Luis	Doctor/a en Educación (Res. N° 2969/2015)
Universidad Nacional de Rosario	Doctor/a en Educación (Res. N° 16/2023)
Universidad Nacional de Rosario	Doctor/a en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (Res. N° 1619/2022)
Instituto Universitario Hospital Italiano de Buenos Aires	Doctor/a en Educación en Profesiones de la Salud (Res. N° 1436/2021)
Universidad Nacional de Chilecito	Doctor/a en Educación de Jóvenes y Adultos (Res. N° 1182/2023)
Universidad Nacional de Tucumán	Doctor/a en Educación (Res. N° 145/2017)
Universidad Nacional del Nordeste	Doctor/a en Educación (Res. N° 202/2023)
Universidad Nacional de Córdoba	Doctor/a en Ciencias de la Educación (Res. N° 1518/2018)
Universidad Católica de Cuyo	Doctor/a en Educación (Res. N° 4521/2017)
Universidad de San Andrés	Doctor/a en Educación (Res. N° 59/2019)
Universidad Católica de Córdoba	Doctor/a en Educación (Res. N° 719/2018)
Universidad Nacional de Hurlingham	Doctor/a en Educación (Res. N° 2065/2022)
Universidad Católica de Santa Fe	Doctor/a en Educación (Res. N° 335/2018)
Universidad Nacional de Cuyo	Doctor/a en Educación (Res. N° 316/2022)
Universidad Nacional de Córdoba	Doctor/a en Educación en Ciencias Básicas y Tecnología (Res. N° 1556/2018)
Universidad Nacional del Litoral	Doctor/a en Educación en Ciencias Experimentales (Res. N° 811/2019)
Universidad Nacional de Cuyo	Doctor/a en Educación en la Diversidad (Res. N° 795/2019)
Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Tres de Febrero	Doctor/a en Educación (Res. N° 1970/2008; 2785/2015)
Universidad Nacional de Santiago del Estero	Doctor/a en Educación (Res. N° 1467/2016)
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Doctor/a en Políticas y Gestión del Conocimiento en Educación Superior (Res. N° 1520/2015)
Universidad Nacional del Litoral	Doctor/a en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (Res. N° 931/2019)
Universidad Nacional de Entre Ríos	Doctor/a en Educación (Res. N° 630/2016)
Universidad de Palermo	Doctor/a en Educación Superior (Res. N° 2364/2016)
Universidad Católica de La Plata	Doctor/a en Ciencias de la Educación (Res. N° 1909/1996)

<sup>5</sup> Las normativas vigentes pueden consultarse en <https://www.coneau.gov.ar/coneau/acreditacion-de-carreras/carreras-de-posgrado/carreras-en-funcionamiento/normativa/>

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Doctor/a en Educación (Res. N° 1418/2016)
Universidad Nacional del Comahue	Doctor/a en Educación (Res. N° 28/2015)
Universidad Nacional de Catamarca	Doctor/a en Ciencias Humanas con Mención en Educación (Res. N° 398/2016)
Universidad Nacional de La Plata	Doctor/a en Ciencias de la Educación (Res. N° 1420/2016)
Universidad de Buenos Aires	Doctor/a área Ciencias de la Educación (Res. N° 2242/2015)
Universidad del Salvador	Doctor/a en Ciencias de la Educación (Res. N° 526/2015)
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	Doctor/a en Educación mención Historia y Filosofía de la Educación o Mención Ciencias Sociales y Educación (Res. N° 2477/2020)
Universidad Nacional del Nordeste	Doctor/a en Educación (Res. N° 202/2023)

Fuente: elaboración propia

Aun cuando se han tomado las últimas resoluciones ministeriales –y por ello no es posible inferir directamente el año de constitución y primera acreditación–, se pueden observar doctorados dedicados a educación en universidades mayoritariamente de gestión pública e incluso en algunas de creación muy reciente. Excepto una de esas ofertas, vinculadas con formación pedagógica para el área de la salud con modalidad a distancia, todas estas carreras de posgrados se dictan presencialmente, con una fuerte distribución geográfica en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires.

En base al conjunto de doctorados ofrecidos se advierte que casi la mitad del total de programas otorga un título de educación en general y otros en ciencias de la educación, lo que podría pensarse también en términos de esta generalidad. En menor medida hay menciones específicas o áreas curriculares, y finalmente, hay algunas titulaciones en ciencias sociales y humanas que incluyen a educación como una de sus orientaciones. Pero quizás el aspecto más llamativo es que para la gran área de ciencias naturales y exactas sólo hay acreditadas dos propuestas. Y, este último punto, es particularmente significativo.

Dos de esos programas –el Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Palermo y el Doctorado en Educación cuyo título se expide por medio de la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de Tres de Febrero– contribuyeron a las inquietudes vertidas en este trabajo. Ambas carreras, cuentan con planes de estudios semi-estructurados, con seminarios nodales y optativos. Y, aunque corresponden a gestiones privada y pública, comparten el perfil de ingresantes en sus distintas cohortes. Perfil que se conforma con profesionales de la gran área de ciencias sociales y humanas, y en particular de ciencias de la educación, como de otras disciplinas tales como ingenierías, enfermería, medicina, seguridad, entre otras. De modo tal que su composición es heterogénea, en tanto trayectorias educativas, saberes disímiles, y formaciones diferentes –muchas veces las bases de materiales teóricos se comparten sólo en algunos aspectos entre disciplinas de las ciencias sociales y humanas–. Esta diferenciación se agudiza aún más entre las disciplinas que conforman las grandes áreas disciplinares.

Ambos doctorados han articulado espacios de acompañamiento extra curriculares para el desarrollo de los proyectos de tesis y de la escritura de la tesis. En ese marco, la reorientación de los estudios a la investigación básica (no aplicada) es uno de los aspectos que suele subrayarse a fin de que éstos contribuyan no sólo a un problema específico, sino que sean una contribución a un campo de conocimiento particular de la educación. Cabe consignar que esto último está en sintonía con la mayoría de los doctorados en educación relevados en el cuadro anterior, que ofrecen espacios curriculares y extracurriculares de talleres de tesis y/o de escritura científica. En líneas generales, tanto nuestras formaciones doctorales como las de otros países ofrecen acciones formativas y didácticas acerca de cómo comunicar los hallazgos de la investigación. Entre esas acciones se incluyen estrategias textuales para la redacción de la tesis, debido a que la producción y comunicación de los resultados de las investigaciones constituye una de las competencias a desarrollar en el marco de los doctorados (Rey Castillo, 2022). Sin embargo, esto podría ser sopesado, dado que frecuentemente están orientados a la tesis e incluso no se ha identificado la generación de espacios dedicados a la edición académica en pos de la circulación del conocimiento educativo producido.

Por otra parte, si bien en otros países la formación doctoral es profesionalizante, en Argentina continúa estando dirigida a la investigación y a la academia (Fernández Fastuca, 2018). No obstante, esta diferenciación suele ser difícil de percibir usualmente por quiénes provienen no sólo de ámbitos disciplinares ajenos a las ciencias sociales y humanas,

tanto como de quienes se dedican a las política y gestión educativa, lo cual se torna visible en la presentación de proyectos de tesis que apuntan a la resolución de problemas o modificaciones de aspectos negativos ante determinadas problemáticas.

En la formación de investigadoras e investigadores se ha generado una división entre dos diferentes instancias. Por un lado, quienes obtienen la titulación doctoral en el marco de becas otorgadas principalmente por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)<sup>6</sup>. Estas becas se concursan anualmente con la presentación de un proyecto de investigación que debe ser acompañado por una dirección de tesis que también se evalúa y es avalado por la universidad donde radicará el lugar de trabajo el/la tesista. La obtención de una beca brinda la posibilidad de cursar y aprobar un programa doctoral en el marco de una formación en la que usualmente las becarias y los becarios se incorporan a espacios y proyectos de los que forma parte la directora o el director de tesis, y como obligación deben dedicarse en forma exclusiva a tareas académicas y de investigación<sup>7</sup>. Por el otro, quienes encauzan sus estudios doctorales a través de las propias universidades (con o sin beca), cuyas situaciones pueden ser disímiles: porque la presentación de un tema de estudio ya revisado por una dirección de tesis puede llevarse a cabo en otra instancia de la formación y no al inicio; por la disponibilidad horaria necesaria para cursar y rendir los seminarios, y luego de sus aprobaciones dedicarse a escribir el proyecto. A veces, tales tesis requieren de permisos por incompatibilidades horarias con la jornada laboral para estudiar y realizar las actividades de investigación. En suma, la dedicación exclusiva suele ser mucho menos frecuente que la de quienes la enmarcan en una beca CONICET. Dicha diferenciación incide fuertemente en la tasa de graduación tanto como en la formación (Aiello y Krottsch, 2022). En este trabajo sostengo, además que esta diferenciación genera temporalidades diversas para la escritura de la tesis de doctorado y de otras obras y escritos que se requieren en el ámbito del campo científico (o académico). Si bien no es el objetivo de este trabajo analizar dichas temporalidades en función de la cursada y de la culminación del doctorado con la defensa oral de la tesis, si es preciso mencionar que el cumplimiento y aprobación de los seminarios suele obtener un mayor alcance que la finalización del doctorado.

## La inscripción de la autoría en la edición académica

La noción de edición académica, entiendo, refiere a un espacio en el cual se desenvuelven agentes e instituciones que pugnan por los capitales que lo estructuran, en términos de Bourdieu (2017) en el cual priman las particularidades y propiedades del campo científico<sup>8</sup>. Concibo con Thompson (2005) que el campo de la edición o publicación académica es una parte integral del proceso de investigación e involucra a las instituciones de educación superior como a las editoriales -universitarias y comerciales- con catálogos orientados al libro académico y/o científico principalmente. Requiere de la producción de resultados publicables en artículos en revistas especializadas (*journals*) y en libros, por medio de los cuales circula el conocimiento<sup>9</sup>. Dicha producción cumple dos objetivos que, aunque distintos son, según el autor, igualmente importantes: la “difusión” según el contexto a tener en cuenta, dado que es muy distinto difundir los resultados para un público amplio que para un público especializado, y la “certificación” (p. 82), o valor simbólico que otorga publicar en ciertas revistas o editoriales consideradas prestigiosas, que puede variar según las distintas disciplinas científicas.

En ese sentido, se advierte que la formación académica no es ajena a las prácticas editoriales (Padmalochanan, 2019). Ahora bien, este tipo de edición involucra un conjunto de “temas, formatos y prácticas tradicionales y emergentes en constante cambio...” (Rayner, 2021, p. 325). Uno de los cambios más importantes para las ciencias sociales y humanas en los últimos años es la evaluación por pares no sólo de los resultados de investigación publicados en revistas sino también en libros editados por diferentes sellos editoriales (Dujovne, Mihal y Giménez Toledo, 2021).

En la formación doctoral como en el oficio de la investigación es preciso atender a ciertos “nudos problemáticos” (Achilli, 2013) dado que, como ya se anticipó, se detectan problemas a la hora de la escritura de la tesis de doctorado y de la

<sup>6</sup> Existen otro tipo de becas –algunas de reducción de arancel o de bonificación total del arancel, brindadas por otros organismos de ciencia y técnica o por las universidades, pero la cobertura de CONICET es de mayor magnitud.

<sup>7</sup> Las becas sólo son compatibles con cargos docentes.

<sup>8</sup> Según Bourdieu, el espacio social está estructurado en campos con particularidades propias. “*El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego), de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia*” (2017, p. 76).

<sup>9</sup> Si bien el autor se refiere a los casos de Estados Unidos y de Gran Bretaña, con mayor o menor incidencia según los países como el nuestro se desarrolla lo que él denomina el “espacio de investigación”, que comprende tanto el proceso de investigar un tema y las actividades de producción dentro de un marco institucional, sea éste el de las universidades, ONG, o corporaciones privadas (para los estudios biotecnológicos, por ejemplo).

publicación de resultados de investigación que exceden cuestiones prácticas en torno a la escritura científica y a los modos de resolución que suelen englobarse bajo el paraguas de talleres de escritura de tesis<sup>10</sup>. Si bien estos espacios son relevantes a la hora de ejercitar la escritura en la formación doctoral, interesa destacar al menos tres de estos nudos problemáticos que remiten a cuestiones teóricas y prácticas que atañen a la edición científica y/o académica.

La escritura habilita la producción y la circulación del conocimiento científico por sobre otros modos relacionados con la oralidad y esto conforma un núcleo problemático en sí mismo que remite a distintos niveles de complejidad. “La escritura es la práctica que construye el oficio de investigar. La condición fundacional de la investigación es el discurso textual” (Parada, 2009, p. 6). La escritura de una tesis, sin embargo, puede presentar dificultades de distinto orden: el texto final no siempre se encuadra en términos de la escritura científica; la poca comprensión de la necesidad de presentar un objeto de estudio específico con bibliografía que lo incluya en un área de conocimiento disciplinar o en el cruce de diferentes áreas y que permita interpelarlo, problematizarlo; la estructura organizativa de cada capítulo y de los capítulos entre sí, de acuerdo al índice, entre otras. Asimismo, aun cuando quienes cursan los doctorados antes mencionados cuentan generalmente con estudios de posgrado previos (especializaciones y maestrías) o con trayectorias en cargos de docencia, gestión y/o conducción en organismos vinculados con el sector educativo, y con presentaciones en jornadas y congresos, e incluso con libros sobre educación ya publicados, pocas veces se prioriza la presentación de resultados de esos proyectos de intervención y/o estudio, cuestiones preliminares sobre alguna problemática, u otros tópicos, en la producción académica que haya sido sometida a la evaluación de pares.

A esto se suma que entre la dedicación horaria que implica la cursada de los programas doctorales como la propia investigación en curso, los tiempos de escritura de la tesis son escasos. La preparación de artículos que presenten avances sobre el objeto de estudio, excepto quienes están cursando un doctorado en el marco de becas que exigen la producción y circulación del conocimiento constante y no sólo luego de haber concluido la escritura del documento final de la tesis, compite con los tiempos de presentación de los trabajos finales de los seminarios y con el proyecto de tesis y el escrito final. Si bien idealmente la redacción y consecuente publicación de un artículo científico sería “...el último eslabón de un largo proceso” en la práctica es parte de la continuidad del estudio en cuestión y no su conclusión (Kreimer, 1998, p. 52).

Por otra parte, la centralidad del libro en el conocimiento en las ciencias sociales y humanas, y más aún en educación, en algunos casos tiende a ser una cuestión poco priorizada por dos factores: por un lado, la idea de construcción de “biblioteca” de cada investigador/a formado/a o en formación con libros (y otros materiales), que responden a las propias clasificaciones e intereses y que son clave en el campo disciplinar o de conocimiento de la problemática sobre la que se aboca la tesis, se ha ido desdibujando o siendo con más frecuencia sustituida a partir de prácticas en internet que han tendido a fomentar la búsqueda de artículos. A su vez, dichas búsquedas frecuentemente siguen parámetros bibliométricos de citación, y en algunos casos de indexación, desconociendo la dinámica de los metadatos –que aseguran su “descubribilidad” y visibilidad– (Mihal, 2020) y cómo ciertas revistas y editoriales aparecen más fácilmente detectables que otros en los sitios web<sup>11</sup>. Además, se registra<sup>12</sup> cierta desinformación general de las editoriales y colecciones que publican libros ligados a educación en general y a distintas áreas de especialización en particular<sup>13</sup>. Tesis, monografías, artículos, libros, entre otros escritos, suelen englobarse como textos que se citan en antecedentes o en diferentes secciones de los trabajos finales, y darles a todos la misma atención como si fueran producciones homogéneas, sin tener en cuenta sus objetivos, finalidades, y públicos.

En ese punto se detectan dos problemas. Por un lado, es necesario subrayar que lo que distingue las producciones realizadas en el marco de la edición académica es que éstas pasan por instancias de selección y revisión por pares, a diferencia de textos que son producidos en otros contextos. Esa diferenciación, por otro lado, es parte misma del propio proceso de investigación porque la información recolectada por los organismos públicos en general puede basarse tanto en cuestiones operativas, rutinas de trabajo, o en la opinión pública (Becker, 2018), por eso debe tenerse en cuenta el contexto de su producción. Es decir, si bien los resultados de estas investigaciones pueden ser útiles, responden a una

<sup>10</sup> Gran parte de los programas doctorales relevados en el Cuadro 1 contemplan entre sus seminarios algún taller de escritura o espacio afín.

<sup>11</sup> Al respecto Beigel y Salatino (2015) alertaron hace varios años cómo el uso de indicadores y de parámetros bibliométricos, nacidos en el seno de países centrales, fueron adoptados rápidamente por distintos países como si fueran medidas neutrales.

<sup>12</sup> Este registro en ambos programas de doctorado se llevó a cabo a partir de un ejercicio práctico que consistió en que cada tesista identificara editoriales y si podía colecciones, directoras/es de colección, traducciones, entre otras, que resultaran primordiales para la construcción de su objeto de estudio.

<sup>13</sup> Esto no es exclusivo de los doctorados de educación. En un estudio realizado en Brasil con un cuestionario enviado a académicas/os que coordinaban grupos de investigación en el CNPQ en 2017, el área con mayor tasa de respuesta fue la educativa y como resultado llegaron a citarse 247 editoriales (públicas y comerciales) en este campo, aunque las de mayor prestigio eran dos (que concentraron más de 100 votos). También se registró que el conocimiento de sellos internacionales de relevancia en el campo educativo no era muy preciso, por ejemplo, se citaba a la editorial Gallimard, cuyo catálogo es predominantemente literario como parte de las académicas (Tejada Artigas, Giménez Toledo, y Borges de Oliveira, 2020).

construcción (tanto en las preguntas y problemas como en los procedimientos de validación del estudio) distinta del objeto o problemática de una tesis de doctorado. Los estudios llevados adelante por organismos de educación, tales como el Ministerio de Educación de la Nación, pueden procurar generar información para responder a demandas que surgen desde las áreas de investigación, de funcionarios, o de áreas de gestión específicas. Algunos son elaborados por agentes externos al organismo, de modo que la producción se terciariza, con lo cual el organismo puede ser quien encarga un estudio y reconocer o no la autoría de quien realizó el estudio sobre el que se basa el documento publicado. Varios de estos trabajos no circulan abiertamente y son orientados al trabajo interno (Cardini, 2018)<sup>14</sup>, asumen los formatos de informes técnicos, diagnósticos de situación y documentos de trabajo.

Esto último se relaciona con la edición académica cuando se enfoca en el campo educativo, en el cual no sólo se desenvuelven en ese espacio social de posiciones, agentes e instituciones del campo científico (Bourdieu, 2017) sino también del intelectual y del discurso pedagógico oficial (Bernstein y Díaz, 1985). No obstante, la autoría científica es un terreno de discusión<sup>15</sup> constante por la “fragmentación” de lo que significa ser hoy un/a autor/a a la luz de, por ejemplo, múltiples colaboraciones en los trabajos y en los equipos de investigación (Bagioli y Galinson, 2013)<sup>16</sup>. Se distingue de la autoría literaria (Topuzian, 2014)<sup>17</sup>, de la autoría de libros de textos educativos en la cual la figura del autor pierde peso y se ha ido transformando hacia la de “redactor” (Tosi, 2018, p. 105)<sup>18</sup>, como de las autorías institucionales –a veces anónimas– y de autorías en el marco de estudios y propuestas educativas llevados adelante por organismos de educación –usualmente de nivel central– (Mihal, 2018).

Sin embargo, en el caso de los libros académicos no son sólo evaluados por pares, a diferencia de las revistas que apuntan a públicos especializados, sino también por las editoriales que cuentan con sus propios mecanismos de evaluación. Al respecto la literatura especializada muestra que la evaluación de originales que realiza una editorial no sólo ha de tener en cuenta la calidad académica del escrito, sino también criterios ligados a los aspectos comerciales (y rentables) y del catálogo y línea editorial en que se podría incorporar un nuevo título publicado (Auerbach, 2009; Bourdieu, 2013; Thompson, 2005). En este sentido, los libros académicos y científicos primordialmente –si bien existen producciones que son pensadas y elaboradas para públicos más amplios como materiales y libros de divulgación– pasan por ambas instancias de selección y evaluación, e involucran la participación de diferentes agentes para su edición.

En lo que concierne a las tesis de doctorado, éstas pueden ser el corolario de una trayectoria académica y/o laboral o más bien el punto de inicio de una carrera cuya especialización confiere la consagración de saberes sobre determinadas problemáticas y la conclusión de la etapa formativa doctoral. En su calidad de tesista, quien escribe una tesis “debe dar cuenta del proceso de autorización y creación de saberes originales haciendo una contribución a un campo disciplinar específico. Uno construye pensamiento “propio”, lo fundamenta y se vuelve “autor” de su obra” (Mancovsky, 2009, p. 203), por eso las argumentaciones se sostienen en “primera persona” (idem). Este texto involucra un arduo proceso en el que cual la autoría toma protagonismo de a poco, paso a paso, principalmente para quienes cursan estudios doctorales, pero provienen de formaciones previas cuyos estilos y formas de escribir pueden diferir de los del campo educativo y del de la edición académica. Los modos de escritura cambian de acuerdo a las tradiciones disciplinares (por ejemplo, es posible que la escritura de una tesis sobre políticas educativas desde el enfoque teórico metodológico de la etnografía sea diferente al texto elaborado desde la perspectiva de las ciencias políticas o incluso desde una mirada pedagógica aun cuando la problemática apunte a objetivos similares) en las cuales las/os tesistas están inscriptos o quieren inscribirse (como es el caso de quienes se formaron en disciplinas diferentes a las ciencias de la educación pero desean obtener la titulación de un doctorado en educación).

---

<sup>14</sup> La autora desarrolla las lógicas y circuitos de producción, circulación y financiamiento en cada caso.

<sup>15</sup> Algunos estudios han abierto las discusiones en torno al orden de aparición de las autorías en las publicaciones –principalmente de artículos– para mostrar ciertas complejidades en algunas disciplinas (Hundley, Van Teijlingen, y Simkhada, 2013). Sin embargo, esto puede ser matizado no sólo porque es distinto en las grandes áreas disciplinares y disciplinas que la conforman y para el caso de las ciencias sociales y humanas, las coautorías han ido incrementándose por distintos factores (Ossenblok, Verleysen, Engels, 2014), entre ellos, porque existen lógicas de trabajo y colaborativas en los equipos de investigación que priorizan otras alternativas en ese orden.

<sup>16</sup> Los autores señalan diversos aspectos que complejizan la definición de las autorías científicas, aunque destacan que los textos denominados científicos y las afirmaciones que en ellos se realizan no cuentan como tales si no es a través de su publicación y evaluación por pares.

<sup>17</sup> Topuzian recupera los aportes teóricos de autores como Barthes, Foucault, Bourdieu, entre otros, para problematizar algunos aspectos acerca de lo que se supone qué es la autoría a partir de las reconfiguraciones contemporáneas del campo literario.

<sup>18</sup> La producción de libros escolares (orientados a la enseñanza primaria y secundaria en sintonía con los lineamientos curriculares de los organismos educativos) ha ido transformando las autorías. Tosi (2018) sostiene que a partir de las reformas educativas de los 90, la relevancia de la figura del autor se fue diluyendo y jerarquizando el lugar de las editoriales y de los editores en tanto actores especializados. Piccolini (2017) plantea que estos libros son el resultado de “...sucesivas capas de autoría (2017, p. 19). Cabe advertir, que estas son tendencias que también afectan a su producción en otros países (Kovač y Šebart, 2021).

Por otra parte, una de las formas de ir construyendo ese proceso de autorización, o en otros términos, la autoría académica, es la presentación de avances en artículos en revistas científicas indexadas y con referato o arbitraje (o en capítulos de libros o la comunicación en congresos y jornadas, siempre y cuando éstos tengan comités evaluadores). Éstos permiten ir generando preguntas, intercambiando puntos de vista, y sometiendo nuestro estudio y perspectiva de análisis a la evaluación de pares<sup>19</sup>. Si bien la escritura de la tesis no suele ser la única obra que se escribe en el marco de la formación doctoral, sí es la que instaura a quien investiga en la “autorización” o como han dado en llamar en algunos estudios la “voz propia”<sup>20</sup>. Y, aunque su escritura remite a una temporalidad que es personal, a su vez, está condicionada en cierta medida por la disponibilidad de dedicación exclusiva (o no) para la realización sistemática de la investigación y regida por criterios témporo-institucionales en el marco de estudios de posgrado. Las tesis de doctorado constituyen una producción que en nuestro país sigue siendo de autoría individual, es decir, no es colectiva, ni grupal, ni colaborativa, aunque quienes dirigen a las/os tesis, en su carácter de directoras/es colaboren en el proceso de investigación. De hecho, la supervisión de calidad también influye en escritos de calidad (Romainville, 2012).

La escritura de la tesis implica la consideración del público lector al cual el texto estará dirigido, y “si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación –antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo– podrá despejar más pronto sus pensamientos” (Becker, 2011, p. 36). En la elaboración del escrito, la supervisión de quien dirige la tesis implica su constante lectura y sugerencias en torno a los capítulos y secciones que van a componer el documento final. Colegas del doctorado, de espacios laborales y académicos, familiares y amistades suelen convertirse en comentaristas de la lectura del escrito (de capítulos o de sucesivas versiones de la tesis) y en instancias más informales de diálogo acerca de la tesis. No obstante ello, es fundamental comprender que el público lector está constituido, una vez que se presenta para su evaluación, por un tribunal o jurado examinador, no para un público amplio. Dicho jurado puede proceder del mismo campo disciplinar o de disciplinas afines o especializadas en las temáticas de la tesis, o ser especialista en métodos de investigación. Una tesis de doctorado en educación o en educación superior puede ser abarcativa de un conjunto de problemas cuyas dimensiones escapan a una misma mirada explicativa y reflexiva. Sin embargo, aun cuando la tesis se enfoque en determinado tema, el título que se defiende en la instancia de presentación escrita y luego ante el tribunal oral es el de la aprobación de un doctorado en educación o en educación superior, de allí muchas veces la conformación variada de un tribunal dictaminador.

Sin lugar a dudas, la tesis de doctorado constituye el escrito de mayor jerarquía para la obtención de la máxima titulación en el marco del campo científico, pero su escritura, presentación, evaluación, defensa y aprobación, no implica necesariamente su publicación. La obtención de la calificación superior en términos de la escala de puntaje y su recomendación por el tribunal para ser publicada, y su concreción en una publicación son dos caminos distintos. Los egresos en los doctorados de educación no son los únicos porque generalmente las universidades suelen ofrecer otras carreras de posgrado, y en algunas las tesis ya defendidas suelen circular (tanto como otro conjunto de producciones) en los repositorios institucionales<sup>21</sup>. Dicha circulación implica la accesibilidad en bibliotecas y en repositorios del escrito presentado a la defensa (sin incorporaciones de comentarios del tribunal o reformulaciones).

La selección de una tesis defendida para que se convierta en una tesis publicada en el marco de una editorial<sup>22</sup> debe responder no sólo a su valor científico sino también editorial, y aunque éstos son principios que pueden parecer heterogéneos e independientes se requiere de ellos para que una obra sea elegida entre todas las obras producidas (Auerbach, 2009). Dicha selección implica un “dispositivo institucional” (comités de lectura, direcciones de colección, decisiones de editoras/e, entre otros) que distingue los manuscritos publicables de los que no lo son (Bourdieu, 2013). Una tesis puede ser el material sobre el cual se basa un libro, pero es un tipo de producción distinta a la de un libro.

En cambio, la publicación de una tesis implica su edición para que se convierta en un texto de distinta naturaleza<sup>23</sup>. Un texto guiado por la escritura de quien lo escribe, deriva de su autor/a, un libro es un texto que no puede ser pensado por fuera de su soporte material y de la decisión editorial por la cual se publica (Chartier, 1993). Si bien la producción de un libro es valorada por la calidad de sus contenidos, las editoriales otorgan, a través de sus mecanismos de

<sup>19</sup> Mancovsky (2009) sugiere hablar de escritura “en minúscula”, es decir, no proyectarse la escritura de la tesis en mayúsculas sino abrir el juego a bosquejar ideas y reescribirlas, disciplinarse en el tipo de pensamiento que implica esta herramienta.

<sup>20</sup> Algunos de estos estudios enfatizan las dificultades de generar esa voz propia inclusive en estudios de grado (Catelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega, 2011; Picotto, Zenón, Bacher, Lobos, 2009; entre otros).

<sup>21</sup> Quizás el ejemplo más desarrollado es el caso de la Universidad Nacional de La Plata, la cual por política de acceso y difusión del conocimiento sube en su repositorio distintas producciones, desde presentaciones a congresos hasta tesis defendidas.

<sup>22</sup> Existe cierto consenso en las agencias u organismos del personal científico y técnico acerca de la consideración que la auto publicación; la publicación por editoriales no reconocidas en el ámbito académico como tales; y las editoriales “depredadoras” no se condicen con los parámetros de la edición académica en tanto no siguen criterios de revisión por pares a doble ciego (que suele ser la más frecuentemente usada) para la selección de manuscritos.

<sup>23</sup> Un libro, según Parada, es una obra “multiforme y colectiva”, en su proceso de edición participan un conjunto de agentes para llevar a cabo sus correcciones, diseño, maquetación, etc. (2019, p.23)

selección y aprobación, prestigio en base al catálogo en el cual se incorpora esa nueva obra (Thompson, 2005). El escrito o documento precisa de la mediación de diferentes prácticas y agentes editoriales para que se edite, circule y llegue a públicos más amplios que el restringido a un conjunto especializado en la temática de la obra. Una tesis puede ser un aporte al conocimiento valioso en un campo de estudios por los hallazgos que presenta o por las discusiones teóricas que abona, entre otros resultados, pero su público lector puede ser un grupo reducido de especialistas<sup>24</sup>, y poco redituable para su edición en el marco de una editorial. En otros casos, como el de las editoriales universitarias<sup>25</sup>, se debe sopesar el nivel de “endogamia” de su catálogo<sup>26</sup> -esto es de autoras y autores de su propia institución publicados y a publicarse-. También puede suceder que el nombre de una autor o autora, ya sea por su reconocimiento o prestigio social y académico, amerite su publicación “independientemente” de las cualidades del propio texto (Auerbach, 2009, p. 132). Pero en este último caso, suelen ser autoras y autores con recorridos y trayectorias que, difícilmente, sean las de un/a tesista en los inicios de su carrera académica.

En suma, cada una de las obras o escritos llevadas a cabo en el transcurso de la formación doctoral y en el oficio de la investigación, implica pensar las autorías atendiendo a la relevancia de producir conocimiento sobre las problemáticas (que se produce, cómo, por qué y para quién) de estudio, y el público a las que se orientan los resultados de la investigación.

### Consideraciones finales

En este trabajo se ha presentado una caracterización en torno a los libros y a las tesis en relación con su publicación y mostrado cómo diferentes prácticas editoriales se vinculan con la formación y el ejercicio de la investigación. Se han señalado algunos aspectos referidos a la edición académica y su relación con el conocimiento científico en educación. Relación que es compleja dado que este campo no se circunscribe ni a una disciplina en particular ni a un campo científico específico. Incluye agentes e instituciones académicas, intelectuales y de la gestión política oficial (o discursos pedagógicos), con sus propias lógicas de producción y circulación del conocimiento educativo generado. Esa diversidad se encuentra presente también entre quienes cursan un doctorado de educación, particularmente en aquellos cuyo título es más general –en educación o en educación superior– que aquellas titulaciones con menciones a áreas curriculares de las ciencias sociales y humanas, o grupos poblacionales, o incluso didácticas para las ciencias exactas y naturales. Dicha complejidad atraviesa al propio objeto de estudio de la edición académica.

La construcción de la autoría es un proceso paulatino que supone la articulación de ideas y problemas, y que ha de tener en cuenta también las lógicas de la edición académica: sus particularidades, y los públicos a los cuales se destina la producción, circulación y comunicación del conocimiento educativo. Las jerarquías en el ámbito académico se basan en la evaluación de la calidad del conocimiento y su legitimación en el área o áreas disciplinares, o problemas sobre los que dialoga. Su circulación precisa de los modos de escritura y, particularmente, del proceso de publicación, dado que la condición fundamental es que cualquier escrito académico sea avalado y evaluado por pares. Es decir, la evaluación por pares sigue siendo la práctica según la cual diferentes actores evalúan los conocimientos producidos y expuestos en materialidades diversas, tesis, capítulos de libros, libros, y artículos de revistas.

Escribir es parte inherente al proceso de investigación. La construcción de la autoría implica el posicionamiento ante una determinada temática y requiere la profundización en el análisis de la indagación que se lleva adelante. La lectura de libros, tesis y otros textos cuyas características se adecúan a lo que se ha reseñado en este trabajo, resulta clave para potenciar la propia escritura. Las presentaciones en congresos u otros eventos de índole científica y/o académica se basan en textos escritos, pero generalmente su extensión es menor al desarrollo de artículos y otros escritos monográficos en los cuales se pueden desplegar más exhaustivamente los avances y hallazgos de nuestra investigación. De ese conjunto de escritos, la tesis de doctorado es la de mayor envergadura y examinación, porque el proceso de escritura y la reflexión que conlleva es diferente al que habilita la oralidad, y presenta sus propias singularidades y dificultades.

Las tesis doctorales son el resultado o producto final del proceso de investigación e inscripción en áreas específicas del conocimiento científico y en particular del campo educativo. La tesis de doctorado en educación se inscribe en el ámbito

---

<sup>24</sup> Auerbach (2009) en su estudio acerca de las tesis que fueron editadas, sostiene que la recomendación de publicación de la tesis obtenida como calificación de la misma no garantiza su publicación. En este sentido, muestra que su publicación dependió de las temáticas abordadas, las regiones geográficas que éstas abarcan o el período de estudio.

<sup>25</sup> En nuestro país existen más de 50 editoriales de universidades de gestión pública, reconocidas por el Consejo Interuniversitario Nacional y nucleadas en la Red de Editoriales de Universidades Nacionales, que comercializan por distintas vías su catálogo.

<sup>26</sup> Si bien no existe un nivel per sé establecido, en algunos países se ha comenzado a estipular como parte de los indicadores de calidad y profesionalización el porcentaje de obras de autorías de la propia universidad y de autorías externas en el catálogo de cada editorial.

de la construcción del saber ligado a la propia investigación tanto como al de otros saberes ya existentes frente al objeto de estudio abordado o problemática educativa sobre la cual se realicen aportes significativos. Las tesis que han pasado por los procesos de calificación para ser publicadas en un formato al alcance de públicos más amplios que el del conjunto de especialistas que dictaminan su valor, ha de ser dictaminada también por agentes del ecosistema del libro.

El libro, elemento central de valor académico en las ciencias humanas y sociales, fruto de una investigación en el marco de la formación doctoral vuelve a ser examinado antes de ser publicado. Los procesos evaluativos de estas obras como de otras que surgen a partir de diferentes estudios, tienden a considerar su calidad y relevancia para el área de la cual trata, tanto como sus posibilidades de comercialización. Las editoriales cumplen funciones como agentes de selección y evaluación de los originales. Los procesos de acompañamiento a cada autor/a para que una obra –sea una tesis u otro manuscrito– se transforme en un libro muestran la importancia que tiene la edición académica para la circulación y divulgación del conocimiento educativo en la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. E. (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*, p. 33-48. Ed. Manantial.
- Aiello, M., & Krotsch, L. (2022). Undergraduate Research in Argentina: Trends and Challenges. In H. Mieg, E. Ambos, A. Brew, D. Galli, & J. Lehmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Undergraduate Research* (Cambridge Handbooks in Education, pp. 464-471). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108869508.065
- Auerbach, B. (2009). Production universitaire et sanctions editoriales. *Les sciences sociales, l'édition et l'évaluation. Sociétés contemporaines*, 74, 121-145.
- Bagioli, M. y Galinson, P. (2013). Introduction. En Boagioli, M. y Galinson, P. (Ed.), *Scientific Authorship. Credit and Intellectual Property in Science*, p. 1-9. Tylor & Francis.
- Becker, H. (2018). *Datos, pruebas e ideas: por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores*. Siglo XXI editores.
- Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI editores.
- Beigel, F. y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, cultura y sociedad*, 32, 11-35.
- Bernstein, B.; Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4199>.
- Bourdieu, P. (2017). *Intelectuales, política y poder*. EUDEBA.
- Cardini, A. (2018). La fabricación de conocimiento orientado a la política en Argentina. Un recorrido a los procesos de producción de conocimientos educativos en el Ministerio de Educación de la Nación (1999-2009). En Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnábar, C. e Isola, N. (coord.) *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, p. 21-57. Aique.
- Catelló, M. Corcelles, M. Iñesta, A. Bañales. G. y N. Vega (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Alianza Editorial.
- Dujovne, A., Mihal, I. y E. Giménez Toledo (2021). Centralidad del libro de ciencias sociales y humanas en Iberoamérica. *Revista Texturas*, 46, 27-34. <https://www.tramaeditorial.es/libro/texturas-46/>
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Editorial Teseo.
- Hundley, V, Van Teijlingen, E. y P. Simkhada (2013). Academic authorship: who, why and in what order? *Health Renaissance*, (11)2, 98-101.
- Kovač, y Šebart, M. (2021). Edición educativa. Cómo funciona la edición en primaria y secundaria. En Bhaskar, M. y Phillips, A. (Ed.) *Los fundamentos del libro y la edición. Manual para este siglo XXI*, p. 343-359. Trama Editorial.

Kreimer, Pablo (1998). Publicar y castigar. El paper como problema y la dinámica de los campos científicos. *Redes*, (12), 51-73. <https://repositorio.esocite.la/101/>

Mancovsky, V. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Mancovsky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1, 201-216.

Mihal, I. (2020). Comunicación digital y editoriales universitarias: el caso de EDUVIM. *Austral Comunicación*, (9)20, 375-404. <https://doi.org/10.26422/aucom.2020.0902.mih>

Mihal, I. (2018). La producción de escritos en educación: reflexiones sobre la firma. *Educação e Pesquisa*, (44), 1-191. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844175632>

Ossenblok, T., Verleysen, F. y T. Engels (2014). Coauthorship of Journal Articles and Book Chapters in the Social Sciences and Humanities (2000–2010). *Journal of The Association for Information Science and Technology*, 1-13. [https://www.academia.edu/26432287/Coauthorship\\_of\\_journal\\_articles\\_and\\_book\\_chapters\\_in\\_the\\_social\\_sciences\\_and\\_humanities\\_2000\\_2010\\_](https://www.academia.edu/26432287/Coauthorship_of_journal_articles_and_book_chapters_in_the_social_sciences_and_humanities_2000_2010_)

Padmalochanan, P. (2019). Academics and the Field of Academic Publishing: Challenges and Approaches. *Publishing Research Quarterly*, 35:87–107. <https://doi.org/10.1007/s12109-018-09628-2>

Parada, A. (2019). *Lectura y contralectura en la Historia de la Lectura*. EDUVIM.

Parada, A. (2009). Editorial: Reflexiones sobre la edición científica en Bibliotecología / Ciencia de la información (B/CI): el Caso de Información, Cultura y Sociedad. *Información, Cultura y Sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 21, 5-10.

Piccolini, P. (2017). La edición de libros de texto y otros libros de proyecto editorial. En *La edición en tiempos de cambio*, p. 17-44. Paidós.

Picotto, D., Zenón, N., Bacher, M. y Lobos, O. (2019). *La construcción de la voz propia en los textos académicos: un abordaje estratégico y conceptual*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura Mar del Plata, 4, 5 y 6 de abril.

Rayner, S. (2021). Edición académica. En Bhaskar, M. y Phillips, A. (Ed.) *Los fundamentos del libro y la edición. Manual para este siglo XXI*, p. 325-342. Trama Editorial.

Rey Castillo, M: (2022). El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Álabe*, 25. DOI: 10.15645/Alabe2022.25.7

Romainville, M. (2012). L'accompagnement de mémoire et de thèse. *Réseau*, 77. <https://researchportal.unamur.be/en/publications/reseau-77-laccompagnement-de-m%C3%A9moire-et-de-th%C3%A8se>

Tejada Artigas, C., Giménez Toledo, E., Borges de Oliveira, A. (2020). El prestigio de las editoriales académicas con libros en Ciencias Sociales y Humanidades en Brasil. *TransInformação*, 32. <https://doi.org/10.1590/2318-0889202032e190043>

Thompson, J. (2005). *Books in the Digital Age. The Transformation of Academic and Higher Education Publishing in Britain and the United States*. Polity Press.

Topuzian, M. (2014). *Muerte y resurrección del autor 1963–2005*. Ediciones UNL.

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.

Fecha de recepción: 5-9-2023

Fecha de aceptación: 6-12-2023

# RESEÑAS DE LIBROS



## Fernández Lamarra, Norberto (Dir.) (2022). *Cincuenta años de educación en Argentina*. EDUNTREF.

Por Ignacio MAZZEO<sup>1</sup>

*Cincuenta años de educación en Argentina* es un proyecto colaborativo dirigido por el Dr. Norberto Fernández Lamarra, que analiza en profundidad el desarrollo de la educación en Argentina a lo largo de medio siglo, desde 1968 hasta 2018. Este trabajo multidisciplinario busca comprender la evolución del sistema educativo argentino, destacando las continuas tensiones y desafíos a los que se ha enfrentado. Su punto de partida cronológico obedece al hecho de que fue en 1968 cuando se publicó el libro *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social* elaborado por el Sector Educación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), que fue la primera investigación sistemática realizada en Argentina sobre el sistema educativo y sus relaciones con la realidad del país. En este punto histórico se da por primera vez el hito de que se desarrolla la investigación y la estadística educativa como base para la toma de decisiones, centrando sus análisis en núcleos tales como el éxito en la terminación de los estudios y la eficacia en la utilización de recursos. De esta manera, la obra dirigida por el Dr. Fernández Lamarra traza una suerte de continuidad de aquella a cargo del CONADE.

El año que cierra el recorte de la investigación, 2018, marca el límite del análisis de la información abordada. Sin embargo, la recuperación y análisis de estos hechos pasados para su comprensión e interpretación no dejan de tener la intención de aportar líneas orientativas hacia el futuro. Esto no significa que se proyecta el devenir de manera inequívoca y lineal. Por el contrario, una de las temáticas centrales de los estudios incluidos en la publicación problematiza sobre las dificultades que existieron para planificar e implementar políticas integrales y duraderas debido a cuestiones tales como las tensiones internas, las discontinuidades políticas, los vaivenes de la economía y demás eventos que evidencian la imposibilidad de entender la educación y su planificación fuera de un sistema complejo al cual se encuentra integrada. Es por esto que los capítulos que integran *Cincuenta años de educación en Argentina* nunca dejan de ofrecer al lector una mirada global conjunto donde conviven diversos factores sociales de relevancia.

Los eventos educativos retomados se contextualizan en momentos claves de la historia como la reconstrucción europea post Segunda Guerra Mundial en el marco del desarrollo del modelo del Estado de bienestar; período que tuvo una réplica en América Latina favoreciendo la idea de abandonar la estructura única del modelo agroexportador, beneficiando la planificación y la reflexión sobre las necesidades nacionales. De manera contrapuesta a contextos favorables como el mencionado, se analizan otros muy problemáticos como las irrupciones de dictaduras que incidieron negativamente en la continuidad de las políticas de desarrollo o bien las sucesivas crisis económicas que en última instancia tuvieron como consecuencia la dificultad para garantizar la educación sobre una base de igualdad de oportunidades.

Las investigaciones listan y explican las dificultades en el desarrollo educativo del país. Algunos de las problemáticas heredadas que persisten son el bajo rendimiento del sistema educativo, siendo la graduación del nivel secundario y superior una debilidad estructural; pobres resultados en la educación primaria; las desigualdades sociales frente a la educación; las dificultades en el desarrollo de la escuela pública; las disparidades territoriales, que marcan una brecha significativa; las disímiles capacidades financieras de los diferentes territorios.

No obstante, también los análisis del libro se detienen en avances concretos entre los que se encuentran el importante crecimiento de la educación media y superior (la educación primaria ya había alcanzado casi la universalización durante la década del 60), haciendo que la población escolar se haya más que triplicado en los distintos niveles educativos, la

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / ignaciomazzeo@gmail.com

creación de universidades nacionales, la consolidación de la orientación de la educación técnica, la planificación de la alfabetización y la educación de adultos. Como se dijo, previamente, el desarrollo de estos puntos no fue ininterrumpido y lineal, sino que dependió de marcos políticos y económicos cambiantes.

Entre las discusiones y desacuerdos internos entre los responsables de planificar y ejecutar políticas educativas, se abordan temáticas como la tensión entre la centralización y descentralización del currículo o la ampliación de actores relevantes en la conformación de acuerdos necesarios para la elaboración de diseños curriculares. Nos detenemos también en esta reseña en los eventos relacionados con reformas en la formación docente, donde el libro destaca la diversidad de intentos, contradicciones y propuestas que se han producido en este campo, junto con la falta de investigación que sustente la toma de decisiones.

No faltan los capítulos que se abocan a la educación superior, donde se analizan aspectos que tienen que ver con la distribución de oportunidades educativas, la eficiencia interna y externa y la inserción de los graduados en el mercado laboral. También se abordan temas actuales, como la evaluación y acreditación, la internacionalización y la educación a distancia.

Cubiertas las temáticas relacionadas con logros y dificultades, el libro define algunos desafíos de la educación mirando hacia el futuro. En primer lugar, la necesidad de superar la discontinuidad de las políticas educativas, estableciendo acuerdos duraderos independientes de los gobiernos de turno. También se plantea como desafío esencial la regulación eficaz de la acción colectiva interjurisdiccional en el contexto de la federalización. Finalmente, se destaca el desafío de abordar el desarrollo diferencial entre el sector estatal y privado.

Los sucesivos capítulos del libro no pretenden complementariedad. Se trata del aporte independiente de especialistas que marcan su impronta. Tampoco se busca agotar las temáticas. Cada cual hace su aporte desde sus intereses y puntos de vista particulares, invitando al lector especializado a continuar, profundizar y discutir. En última instancia, el proyecto *Cincuenta años de educación en Argentina* ofrece una visión integral de la evolución del sistema educativo en el país. A través de su análisis multidisciplinario, proporciona una comprensión profunda de los desafíos y logros en el ámbito de la educación y sirve como base para orientar las políticas educativas futuras en Argentina.

Una reflexión final de esta reseña destaca que si bien, tal como el libro analiza con profundidad y claridad, la planificación educativa no siempre es predecible en su totalidad ni en su planificación ni en implementación o continuidad, ha demostrado ser una herramienta fundamental para el crecimiento y consolidación, con altos y bajos, de la educación en el país. Asimismo, el desarrollo y consolidación de la educación como un pilar fundamental de la cultura nacional, ha sabido resistir, no sin dolor y (siempre) momentáneas derrotas, a severas crisis económicas y políticas. De la misma manera, esta publicación, que recapitula, analiza, explica y deja líneas de pensamiento hacia el futuro, es una pieza fundamental para hacer un alto, observar los logros, aprender de aciertos y errores y continuar con la planificación de la educación argentina hacia nuevos horizontes.



## María Verónica Leiva Guerrero y Marilda Pasqual Schneider (Comp.) (2023). *Políticas de Evaluación y Accountability en América Latina*. Ediciones Altazor.

Por María Gabriela GALLI<sup>1</sup>

Las políticas de evaluación y accountability en el ámbito educativo se han convertido en tema de agenda a nivel global, incorporando elementos del gerencialismo y de la mercantilización de la educación y operando como dispositivos de poder. Estas políticas han exacerbado las brechas de desigualdad en educación y han generado tensiones en el interior de las instituciones al momento de cumplir con ciertas metas estandarizadas. El libro titulado *Políticas de Evaluación y Accountability en América Latina* es una obra de importancia en el campo educativo ya que reúne trabajos de investigación a nivel internacional que abordan críticamente el tema, situando problemáticas y posibles alternativas vinculadas con el sistema de rendición de cuentas, bajo una concepción de la educación como derecho y no como un bien o servicio. La mencionada obra surge como respuesta a una necesidad en la región: la generación de espacios para la discusión y la validación del conocimiento científico en el ámbito de la educación. Particularmente, en la publicación se pueden visualizar semejanzas, diferencias y concurrencias a nivel regional que permiten analizar las distintas aristas del fenómeno. También, se brindan contribuciones que derivan en recomendaciones vinculadas con los procesos de gestión, evaluación y rendición de cuentas a considerar a nivel de las políticas educativas.

La obra tiene como compiladoras a María Verónica Leiva Guerrero y Marilda Pasqual Schneider y reúne las contribuciones de un colectivo de investigadores de diferentes países. Esta producción tiene su origen en el año 2021, en el marco del Proyecto de Vinculación Internacional FOVI210035, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). El proyecto incluyó la organización de un “Seminario Internacional sobre Políticas de Evaluación y Accountability en América Latina”, con el propósito de abordar desafíos regionales y proporcionar un espacio para la discusión del conocimiento científico en áreas críticas como la mejora de la calidad educativa, el aseguramiento de los aprendizajes y las políticas educativas que guían la gestión, evaluación y rendición de cuentas en Latinoamérica.

La publicación inicia con la presentación de María Verónica Leiva Guerrero, Marilda Pasqual Schneider y Pablo García, donde contextualizan la obra y ponen en valor el trabajo en red que se ha realizado atendiendo a las particularidades de la región. También, refuerzan la importancia de diseñar y orientar la evaluación educativa de manera que se ajuste a las particularidades culturales, sociales y políticas de las instituciones educativas en los países de América Latina.

El libro está estructurado en seis capítulos, donde en cada uno de ellos presenta perspectivas y enfoques que le permiten al lector obtener una visión más completa de las políticas en la región. Incluye un total de 39 trabajos de investigación, lo que destaca la amplitud y diversidad de la compilación, constituyéndolo en un estado del arte del tema.

El primer capítulo, titulado “Políticas de Evaluación, Accountability y Calidad Educativa en la Educación Superior”, reúne tres trabajos de investigadores de Brasil, Colombia y Argentina. Se adentra en el análisis de las políticas de accountability, destacando la influencia de la regulación neoliberal en el ámbito de la educación superior. Se destaca la relevancia de evaluar y rendir cuentas en el contexto educativo, subrayando el papel de la regulación gubernamental y los desafíos que plantea la gobernanza basada en resultados. También, se analiza como la política educativa para el aseguramiento de la calidad en la educación superior evoluciona adaptándose a lo normativo, social y académico. Además, se presenta el caso de la política nacional de evaluación de la formación docente en Argentina, la cual se ha instalado como práctica y como discurso en las agendas de política educativa a nivel mundial, desde las últimas tres décadas.

El segundo capítulo, sitúa el foco de interés en la educación escolar y las Políticas de Evaluación, *Accountability* y Calidad. Está integrado por artículos de investigadores de Chile y Brasil. Aborda el impacto de las métricas en las

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres Febrero, Argentina / ggalli@untref.edu.ar

escuelas poniendo en cuestión su sentido y el análisis de los contextos. Asimismo, se discuten temas como el derecho a la información, la transparencia, la equidad en contextos desiguales y el uso de la evaluación en la toma de decisiones. También se trata la gestión de escuelas modernas en el contexto neoliberal, su incidencia de las medidas implementadas y el ejercicio de la pedagogía de las competencias. Se caracterizan las políticas inclusivas presentes en las normativas de convivencia escolar y los discursos hegemónicos de la calidad educativa. Se presentan artículos referidos a la producción de conocimientos vinculados con la calidad, las políticas de evaluación y rendición de cuentas educativas. También, se analizan los diferentes sentidos que la UNESCO propone para la implementación de políticas curriculares con respecto a la evaluación, la rendición de cuentas y calidad.

El tercer capítulo, denominado “Políticas de Evaluación, *Accountability*, Calidad Educativa y su Impacto en la Labor Docente”, cuenta con aportes de investigadores de Chile, Colombia y Perú. Se focaliza en el trabajo de los docentes y cómo las políticas influyen en su labor. Se exploran las políticas de evaluación y la carrera docente en el contexto de los discursos internacionales sobre la rendición de cuentas y privatización educativa; la identidad docente; el control del trabajo del profesorado; las creencias de los maestros sobre la calidad educativa en la educación básica rural en Colombia vs la política de resultados; la vinculación entre las prácticas de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente y las políticas de *accountability*. Además, la percepción de los equipos directivos sobre la rendición de cuentas en las escuelas públicas.

“Democracia, Educación y *Accountability*” es el cuarto capítulo del libro, que reúne trabajos de investigadores de Chile y Brasil. Se analiza cómo la política evaluativa de *accountability* y la de igualdad de oportunidades no resuelven las problemáticas de calidad y equidad del sistema escolar; también, las percepciones que tienen los equipos directivos sobre las mencionadas políticas en el reordenamiento de las escuelas. Asimismo, se presenta un análisis de las políticas de evaluación en América Latina desde los años noventa y los rumbos en la educación en Brasil hacia el 2030 en clave tecnológica. Además, se analiza el vínculo entre educación y la gestión democrática. Se presenta un análisis del libro “Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?” y, por último, se discute como la categoría de género se ve como una posibilidad impacto en la evaluación de políticas y programas educativos.

El capítulo, “Prácticas de Evaluación, *Accountability* y Gestión en las Instituciones Educativas”, cuenta con los aportes de investigadores de Brasil, Colombia y Chile. Se abordan cuestiones sobre la calidad educativa y los diferentes planos donde se materializa la relación entre políticas educativas, evaluación educacional y el *accountability*. También, se visibiliza la evaluación formativa como oportunidad para enfrentar la complejidad de la formación a distancia y monitorear los aprendizajes de los estudiantes. Se analizan las producciones académicas vinculadas con la rendición de cuentas en Brasil, donde el Estado pretende desempeñar un papel regulador en acciones de los agentes públicos, con la adopción de mecanismos de control. También se presentan las percepciones y obstáculos con que se enfrentan los equipos directivos de las escuelas categorizadas con desempeño insuficiente. Además, se ponen en común las líneas de gestión implementadas en escuelas de Chile a partir de la política de libre elección y admisión escolar, y la política de categorización de desempeño de escuelas; como también, los resultados de un programa de evaluación institucional, en Brasil. En esta línea, el capítulo finaliza una experiencia en el marco de la evaluación de resultados de aprendizaje a partir de la regulación de la educación superior colombiana.

El último capítulo, titulado “Evaluación, *Accountability* y Regulación de la Educación”, se nutre de los aportes de investigadores de España, Brasil y Colombia. Está centrado en las políticas de evaluación y *accountability* a nivel internacional, destacando la influencia de la OCDE y las implicaciones de la regulación en la educación. Presenta conceptos de evaluación y estandarización; analiza el impacto de la rendición de cuentas en los mecanismos financieros y la cuestión de la gestión escolar por resultados. También, se discuten temas como las políticas de rendición de cuentas y evaluación en clave con las normativas brasileñas y el desarrollo de competencias básicas a partir del enfoque aprendizaje-evaluación. Además, se presenta la evaluación del proceso de implementación de una política de formación de profesores en una región colombiana y el análisis de la producción académica en temas de gestión educativa en temas tales como gerenciamiento, regulación por resultados.

Se puede apreciar que el libro aborda una serie de cuestiones fundamentales en la educación de América Latina, sustentadas en una variedad de perspectivas y análisis críticos sobre las políticas de evaluación y *accountability*. La obra concluye con las reflexiones finales a cargo de Sara Jiménez García, José Emilio Díaz Ballén y Jaime Moreles Vázquez, quienes resaltan que las mencionadas políticas incorporan elementos del gerencialismo y de la mercantilización de la educación, lo que ha llevado a la prevalencia de programas en toda la región. En este sentido, enfatizan la importancia de concebir a la educación como un derecho, en contraposición a una mercancía, y de reevaluar la rendición de cuentas basada en métricas y resultados cuantificables.

Además, se destaca que las políticas de evaluación y accountability, derivan de agendas internacionales y a menudo están vinculadas a financiamientos condicionados. Esto puede conducir a la adopción de políticas que no se ajustan a las necesidades y condiciones culturales, sociales y políticas de las instituciones educativas de cada país o región. En la obra se aprecia que las políticas de rendición de cuentas han tenido un impacto en las escuelas y en la responsabilidad de los actores educativos en cuanto a los resultados, influyendo en aspectos como el financiamiento, la contratación y promoción de los docentes, e incluso propiciando la estandarización del currículo. Asimismo, las políticas se enfocan en resultados estandarizados, lo que puede restringir la autonomía profesional de los docentes y la capacidad de innovación en el aula, generando dudas sobre si realmente mejoran la calidad educativa.

Para concluir, en la obra reseñada se visibiliza que la calidad educativa no es un constructo único, sino que varía según los contextos y las condiciones de las instituciones educativas. Por ello, se plantean propuestas de cambio en las políticas de rendición cuentas hacia un enfoque más colaborativo, centrado en el aprendizaje y en la mejora de las instituciones. Es decir, convoca a docentes, investigadores, equipos directivos y hasta funcionarios del ámbito educativo a repensarlas desde una perspectiva más amplia y contextual, alejándose de un enfoque técnico basado en resultados.



## Ruiz, Guillermo Ramón (Editor) (2023). *Reformas educativas en un Estado federal*. Miño y Dávila editores.

Por Marisa ÁLVAREZ<sup>1</sup>

Tras más de cuatro décadas de democracia y significativos esfuerzos sociales, persiste una notable deuda en términos de igualdad educativa. Este es uno de los mensajes del libro editado por Guillermo Ramón Ruiz, "Reformas Educativas en un Estado Federal". Sin duda, una obra esencial para comprender la evolución y los desafíos de la educación en la Argentina contemporánea.

Si bien numerosos estudios sobre las reformas educativas se han centrado en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, esta obra destaca un aspecto esencial de la educación: la dimensión curricular. Este enfoque implica el análisis de la distribución y apropiación social de los conocimientos que se consideran válidos en una sociedad en un determinado momento histórico. Se sitúa en el núcleo del debate sobre el derecho a la educación y su efectividad en el marco del federalismo, resaltando la importancia crucial de lo que se enseña y cómo se enseña, como aspectos fundamentales para entender y abordar la igualdad educativa en su sentido más amplio.

El libro aquí reseñado es una obra académica colectiva de profundo rigor académico a cargo de Guillermo Ruiz como editor, producto del trabajo realizado en el marco de proyectos de investigación en la Universidad de Buenos Aires. Esta obra exhaustiva, a la que contribuyen expertos como Martín Caldo, Marina Mariani, Verónica Messina, Andrea Molinari, Claudia Muiños, Silvia Nanni, Laura Pico, Santiago Quiroga y María Consuelo Ruiz, se enfoca en analizar las reformas educativas en diversas jurisdicciones provinciales de Argentina.

La pregunta central que recorre la obra es: ¿Qué cambios concretos se han realizado en la educación argentina durante estos años de democracia? Responder esta pregunta exige revisar las reformas desde una perspectiva subnacional y federal, analizando el rol del Estado federal y las capacidades diferenciales de los Estados provinciales. Este enfoque permite una comprensión profunda de las desigualdades y desafíos que enfrenta el sistema educativo argentino en su conjunto. Su objetivo es evaluar la efectividad del derecho a la educación en la Argentina, ofreciendo así un aporte significativo a la comprensión y generación de conocimientos sobre la implementación de políticas educativas en un país federal.

"Reformas Educativas en un Estado Federal" se estructura en siete capítulos que abordan temas cruciales en el panorama educativo argentino. El libro comienza con un capítulo introductorio a cargo de Guillermo Ruiz, quien ofrece el marco analítico que sienta las bases para los análisis detallados realizados por los demás colaboradores.

Los capítulos que siguen se centran en temas específicos de la implementación y ejecución de las reformas educativas en ocho jurisdicciones provinciales de las cinco regiones educativas de Argentina. A través de un análisis profundo que incluye la revisión de normativas, documentos curriculares y datos estadísticos, los autores iluminan, debaten y cuestionan las disparidades existentes en el estado federal y cómo estas comprometen el principio de igualdad, un pilar fundamental en el derecho a la educación.

El capítulo final del libro no solo ofrece una reseña y síntesis de los temas tratados, sino que también plantea cuestiones esenciales para el futuro, tejiendo con habilidad los hilos de las discusiones presentadas en los capítulos anteriores. Adicionalmente, el libro se enriquece con dos anexos que contienen información estadística que evidencia la magnitud de las diferencias entre los sectores educativos público y privado en cada jurisdicción.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / malvarez@untref.edu.ar

Este diseño estructurado y su enfoque exhaustivo hacen de este libro una contribución indispensable para entender las dinámicas y los retos de la educación en el contexto federal argentino. Cada capítulo presenta hallazgos muy reveladores:

El primer capítulo, titulado "Elucidaciones Iniciales sobre las Reformas Educativas en el Estado Federal", se presenta como una pieza erudita sobre el federalismo educativo que merece ser incluida en todos los programas de aborden la cuestión de la administración de la educación en Argentina. Tras una lectura completa de la obra, se gana una nueva apreciación y comprensión de las palabras iniciales de este capítulo, que se centran en las capacidades estatales para implementar reformas porque allí es donde se juega el derecho a la educación como derecho humano fundamental, la igualdad de todos los habitantes al goce de ese derecho.

Este capítulo ofrece una perspectiva histórica y una definición del concepto de federalismo en diferentes contextos, estableciendo el lugar del federalismo educativo argentino en ese marco. Se analiza cómo en Argentina el federalismo implica un pacto entre provincias preexistentes, que ceden parte de su soberanía a una unidad federal pero retienen ciertas competencias. Este arreglo da lugar a que los poderes provinciales sean más amplios, originarios e indefinidos, en contraste con los poderes más restringidos y específicos del estado nacional. Sin embargo, el desarrollo histórico y económico ha conducido a un diseño federal centralizado que afecta a las autonomías provinciales. Esto se debe a un sistema de coparticipación de recursos financieros que resulta en una centralización frente a la limitada autonomía financiera provincial, todo ello enmarcado en un sistema político fuertemente presidencialista. Esto lleva a una paradoja en la que las provincias poseen una amplia autonomía política, pero son absolutamente dependientes del estado nacional en términos financieros.

Posteriormente, el capítulo introduce un marco teórico y conceptual para el análisis comparado de las reformas escolares a nivel subnacional. Esta perspectiva emerge como crucial para analizar las reformas escolares, considerando las relaciones intergubernamentales entre el estado federal y los estados provinciales. Esto permite comprender cómo el rediseño de estas relaciones transforma el sistema educativo y cómo diversos factores, como los partidarios y territoriales, influyen y determinan la distribución de recursos, los modelos de intervención estatal y el desarrollo social.

En el capítulo 2, Andrea Molinari, Silvina Nanni y Laura Pico realizan un estudio comparativo sobre la formación docente inicial para el nivel primario, enfocándose específicamente en las políticas curriculares desplegadas en las provincias de Corrientes y Mendoza. Este análisis resalta la importancia crítica de la formación docente inicial en el ámbito de las políticas educativas, ya que esta formación establece las bases fundamentales de conocimiento que los docentes llevarán consigo al ingresar al sistema educativo y constituye un aspecto central en la configuración de la identidad profesional de los educadores.

La formación docente inicial es responsabilidad primaria de las jurisdicciones a través de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), con un análisis focalizado en cómo cada jurisdicción aborda "la organización y distribución de los saberes necesarios para formar docentes de nivel primario". Además, se evalúa la equivalencia de esta formación entre las distintas jurisdicciones, desde una perspectiva comparativa, y se considera cómo se alinea o difiere de los estándares federales establecidos. Este enfoque permite una comprensión más profunda de las variaciones y similitudes en la formación docente inicial más allá del denominado "piso federal".

El capítulo aborda la normativa nacional que establece los marcos regulatorios para la formación docente, incluyendo el rol del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y los acuerdos de las mesas de concertación. El INFOD se presenta como un modelo particular de acuerdo y gobernanza en la formación docente, un sistema que responde a una recentralización causada por la fragmentación del sistema educativo. En este contexto, las universidades desempeñan un papel destacado. Las autoras realizan un análisis detallado y comparativo de las definiciones curriculares por jurisdicción, examinando no solo los aspectos estructurales de los planes de estudios, sino también ciertas demandas específicas que emergen como contenidos prioritarios, como la Educación Sexual Integral (ESI), la alfabetización inicial y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, se abordan los debates en torno a las prácticas profesionales, enfocándose en las tensiones entre la formación en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la formación universitaria. Este análisis profundo ofrece una amplia gama de temas relevantes para seguir explorando en el campo de la formación docente.

En el capítulo 3, Marina Mariani y Verónica Messina se adentran en la compleja temática de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). A través de su análisis, las autoras desentrañan los desafíos inherentes a la implementación de esta política, vista como el fruto de una lucha histórica y situada enfocada en la materialización de derechos. En consonancia con el enfoque general del libro, discuten

las implicancias de las acciones concurrentes a nivel nacional y jurisdiccional, tanto en términos de normativas como de acciones prácticas iniciadas para la implementación efectiva de la ESI. Se examinan las diversas normativas nacionales relacionadas con la ESI, reconociendo que estas establecen pisos mínimos obligatorios mientras que las jurisdicciones desarrollan sus propias políticas educativas adaptadas a sus territorios. Pese a esto, se identifican y analizan vacíos en el marco normativo, más de una década después de la sanción de la Ley 26150. Se realiza un análisis exhaustivo de la implementación de la Ley, destacando las diferencias en su aplicación en las distintas provincias, y se centra en particular en el desarrollo en CABA y Santa Fe.

¿Por qué estas jurisdicciones? Mariani y Messina eligen CABA y Santa Fe por sus similitudes en varios aspectos, incluyendo la falta de una ley provincial de educación propia, lo que podría representar una característica distintiva en la implementación de políticas educativas; quizás sean necesarias más investigaciones en este ámbito para identificar los posibles efectos de la inexistencia de una ley provincial de educación.

La implementación de una ley como la ESI requiere de intervenciones integrales en múltiples ámbitos de la política educativa. Las autoras realizan un análisis profundo no solo del despliegue normativo sino también de las diversas dimensiones que deben considerarse en cualquier política educativa: aspectos curriculares, equipos de trabajo, formación docente inicial y continua. Este capítulo se destaca como un excelente ejemplo del análisis de implementación de políticas en el ámbito educativo

Finalmente, las conclusiones de este capítulo aportan significativamente a la tesis global del libro, enriqueciendo la comprensión del lector sobre la implementación de políticas educativas en un contexto federal.

En el capítulo 4, Muiños y Ruiz abordan la enseñanza religiosa como atributo de la escuela secundaria salteña, y su impacto en el derecho a la educación. El capítulo aborda cómo el gobierno de Salta ha respondido a la obligatoriedad del nivel secundario impuesta por el nivel federal, pero destaca las dificultades en su concreción a partir de las limitaciones que emergen de su normativa local, especialmente en lo que respecta a la implementación de la enseñanza religiosa en el currículum de la escuela media.

Los autores examinan la tensión generada por esta implementación, que coloca a la religión como un factor determinante en la direccionalidad de las políticas educativas locales. Se analiza en particular la implementación de una modalidad específica y exclusiva de Salta: la “modalidad humanista moderna”, que se aparta de las definiciones de la Ley Nacional. Este enfoque es crucial para comprender cómo la inclusión de la educación religiosa impacta sobre el derecho a la educación.

Muiños y Ruiz cuestionan si el estado provincial cumple efectivamente con sus obligaciones de respetar, proteger y garantizar este derecho, especialmente al considerar la provisión de programas de estudio alternativos para estudiantes no católicos en establecimientos estatales. También discuten el papel del estado nacional en la fiscalización de la calidad y pertinencia de la educación provincial para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

El análisis se profundiza al examinar los criterios definidos por Tomasevski (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) y cómo se cumplen, o no, con la implementación del Bachillerato Humanista. Se pone especial énfasis en el principio de igualdad, un pilar del derecho a la educación como derecho humano fundamental.

Resulta muy interesante el análisis conceptual, legal y de implementación de política desde la perspectiva de la dilución de responsabilidades y de incumplimiento del derecho, desde, en principio, una minoría no católica. Pero el tema es más profundo: Los autores discuten la aparente inacción del Estado nacional en cuanto a la supervisión y garantía de este derecho en la provincia, resaltando cómo esta situación podría contradecir los principios de una educación liberal, no dogmática, autónoma, neutral y plural, como son los conocimientos de cualquier otra disciplina.

Muiños y Ruiz concluyen cuestionando si la autonomía provincial debería ser incuestionable cuando se trata del cumplimiento de derechos fundamentales. Plantean que, aunque el federalismo puede ser una estructura valiosa, no garantiza por sí mismo el ejercicio efectivo del derecho a la educación. En este sentido, el capítulo no solo aborda la situación específica de Salta, sino que también invita a reflexionar sobre las dinámicas de poder y responsabilidad en la educación en un contexto federal.

En el quinto capítulo, Martín Caldo lleva a cabo un análisis minucioso de cómo las bases constitucionales sobre el derecho a la educación en las provincias de Buenos Aires y Córdoba, las más pobladas de Argentina, se reflejan en las leyes educativas jurisdiccionales y, posteriormente, en las políticas y documentos curriculares, particularmente en

aquellas materias relacionadas con la formación ética y ciudadana. En línea con toda la obra, el enfoque se centra en el derecho a la educación, considerado un derecho humano esencial para el desarrollo individual y social.

Caldo examina la influencia de la Iglesia, dado que ese derecho se define en un marco de disputa con la iglesia a partir de la creación de los sistema educativo nacional. Su análisis ofrece una comparación interjurisdiccional, observando cómo se define constitucionalmente el contenido del derecho a la educación en estas provincias, tanto en lo que respecta al papel de la religión como en su conformidad o discrepancia con los tratados internacionales de derechos humanos suscritos por Argentina.

Este capítulo también aborda cómo estas definiciones constitucionales influyen en las leyes educativas provinciales y, de manera muy perspicaz, analiza cómo permea las políticas curriculares. Caldo investiga este impacto a través del análisis de los acuerdos institucionales de convivencia y el diseño curricular de la formación ciudadana.

Después de una exhaustiva revisión de estos elementos, el autor presenta una serie de observaciones alineadas con la hipótesis central del libro sobre las notables diferencias en la implementación de la normativa federal en distintas jurisdicciones. A lo largo de distintos capítulos se ha enfatizado la influencia de factores políticos, culturales y territoriales en la implementación de políticas educativas; sin embargo, en este caso, Caldo destaca especialmente el papel de las iglesias en la definición de estas políticas.

El capítulo concluye afirmando que estas traslaciones normativas entran en conflicto con el principio de igualdad, especialmente cuando se consideran en el contexto del territorio nacional en su conjunto.

En su contribución al libro, Santiago Quiroga, en el capítulo 6, realiza una exploración detallada de la reforma en la educación secundaria de Río Negro, con especial énfasis en el régimen académico. Esta provincia, aprovechando su autonomía, implementó una reforma integral en la educación secundaria, conocida como ESRN. Quiroga pone de relieve la manifestación única del federalismo educativo argentino, especialmente en el nivel secundario. A través del análisis de este caso emblemático, Quiroga ilustra cómo Río Negro, en medio de tensiones con las políticas federales de promoción y transformación de la educación secundaria, ha emprendido cambios significativos que se distancian de los acuerdos federales.

De manera interesante, el autor entrelaza la concepción del derecho a la educación en la legislación provincial con las posibles tensiones o conflictos con la normativa federal. Además, profundiza en el análisis del diseño curricular, particularmente en lo que respecta al espacio de formación ciudadana. Esta sección del libro es un ejemplo excepcional de cómo desglosar y analizar la implementación de políticas en un contexto federal, evidenciando las divergencias con los principios acordados a nivel federal y su adaptación a las realidades y políticas locales.

El trabajo de Quiroga nos invita a reflexionar sobre lo que significa ser estudiante de nivel secundario en las distintas provincias argentinas y cómo estas diferencias pueden exacerbar las desigualdades entre jurisdicciones. Su análisis ofrece una perspectiva valiosa para entender las implicaciones de las políticas educativas en un país federal y sus efectos en la equidad y calidad de la educación.

En el capítulo final de su obra, Guillermo Ruiz realiza una síntesis crítica de los estudios provinciales, tejiendo magistralmente las implicaciones que tiene la estructura del federalismo educativo argentino para el derecho a la educación. Ruiz ilustra cómo, tras 40 años desde la recuperación de la democracia y a pesar de una activa legislación y múltiples ciclos de reformas escolares que confirmaron una estructura educativa descentralizada, persisten profundas y preocupantes desigualdades. Estas desigualdades se hacen evidentes en el plano curricular y tienen un impacto significativo en las estrategias de enseñanza, los procesos de aprendizaje de los estudiantes y la formación docente.

Ruiz va más allá de una simple revisión de las normativas y acuerdos federales, adentrándose en cómo, en la práctica, estas políticas son reinterpretadas y se alejan de los pisos federales acordados. Expone este fenómeno, así como las decisiones que emergen de esta interacción, que en lugar de elevar un estándar común, legalizan las diferencias, como se evidencia en la Ley N° 26206. En lugar de promover la convergencia se promueven procesos en contrario.

Ruiz también destaca la enorme diversidad entre las distintas provincias argentinas, subrayando cómo aspectos contextuales, políticos, económicos y culturales influyen significativamente en las reformas escolares provinciales. El autor enriquece su texto con datos estadísticos que ilustran esta diversidad interprovincial. Realiza un análisis de indicadores de urbanización y pobreza, ofreciendo una visión acerca del rendimiento y las desigualdades interregionales, desglosando su estudio por cada una de las cinco regiones educativas del país.

El análisis de Ruiz y colaboradores es meticuloso y revelador, ofreciendo una visión integral de las reformas educativas en Argentina. La obra se destaca por su enfoque multidimensional, que abarca aspectos sociodemográficos, políticos y curriculares, y es esencial para cualquier persona interesada en comprender los desafíos y avances de la educación en un contexto federal como el de Argentina.

Las conclusiones que Ruiz presenta acerca de los resultados de cuatro décadas de democracia en el ámbito educativo son preocupantes y provocan una profunda reflexión. Su trabajo invita a considerar la necesidad imperiosa de una transformación educativa basada en el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental. Este análisis crítico, profundo y detallado de Ruiz es, sin duda, un aporte invaluable para la comprensión y el avance de la educación en Argentina y un modelo ejemplar para estudios similares en contextos federales.

# RESEÑAS DE TESIS



## Matías Manelli (2022). Dinámicas de formación ciudadana: análisis curricular y estudio de caso de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

Por Estefanía OTERO<sup>1</sup>

A lo largo de la modernidad, la construcción de ciudadanía resultó ser uno de los objetivos centrales de los Estados nacionales en general y de los sistemas educativos en particular, que promovieron la formación de una cultura y un marco institucional para consolidar la democracia. Esta tesis se enmarca dentro del campo de los estudios educativos sobre currículum y formación ciudadana en la escuela secundaria e identifica la noción de ciudadanía promovida desde el Estado a través de los desarrollos curriculares, tomando el caso particular de la Ciudad de Buenos Aires. La investigación se propuso explorar los sentidos y las percepciones docentes y estudiantiles del área de Formación Ética y Ciudadana en un caso institucional que permitió reconstruir la manera en la que se vinculan las percepciones de los sujetos en relación con las prescripciones curriculares, en tanto se considera al currículum como propuesta cultural del Estado y a las prácticas juveniles como instancias de disputa en la relación compleja entre Estado y sociedad.

La noción de ciudadanía es un asunto que concierne de manera relevante al campo educativo, dado que las transformaciones sociales, políticas, económicas, tecnológicas y culturales han puesto en crisis al programa institucional de la modernidad, afectando consecuentemente al sistema educativo y condicionando la mutación de la concepción de ciudadanía asociada a él (Dubet, 2010). En este sentido, el discurso de la modernidad en crisis llevó a redefinir el concepto de ciudadanía, a partir del cuestionamiento de la concepción idealizada y estructurada en torno al relato nacional en el marco de las transformaciones que produjo la globalización capitalista (Fischman y Haas, 2015).

En la actualidad, la fragmentación del sistema educativo argentino anticipa el contexto en el que se inscriben las prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria, las cuales son heterogéneas en el nivel, porque difieren de acuerdo con el marco institucional en el que se despliegan. Si se tiene en cuenta la incidencia de las múltiples desigualdades en la configuración de las experiencias escolares en el nivel secundario (Núñez y Pinkasz, 2020), es posible notar el ingreso diferencial y selectivo a las prerrogativas de la ciudadanía como consecuencia de las diversas experiencias que atraviesan los jóvenes (Núñez y Fuentes, 2015).

En este escenario de cambios institucionales y sociales, el autor propone abordar dos dimensiones complementarias para analizar el fenómeno de la ciudadanía: por un lado, las propuestas gubernamentales en torno a la formación ciudadana en la escuela y, por otro lado, las formas de ciudadanía que allí ocurren. Estos dos aspectos habilitan reconstruir tanto la ciudadanía curricular como las ciudadanía escolares, es decir, el modelo de ciudadanía prescripto a nivel curricular y la propuesta de ciudadanía que surge de la articulación entre lo curricular, lo institucional y las mediaciones docentes.

La hipótesis que guía la tesis sostiene que en la configuración disciplinar resultante de los saberes en juego en los espacios de formación ciudadana hay una mayor incidencia de los contenidos de orden sociohistórico y político que de las percepciones conceptuales de carácter ético y jurídico. En este sentido, el modelo de ciudadanía implicado en los diseños curriculares se configura a partir de dicha tendencia en cuanto a su composición disciplinar, lo que da lugar a una ciudadanía reflexiva de los procesos históricos, sociales y políticos, en detrimento de la promoción de un conocimiento ético y jurídico-institucional.

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO-CONICET) y Universidad de Buenos Aires, Argentina / eotero@flacso.org.ar

La investigación se basó en un enfoque metodológico cualitativo y consistió en un estudio de caso instrumental (Stake, 1995). Se analizó el diseño curricular de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” de la Ciudad de Buenos Aires y en el año 2022 se realizó el trabajo de campo en una escuela de gestión estatal que consistió en observaciones participantes y entrevistas individuales en profundidad a docentes y estudiantes. La institución se caracteriza por ser una de las elegidas por las autoridades locales para la aplicación de la reforma curricular integral denominada Nueva Escuela Secundaria (la misma supone la reestructuración integral del nivel y la actualización y sistematización curricular y se inscribe en una serie de reformas que se impulsaron en los últimos 20 años). El objetivo del trabajo consiste en caracterizar y analizar las relaciones existentes entre las percepciones estudiantiles, la propuesta cultural del currículum y las representaciones docentes en relación con las experiencias de formación ciudadana en la escuela secundaria. Para ello, la investigación se estructuró en tres capítulos: i) Ciudadanía curricular. El modelo de ciudadanía de la Ciudad de Buenos Aires; ii) Ciudadanías escolares. Miradas docentes sobre la formación ciudadana y iii) Ciudadanías estudiantiles. Experiencias de formación ciudadana en la escuela. En ellos se identifican las continuidades y los contrastes que contribuyen a comprender las experiencias de ciudadanía en la escuela, a la vez que pondera la incidencia de lo curricular, las mediaciones institucionales y docentes en la cosmovisión resultante.

En relación con el capítulo 1, se delimita el alcance del análisis documental en el marco del campo del currículum y se inscribe el abordaje en las líneas de investigación desarrolladas en materia curricular en el ámbito de la educación ciudadana. A partir de ello, el autor da cuenta del derrotero particular de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, para realizar el análisis de los diseños de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana” y reconstruir el modelo de ciudadanía propiciada desde el Estado a través del currículum. En este sentido, se observa que la participación comunitaria, la valoración de la dimensión individual en términos de derechos y la solidaridad y cooperación como valores traducidos en el establecimiento de lazos interpersonales, son las cuestiones que sobresalen en detrimento de la participación política tradicional, enunciada en los diseños curriculares con menor presencia.

En cuanto al capítulo 2, la noción de ciudadanía escolar se basa en la centralidad de la autonomía individual como valor, a la vez que expresa la matriz cooperativa y solidaria inserta en el modelo curricular. La reiteración y énfasis del voto en los relatos docentes permiten dar cuenta de la impronta institucionalista de la participación política, también en continuidad con el modelo curricular. La participación desde una matriz solidaria y voluntarista, de raigambre comunitarista también se expresa en consonancia con la ciudadanía curricular, aunque no desde la enunciación de contenidos puntuales. El par institucionalista/solidario se sostiene en la propuesta de la escuela, y no obedece exclusivamente a las propuestas de enseñanza docentes. La particularidad de las condiciones institucionales del caso de estudio incide directamente en la consagración de este modelo: los distintos proyectos participativos que se organizan desde la escuela contribuyen a estas formas de ciudadanía. El autor propone la idea de ciudadanías bifurcadas para aludir a las experiencias de ciudadanía divergentes, desconectadas y hasta contradictorias entre sí en la forma de lo político que opera en el aula y en la escuela en general.

Por último, en referencia al capítulo 3 y las ciudadanías estudiantiles, las mismas se basan en la autonomía, privilegia el orden interpersonal o comunitario en su sentido más próximo y se muestra comprometida con la solidaridad y la cooperación como matriz ética. Esto se expresa tanto en las demandas estudiantiles como en los repertorios de acción. Las ciudadanías expresadas concretan el modelo curricular propiciado en las prescripciones de la asignatura. En lo que respecta al rol de los temas de agenda en las experiencias de aprendizaje las mismas se muestran interpeladas por el feminismo, para cuya inserción se identifica un sesgo binario en términos de género tanto en los posicionamientos docentes como en las percepciones juveniles. En cuanto a las dinámicas en el aula, los relatos de los sujetos aluden unánimemente a la discusión como estructurante de la formación ciudadana. En este sentido, la noción de ciudadanía que se juega en la escuela está fuertemente asociada a asumir una voz activa en el espacio público, más allá del alcance de esta última.

La investigación permite sostener que, más allá de las alteraciones esperables producto del rol de las condiciones institucionales y los sujetos involucrados, el proyecto de ciudadanía que el Estado propicia se proyecta significativamente en las ciudadanías estudiantiles. Las propuestas de enseñanza y los posicionamientos docentes remiten en sus representaciones a lo curricular y, del mismo modo, la propuesta institucional parece ser funcional al mismo proyecto. La inclusión de las percepciones docentes y estudiantiles en referencia a la propuesta cultural del Estado en las dinámicas de formación ciudadana en la escuela secundaria resulta ser un aporte innovador que enriquece el conocimiento del campo educativo.

## Referencias bibliográficas

Fischman, G. y Haas, E. (2015). Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía. *Revista Universidades*, 64, pp. 43-60.

Núñez, P. y Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Revista Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 25, pp. 351-372.

Núñez, P. y Pinkasz, D. (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En D. Pinkasz y P. Núñez (comp.). *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. FLACSO.

<https://www.flacso.org.ar/noticias/i-informe-regional-del-sistema-flacso/>

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.