

LA POSTGRADO EN CENTROS REGIONALES BRASILEÑOS COMO ESPACIO DE INTERNACIONALIZACIÓN *AT HOME*

Egeslaine de Nez 

Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) Araguaia
. MT, Brasil

Marilia Costa Morosini 

Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS)
Porto Alegre, RS, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.42338>

RESUMEN

En un contexto un contexto en el que la internacionalización de la Educación Superior se expande fuertemente junto con la globalización y la sociedad del conocimiento, la ciencia se ha destacado en las últimas dos décadas, y Brasil ocupa actualmente el 13o lugar en la producción científica mundial. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los estudios de posgrado en centros regionales, teniendo en cuenta el hecho de que son determinantes en la producción de la ciencia en ciertas regiones brasileñas. Por lo tanto, se busca sugerir la internacionalización *at home* para los arreglos locales articulados en contextos globales. La relevancia científica de este estudio es el diálogo innovador de pensar en la internacionalización *at home*, para los centros regionalizados de Estudios de Posgrado Brasileños. Y, consecutivamente, proponer indicaciones de cómo internacionalizar la universidad de manera efectiva en estos espacios territoriales. El procedimiento metodológico utilizado fue un estudio bibliográfico y documental de carácter exploratorio, que fue configurado como un asedio en torno al problema. El enfoque de análisis, en relación con el objetivo, fue fundamental. En resumen, es posible destacar que en todas las regiones brasileñas logran avances, porque algunos reaccionan pasivamente a los procesos de internacionalización. Mientras que otros espacios actúan en la construcción de una identidad internacional. Los análisis de esta investigación proponen que los estudios de posgrado en centros regionales actúen como una posibilidad de internacionalización *at home*. Esto se facilita a través de la articulación con las grandes universidades que ya cuentan con la internacionalización de la educación superior presente en sus acciones diarias. **Palabras clave:** Educación Superior. Regionalización. Internacionalización *at home*. Escuela de posgrado.

RESUMO

Em um contexto no qual a internacionalização da Educação Superior se expande

de forma acentuada junto com a globalização e a sociedade do conhecimento, a ciência destacou-se nas últimas duas décadas, sendo que o Brasil ocupa, atualmente, o 13º lugar na produção científica mundial. Esse artigo objetiva refletir sobre a pós-graduação em centros regionais, considerando o fato de que são determinantes na produção da ciência em determinadas regiões brasileiras. Busca-se, assim, sugerir a internacionalização *at home* para os arranjos locais articulados aos contextos globais. A relevância científica deste estudo é o diálogo inovador de pensar sobre a internacionalização em casa, para os centros regionalizados de Pós-graduação brasileiros. E, consecutivamente, propor indicativos de como internacionalizar a universidade de maneira efetiva nesses espaços territoriais. O procedimento metodológico utilizado foi um levantamento bibliográfico e documental de caráter exploratório, que se configurou como um cerco em torno do problema. A abordagem de análise, em relação ao objetivo, foi crítica. Em síntese, é possível destacar que nem todas as regiões brasileiras conseguem avanços, pois algumas reagem passivamente aos processos de internacionalização. Enquanto outros espaços agem na construção de uma identidade internacional. As análises desta investigação propõem que a pós-graduação nos centros regionais devem funcionar como uma possibilidade de internacionalização *at home*. Isso é facilitado por meio da articulação com as grandes universidades que já tem a internacionalização da educação superior presentes em suas ações diárias.

Palavras-chave: Educação Superior. Regionalização. Internacionalização *at home*. Pós-graduação.

POSTGRADUATE IN BRAZILIAN REGIONAL CENTERS as an internationalization space at home

ABSTRACT

In a context where the internationalization of Higher Education expands sharply along with globalization and the Knowledge Society, science has stood out in the last two decades. Brazil currently occupies the 13th place in the world's scientific production. This article reflects on postgraduate studies in regional centers, considering that they are determinants in the production of science. internationalization *at home* is proposed for local arrangements linked to global contexts. The scientific relevance of this study is the innovative dialogue of thinking about internationalization at home, for the regionalized centers of Brazilian Postgraduate Studies. The methodological process used was a bibliographic and documentary procedure, which was configured as a siege around the problem, from a critical approach. It is possible to point out that not all Brazilian regions are making progress, as some passively react to internationalization processes. While other spaces act to build an international identity. The analyzes of this investigation propose postgraduate studies in regional centers as a possibility for internationalization at home. This is facilitated through networking with universities that have the internationalization of higher education present in their daily actions.

Keywords: High education. Regionalization. Internationalization at home.

Postgraduate.

Introducción

La internacionalización de la Educación Superior se expande considerablemente junto con la globalización y la sociedad del conocimiento (HARGREAVES, 2004; DIDRIKSSON, 2006). A menudo se encarna a través de intercambios, movilidad de académicos y/o profesores, cooperación en proyectos de investigación y asociaciones institucionales.

Así, la Educación Superior vive un momento sociohistórico y económico único con vistas a la educación mundial (UNESCO, 2015). Recientemente, las organizaciones multilaterales, incluida la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han propuesto modelos alternativos de internacionalización, entre ellos la internacionalización del currículo y la internacionalización *at home*.

Articulado a este movimiento, conforme explicita Didriksson (2008) es un desafío de mutación, transición histórica a largo plazo, que se identifica como complejo y conductor de fuerzas centrípetas y centrífugas. Estas transformaciones en el contexto sociohistórico y económico del mundo generan nuevos contextos, que para Morosini (2014, p. 386) son: "configuraciones en construcción en la educación superior observadas en sociedades contemporáneas y que coexisten en tensión con concepciones preexistentes, reflejando tendencias históricas".

Esto significa que representa contextos que *tienen un ethos* que sugiere la interacción con otras formas de realidades; la idea de que hay una renuencia de las instituciones de enseñanza superior (IES), "[...] asumir el hecho de que son, sobre todo, agencias de desarrollo humano y social" (BAWDEN, 2013, p. 49).

Así, en los últimos años, se ha exigido la modernización de la universidad, ya que los contextos emergentes inducen nuevas arquitecturas académicas (FRANCO y MOROSINI, 2012). Este contexto se caracteriza por ser un momento de transición entre un modelo Weberiano ideal y un neoliberal. Clemente y Morosini

(2019) consideran que tal movimiento trae prismas multifacéticos de temas y requiere dedicación al desarrollo de diversos conceptos y prácticas.

En América Latina, los contextos emergentes se caracterizan, según Didriksson (2006) por varias indicaciones, y los más sensibles al tema en estudiosos: sistemas de educación superior complejos, heterogéneos y segmentados; sistemas multicampus e interiorizados con estructuras diferenciadas en expansión; institutos tecnológicos; investigaciones con multiplicidad de espacios de producción de conocimiento; y, la masificación de la demanda social de educación superior.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los estudios de posgrado en centros regionales, teniendo en cuenta el hecho de que son determinantes en la producción de la ciencia en ciertas regiones brasileñas, se sugiere la internacionalización *at home* para arreglos locales articulados en contextos globales. La relevancia científica de este estudio es el diálogo innovador de pensar en la internacionalización *at home*, para los centros regionalizados de Estudios de Posgrado Brasileños. Y, consecutivamente, proponer indicaciones de cómo internacionalizar la universidad de manera efectiva en estos espacios territoriales.

El procedimiento metodológico utilizado en esta investigación fue un estudio bibliográfico y documental de carácter exploratorio, que se configuró como un asedio en torno al problema (GATTI, 2007). El enfoque de análisis, en relación con el objetivo, fue fundamental. Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (1999) aclaran que este enfoque es esencialmente relacional. Se suponía que ningún proceso está aislado, por encima de los conflictos de la sociedad. Siempre están vinculados a las desigualdades culturales, económicas y políticas que lo dominan.

Para esta ruta analítica, el artículo se dividió en tres partes, además de la introducción y las consideraciones finales. El primero presenta una breve constitución histórica del Sistema de Posgrado; elgunda destaca el contexto de lasregiones brasileñas basado en el conceptode territorio; y, en la tercera parte, la internacionalización *at home* es el debate *celebrado* a la luz del marco teórico sobre estudios de posgrado y regionalizada.

1. El contexto global del sistema de posgrado en Brasil

Este estudio se basa en la comprensión del papel de los estudios de posgrado articulados a una sociedad internacionalizada, teniendo como principio básico el conocimiento. Así, busca enfatizar el significado y la dirección de los estudios de posgrado, en un país ubicado en América Latina, que tiene limitaciones desde el punto de vista político y social, afectado por los percances de la globalización económica, que, según Nez (2014) impone límites a su esfera científica y tecnológica.

La historia de Educación Superior se puede dividir en dos etapas: antes y después de la implementación de la Post-graduación. Para Oliveira (1995) este proceso es reciente y se fusiona con la introducción de la investigación en Brasil. Bianchetti y Machado (2012) señalan que la historia de la investigación se implementó en cuatro momentos: inicialmente, realizada por profesionales extranjeros; entonces la creación de institutos de investigación y el comienzo del programa de posgrado *Stricto Sensu* y, por último, las políticas desencadenadas por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior* (CAPES), validando el sistema nacional de posgrado (SNPG).

Desde la década de 1950, la investigación se convirtió en parte de las preocupaciones de los gerentes y para aparecer en programas y metas gubernamentales. Morosini (2009) considera que en este momento las estrategias de condiciones que promueven la investigación en el estado brasileño se hacen evidentes. Los cursos de posgrado son aquellos que tienen lugar después de la graduación. Lato *Sensu* toma la forma de mejora/especialización, constituye una extensión de graduación. *Stricto Sensu*, en el otro año, tiene como objetivo la formación de investigadores. Este estudio está dedicado a analizar el Programa de Posgrado *Stricto Sensu*.

Después de la reforma universitaria (ley No 5.540/68) y la regulación de la acreditación del IES, sede marca la expansión de los Programas de Posgrado, ya que los programas comenzaron a instalarse en diferentes regiones del país. La

necesidad de un título académico en ascen la carrera docente fue una de las justificaciones, ya que, según Oliveira (1995) aumentó la demanda.

Cabe destacar, pues, que la presión del mercado laboral, valorando la valoración, amplió la solicitud de vacantes. Closs (2002) considera que a partir de 1968 comenzó un período de crecimiento y sólo en la década de 1980 hay una reducción significativa de la demanda. Castro (1985) señala que el número de programas aumentó por ocho hasta 1981.

Santos y Azevedo (2009) añaden que en 2008 había 2.588 cursos. Este salto cuantitativo del *programa Stricto Sensu Graduate* se evidó cuando los programas se definieron como un foco privilegiado de políticas para aumentar la producción científica y tecnológica de los últimos gobiernos.

Nez (2014) en balance sobre cursos de posgrado brasileños informa que en 2013, hubo un total de 5.333, más maestrías y doctorados. Si se tienen en cuenta los últimos 10 años, se produce un crecimiento resultante de la necesidad de profesores cualificados para el ejercicio de enseñanza.

Cabe señalar, sin embargo, que los másteres académicos se crearon en 2000, y cuentan en la última actualización, 44 programas con 904 cursos. Según la Asociación Nacional de Estudiantes de Posgrado (ANPG) tienen el propósito de ofrecer formación continua a los profesionales que para profissionais que querem continuar quieren seguir estudiando, pero no necesariamente trabajar en la Educación Superior.

En primer lugar, el máster profesional (MP) es un título terminal, que se distingue del académico porque este último prepara a un investigador, que debe continuar su carrera con el doctorado, mientras que en el MP lo que se pretende es sumergir a un graduado en investigación, hacerle saber bien, pero no necesariamente que luego continúa investigando. Lo que importa es que él (1) sabe por experiencia lo que es investigar, (2) saber dónde ubicar, en el futuro, la investigación que interesa a su profesión, (3) aprender a incluir la investigación existente y futura en su trabajo profesional (CAPES, 2020, p.1).

Desde el balance de los resultados de la plataforma, actualmente hay 4.639 programas, entre profesionales y académicos, distribuidos en las 5 regiones brasileñas, i sso demuestra el tamaño y alcance que tiene la SNPG.

Como se puede ver en la siguiente tabla, los másteres y académicos tienen una diferencia significativa con respecto a la profesionalización, incluso por su tradición en las universidades.

Região	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	392	146	9	63	0	174	0	566	320	183	63	0
NORDESTE	963	392	17	163	1	381	9	1353	773	398	172	10
NORTE	283	132	5	54	0	88	4	377	220	94	59	4
SUDESTE	2004	379	38	380	1	1187	19	3210	1566	1225	399	20
SUL	997	291	12	153	0	529	12	1538	820	541	165	12
Totais	4639	1340	81	813	2	2359	44	7044	3699	2441	858	46

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Tabla 1 - Programas de maestría y doctorado por región geográfica

Fuente: Extraído de MEC/CAPES (2020).

Sin embargo, del resultado global reportado por Nez (2014) en comparación con la última actualización oficial que fue en 2018 (en la tabla 1), se notaría una reducción del 13% en el total de programas que fueron 5.333 y hoy son, 4.639. Los procesos de evaluación y clasificación pueden ser una de las justificaciones para la reducción de cursos/programas, además de la ausencia de políticas de incentivos para el crecimiento de la AAP, por el contrario, lo que se ha seguido es una reducción y desmantelamiento de los mismos. Prueba de ello, es la disminución y recortes de intercambios y recursos financieros de diversos programas que ha estado sucediendo a lo largo de 2019 y 2020.

Según Moreira (2018, p. 1), el país está experimentando una grave crisis en los aspectos económicos, sociales y políticos. "La ciencia brasileña es parte de este

contexto y está pasando por un momento difícil. Tenemos que afrontar los desafíos, el más inmediato de los cuales se refiere al corte brusco en recursos que se ha producido en los últimos años".

Los recortes afectan directa y directamente a las agencias de financiación y apoyan proyectos de investigación e infraestructura para investigadores y IES. Borssoi y Nez (2019) señalan que la realidad de la investigación en las universidades brasileñas se ve agravada por la Enmienda Constitucional (EC 95), porque el límite de gasto hace imposible condiciones mínimas, expansión, valorización de los profesionales, que afectarán la educación superior en su conjunto.

Además, Franco y Morosini (2011) señalan que hay una marcada era de enlace intersectorial que permeó los comienzos de las políticas de posgrado en Brasil. Por lo tanto, se remonta al problema crónico de las regiones brasileñas, que causa una asimetría marcada. Baumgarten (2007) señala que la tendencia de concentración de la investigación en los polos era intrínseca al proceso histórico del desarrollo técnico-científico en sí. También indica que la ausencia de políticas adecuadas a las diferentes realidades del país puede considerarse como un factor que favorece en gran medida el aumento de la concentración en algunos espacios en detrimento de otros.

Castro (1985) identificó que, como cabría esperar, el Programa de Posgrado comenzó en la región Sureste. Las iniciativas federales fueron responsables de la mayoría de los programas en Río de Janeiro y Minas Gerais, mientras que Sao Paulo, a través de una institución estatal, fue responsable de desarrollar inicialmente los cursos en esa región. La región sureste todavía tiene un predominio en el número de cursos y programas, que se pueden observar en el Cuadro 1.

Morosini (2009) explica que entre las "debilidades" que marcaron la trayectoria de los estudios de posgrado en Brasil, destacan las siguientes: destacam-se falta de planificación del crecimiento del sistema; asimetrías de áreas de conocimiento y un número insuficiente de programas en las regiones norte, noreste y medio oeste. Santos y Azevedo (2009) corroboran que en el Medio Oeste, la imagen de las asimetrías es más alta, ya que el Programa de

Posgrado se concentra en Brasilia y algunos otros puntos aislados. Cury (2004, p. 780) aclara que: "[...] no debemos olvidar que el principio federativo requiere más equilibrio y el desarrollo regional es un principio constitucional".

Todavía basado en la última información oficial de los cabos de 2018 y en comparación con los estudios de Nez (2014), se identificó que el norte y el noreste tenían aumentos, mientras que todos los demás disminuyeron las ofertas. Este panorama era diferente sólo en los datos actuales, esto significa que parece ser una señal de que las asimetrías de los estudios de posgrado están siendo tratadas gradualmente en la realidad brasileña. Esto facilita la impartir formación a través de este nivel educativo, en las regiones más alejadas de los grandes centros.

2. El contexto local de las regiones brasileñas

En este mundo de globalización, el espacio geográfico adquiere cada vez más expresión, ya que en la competitividad que se vive, los lugares tienen repercusiones entre los diversos actores y el territorio (SANTOS,2001). (El lenguaje cotidiano a menudo confunde el territorio y el espacio. Para algunos, el territorio vendría antes que el espacio; para otros, lo contrario es cierto.

La palabra espacio alberga una pluralidad de los sentidos, y , se utiliza en numerosos significados. Por lo tanto,

debe considerarse con un conjunto inseparable del que, por un lado, participa una cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y, por otro, la vida que los llena y anima, ya sea la sociedad en movimiento. [...] El espacio, por lo tanto, es este: un conjunto de formas que contienen cada fracción de la sociedad en movimiento (SANTOS, 1988, p. 10).

En este sentido, el espacio es el resultado de la acción del hombre, mediada por objetos. Santos (2001, p. 55) se refiere a los lugares, "[...] que se dan cuenta y revelan el mundo, haciéndolo historicizado y geografizado, es decir, empiricizado".

En cuanto al concepto de territorio, Santos y Silveira (2008, p. 19) señalan que "[...] tiene como sinónimo pertenecer aquello que nos pertenece". En un sentido más estrecho, es un nombre político para el espacio de un país. Sin embargo, esta definición no sólo significa el resultado de la supresión de un conjunto de sistemas y cosas creadas por el hombre. "El territorio es el terreno y más la población, es

decir, una identidad, el hecho y el sentimiento de pertenencia a lo que nos pertenece"(SANTOS, 2001, p. 47).

Desde esta perspectiva, el territorio representa una arena de movimientos que revela "[...] las acciones pasadas y presentes, pero ya congeladas en los objetos, y las acciones actuales constituidas en acciones" (SANTOS y SILVEIRA, 2008, p. 247). El mundo está organizado en subespacios articulados dentro de una lógica global. Por lo tanto, para entender el funcionamiento del territorio, es necesario capturar este movimiento, donde la región ofrece una visión dinámica.

Según Corrêa (1986, p. 46) una regiones el resultado de múltiples determinaciones, esto significa, "la implementación de mecanismos de regionalización sobre un marco territorial [...], caracterizado por una naturaleza ya transformada, patrimonio cultural y material y cierta ruptura social y sus conflictos". Para Santos (1996, p. 49) las regiones son subdivisiones de espacio en la zona e incluso de lugar. Son *locus* de lugares funcionales, "no hay otra manera para la existencia del todo social que la forma regional".

Es necesario aclarar que el concepto de región es plurívoco y se ha producido a lo largo de los años. En 1986, Corrêa (1986) considera que comenzó con una discusión sobre la región como un paisaje, mejorando su definición para un conjunto de relaciones culturales, que tiene apropiación simbólica de una parte del espacio, siendo un elemento constitutivo de una identidad.

Haesbaert (2010) aclara que la regionalización identifica porciones del territorio que sirven como instrumento que revela las articulaciones vinculadas a la acción concreta de control, producción y significación de temas sociales, que se construyen en la intersección de múltiples dimensiones (económicas, políticas y culturales), autenticando los análisis de Santos (1996).

Así, en las regiones brasileñas en desarrollo que son heterogéneas y desiguales, de acuerdo con las propuestas teóricas reveladas, los escenarios de los contextos emergentes están vinculados a la complejidad de la oferta de Educación Superior, y, aquí en este estudio, en particular, del Programa de Posgrado.

Según Altbach (2009, p. 36) los países en desarrollo tienen numerosos desafíos que superar, que, es decir, "[...] requieren un sistema académico diferenciado". Brasil tiene una AAP única del resto de América Latina que se ha organizado a lo largo de los años. Sin embargo, es necesario reconocer las desigualdades y trabajar en este punto para ampliar la oferta a las regiones menos atendidas, pero que son, de hecho y en derecho, indispensables en el desarrollo regional.

El siguiente mapa identifica los cursos/programas de posgrado en Brasil, teniendo en cuenta la distribución cuantitativa en cada estado.

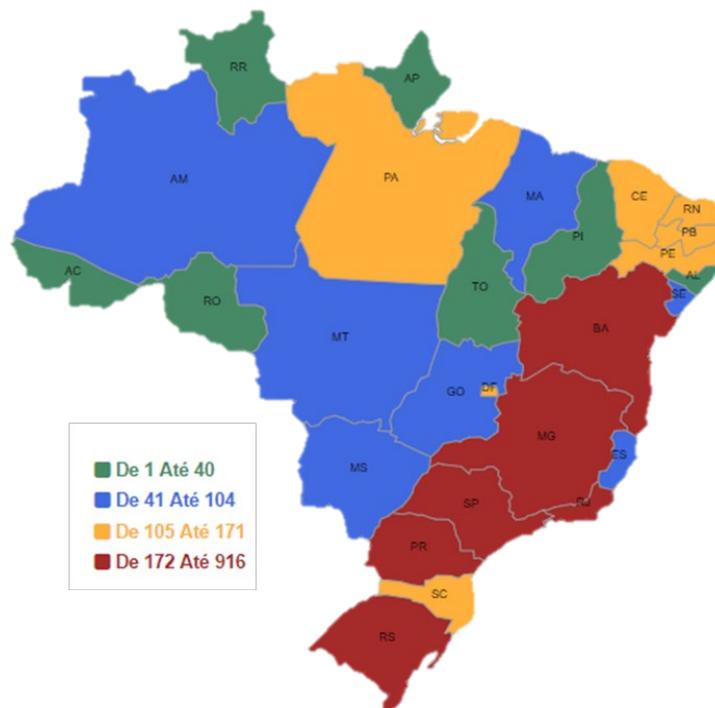


Figura 1 - Programas de posgrado en Brasil (Año base: 2018).
Fuente: Extraído de GEOCAPES (2020).

Santos (1996) señala que en las aponta regiones donde el sistema de población es más denso es el centro del poder, el mapa refuerza donde se encuentra el mayor número de programas de posgrado en Brasil. Se observa la Tabla 1, pero en este caso, se identifican los estados (en rojo) que tienen entre 172 y 916 cursos/programas, repartidos en las regiones sur y sureste (Minas, Gerais, Rio Grande do Sul, Sao Paulo, Paraná, Río de Janeiro y Bahía). Estos espacios

concentran una cantidad significativa de oferta y refuerzan las justificaciones históricas de haber sido catalogadas como prioridades en la construcción de la AAP.

Sin embargo, para Santos (1988, p. 21), "cadalugar es singular, y una situación no es similar a ninguna otra". Para otros lugares, es necesario pensar en una forma de internacionalización de la Educación Superior diferente de los procesos y flujos que existen en los grandes centros universitarios, que requieren estructuras que algunas instituciones más pequeñas no tienen.

3. El reto de la internacionalización *at home* para el desarrollo de estudios de posgrado en centros regionales

La internacionalización *at home* es una de las modalidades de internacionalización, definidas por Crowther (*et al.*, 2000) con toda y cada una de las actividades académicas internacionales. El término abarca las funciones constitucionales de la docencia universitaria, la investigación y la extensión, así como las actividades contemporáneas relacionadas con la innovación y la universidad-empresa (MOROSINI, 2018).

El concepto de internacionalización *at home*, la internacionalización del campus, o incluso llamada internacionalización nacional, surgió en los años 90, creado por Nilsson (2003). Además de la formación técnica cualificada, Baranzeli (2019) explica que también tenía como objetivo formar a ciudadanos que respetaban las culturas, proporcionando experiencias multiculturales a los estudiantes. Por lo tanto, pretende una nueva estructura curricular en IES.

Para Morosini (2018), la internacionalización de la educación superior abarca desde la movilidad, que es la concepción más habitual, hasta la producción en red y, más recientemente, la internacionalización *at home* (IaH). Sin embargo, en algunas universidades periféricas no existe una política institucional de internacionalización, ni para estudios de posgrado, y mucho menos para la graduación. Estos son el resultado de iniciativas individuales del profesorado, centradas en la movilidad académica y los acuerdos de cooperación técnico-científico, que no siempre están institucionalizados (NEZ, 2019).

Según una investigación realizada por CAPES (2017), que fue respondida por programas de posgrado, se observa que hay al menos dos grupos distintos de IED en Brasil. Uno de ellos hace un mejor uso de las condiciones de promoción, lo que se refleja en un gran número de becas, acuerdos de cooperación internacional y proyectos. Y el grupo se tiene un mayor número de cursos de postgrado, lo que permite una acción coordinada de la institución. El segundo grupo contiene el mayor número no en tanto, de instituciones, sin embargo, un número menor de programas y cursos, se detectó en la investigación realizada que esta situación refleja tasas más bajas de internacionalización de la educación superior.

Algunos elementos analíticos de la investigación relacionados con la institucionalización de los procesos de internacionalización en IES brasileñas se pueden observar en el siguiente gráfico.

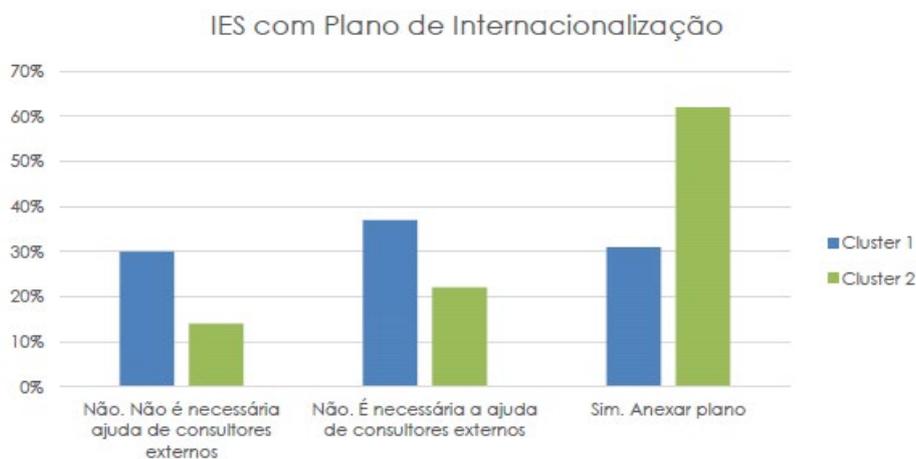


Figura 1 - Porcentaje de instituciones, agrupando, sobre planes de internacionalización. Fuente: Extraído de MEC/CAPES (2017).

Los datos muestran las IES, agrupando, en relación con los planes institucionales de la internacionalización. La diferenciación es clara, con 62% - el grupo 2 (verde) universidades dicen que tienen un plan. Mientras que el cluster 1 (azul) 38% informa que es necesaria una consultoría externa para su construcción e implementación, que refuerce las reflexiones de Nez (2019), sobre la institucionalización de los procesos.

Las conclusiones de este estudio explican que existe una fuerte tendencia nacional a la internacionalización pasiva, con bajos índices de atracción de profesionales internacionales, sin embargo, se puede considerar que es un escenario dinámico, ya que las profesoras visitantes ya aparecen entre las prioridades del proceso de internacionalización de las IES (CAPES, 2017).

En su papel de agencia de gubernamental y fomentando la promoción, fomento, CAPES ha estado llevando a cabo conversaciones con el objetivo de esbozar modelos y formas alternativas de proyectos y asociaciones. La internacionalización de las universidades brasileñas es un proceso necesario que debe permitir que "la educación superior **responda** a los desafíos de una sociedad globalizada, pero debe entenderse como un medio y, no, un fin en sí mismo" (CAPES, 2017, p. 44 – nuestros grifos). que a educação superior se torne

Para Haesbaert (2010) existen algunas posibilidades de tener en cuenta los procesos de articulación regional. Nez (2014) aclara que hay un curso prometedor en el diálogo interinstitucional. Contudo, una política interna de internacionalización es indispensable para los estudios de posgrado basados en la propuesta *at home para* que estas IES regionales lo hagan para que se ponga de pie y solidifique este espacio.

Por lo tanto, y entre los ejes de la internacionalización, *at home*, puede ser el camino a la reducción de las asimetrías brasileñas. brasileiras. Wit (2011) afirma que la internacionalización de los planes de estudio y los procesos de enseñanza del aprendizaje se ha vuelto tan relevante como la movilidad y la cooperación, que han sido modelos más presentes a lo largo de los años.

Para este modelo en el hogar y la eficacia, es imperativo tener en cuenta los siguientes indicadores: "[...] planes de estudios y programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, vínculos con grupos locales culturales o étnicos, y actividades de investigación y académicas" (WIT, 2011, p. 6). Estas condiciones proporcionarían internacionalización *at home*, ya que fomentan la conciencia internacional y las habilidades interculturales en un mundo globalizado, haciendo que los académicos sean activos, especialmente en instituciones periféricas y regionalizadas.

Estos aspectos, por supuesto, no descartan la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de enseñanza a través de las fronteras: movilidad, proyectos y programa de cooperación técnica, entre otros. Aupetit (2017, p. 325) señala que: "Promueven fundamentalmente la movilidad, pese a la retórica sobre la diversificación de las actividades en vista garantizar de una internacionalización en casa o bien comprensiva".

Los procesos no son excluyentes, sin embargo, deben estar entrelazados en políticas institucionales, que las universidades no siempre son capaces de realizar debido a la falta de apoyo o equipo técnico, cuando están dispersos en el interior de Brasil, como pulir la figura 1 y con pocos programas de posgrado en algunas regiones dispuestos en la tabla 1.

La internacionalización *at home* atraen posibilidades reales de acciones internacionales. Hay varios modelos para su ascensión, Baranzeli (2019) apoyado en Beelen (2017), sugiere la s dispuesta en la siguiente figura, lo que permitiría actividades prácticas tanto en estudios de pregrado como de posgrado.

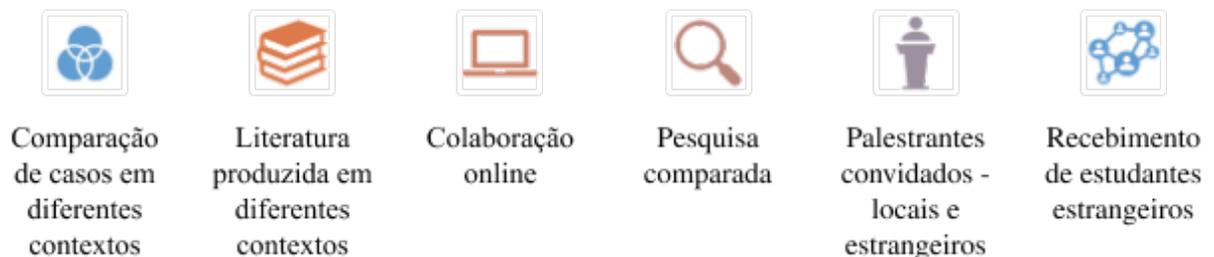


Figura 2 - Herramientas prácticas de internacionalización *at home*.
Fuente: Baranzeli (2019) adaptado de Beelen (2017)..

Cabe destacar que las conclusiones sobre la importancia de la internacionalización hoy en día, en tiempos de pandemia, no se limitan a la regionalidad, sino que se extienden a todo el mundo. Los impactos de esta crisis mundial aún no son posibles de medir, pero una primera reflexión es identificable: la movilidad, tanto fuera como *adentro*, ha disminuido drásticamente; y probablemente volverá, a niveles inferiores a los anteriores.

Este impacto tiene su principal impacto en los países desarrollados y en el flujo Asia, Europa y Nosotros. En el sur global, y en Brasil en particular, los porcentajes de movilidad son bajos y no sufrirán un gran pacto. En el contexto mundial, el desarrollo del nacionalismo excluyente, que impone fuertes restricciones a la entrada de estudiantes, y la obligación de pagar tasas y tasas de matrícula, restringirá aún más el intercambio de a clases altas y medianas.

Para proporcionar este proceso de internacionalización que se está minimizando, se señala como un foco de orientación para este momento, la internacionalización *at home*. Acompaña este desarrollo a la educación online y sus numerosas posibilidades. Es un gran reto, ya que esta transición de modelos implica la formación corpa técnico, entre otros elementos, de profesores, académicos, personal técnico, como política institucional, internet y apoyo a la conexión informática, que constituyen la cultura del online.

En conclusión, se puede aprovechar este escenario nacional ambiguo e incierto con grandes restricciones de ciencia, tecnología e innovación (C, T & I) para utilizar la internacionalización *at home* como estrategia para los avances en la búsqueda de internacionalizar la educación superior en las diversas regiones brasileñas como estrategia para avances en busca de internacionalizar a educação superior nas diversas regiões brasileiras.

Consideraciones finales

La ciencia ha crecido en las últimas dos décadas y Brasil ocupa el puesto 13 en laproducción científicamundial. La educación superior se señalaen esteperíodo, por la expansión acelerada del número de vacantes, por las políticas de diversificación y por una tendencia de privatización. Al mismo tiempo, hay un proceso de internacionalización regional (transfronteriza) y transnacional, sur-norte y sur-sur que tiene una marcada presencia.

La reflexión sobre el espacio y el debate sobre la regionalidad, en este estudio, se articula enoel contextoemergente. Esto se configuró en la inserción de componentes que hacen de una cierta fracción del territorio el *lugar* de un tipo de actividad articulada globalmente a una sociedad del conocimiento. "Es importante

volver a la afirmación de que las políticas globales adquieren interferencia de contextos particulares" (MOROSINI, 2018, p. 127).

La internacionalización de las universidades es necesaria para que la educación superior responda a los desafíos de la sociedad globalizada. Ten, de esta manera transformar la vida de los académicos, permitiendo la construcción de habilidades; además, tiene un papel cada vez mayor para la ciencia a través del intenso intercambio de conocimientos.

En resumen, la propuesta en este estudio busca fomentar y *solidificar la internacionalización at home*, a través de estudios de posgrado, con el fin de ofrecer oportunidades para experiencias internacionales e interculturales. Según Nilsson (2003) y Stallivieri (2016) está en el centro del esfuerzo institucional para asegurar que todos se beneficien de la internacionalización de alguna manera, especialmente aquellos que no tienen la oportunidad de estudiar en el extranjero.

En este escenario vincula emergente la regionalidad artística, este análisis convierte en dosis fundamental para pensar, en actividades que podrían ofrecerse a todos los académicos, buscando la inclusión de la dimensión internacional e intercultural en las actividades de docencia, investigación y extensión universitaria.

Partiendo de la alusión de Santos (1996) de que los actores más poderosos reservan las mejores piezas del territorio, se revelan diferencias en las condiciones de producción del conocimiento en el país. Destarte, la Posgraduación, como medio de internacionalización de la Educación Superior tiene influencia *de dentro y en* el territorio. *Desde* el territorio, porque a partir de él se presentan los requisitos de una cultura internacionalizada. *En* el territorio, porque sus resultados interfieren en el desarrollo de la región de manera global/local y están repletas de elementos de regionalidad; y sobre, porque afectan directamente a la sociedad involucrada en su entorno.

Así, el espacio ocupado es siempre histórico y deriva de la conjunción entre las características de la materialidad territorial y las acciones de sus actores o sujetos. No todas las regiones son capaces de progresar, ya que algunas reaccionan pasivamente a los procesos de internacionalización, porque no sienten

participantes. Mientras que otros espacios actúan en la construcción de su identidad internacional. internacional

Por lo tanto, la salida sería la cooperación interinstitucional, a niveles diversificados y direcciones que se materializan como herramientas para las prácticas. Se hace hincapié en el trabajo colaborativo que mejora la internacionalización *at home en los “sertões”* del Brasil, donde es poco probable que la internacionalización sea efectiva.

Referencias

ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social.** Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; EWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-graduandos (ANPG). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

AUPETIT, S. D. Vincular la internacionalización con las prioridades de desarrollo de las instituciones de Educación Superior: una urgencia inaplazable. **Educação.** Porto Alegre, v. 40, n. 3, set./dez. 2017. p. 324-332.

BARANZELI, C. Modelo de internacionalização em casa – iah. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

BAUMGARTEN, M. Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégias de desenvolvimento. **Liinc em revista.** v. 3, n.1, mar. 2007. Rio de Janeiro. p. 16-32.

BAWDEN, R. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. *In*: GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

BEELEN, J. Internationalisation *at home* and how to internationalise the curriculum. **The hague university.** Netherlands, 2017.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “**Reféns da produtividade**” sobre **produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em: 02 set. 2012.

BORSSOI, B. L.; NEZ, E. A universidade pública e a emenda constitucional 95/2016: qual será o futuro da pesquisa? *In: Seminário de Política e Gestão da Educação Superior (ANPAE)*. Brasília: Anpae, 2019, p. 89-94.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAPES. **A internacionalização na universidade brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CASTRO, C. M. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais sob a perspectiva de uma universidade da Amazônia. *In: MOROSINI, M. C.; CERDEIRA, L. (orgs.). Educação superior em contextos emergentes: complexidade e possibilidades na universidade ibero-americana*. Lisboa: Educa, 2019, p. 221-239.

CLOSS, D. Reflexões sobre a atualidade da universidade brasileira. *In: ROHDEN, V. (org.) Idéias de universidade*. Canoas: ULBRA, 2002.

CORRÊA, R. L. **Regionalização e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1986.

CROWTHER, P. *et al.* **Internationalization at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, 2000.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. p. 777–793.

DIDRIKSSON, A. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. *In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON, A. (orgs.). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC/Unesco, 2008. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es. Acesso em: 04 ago. 2011.

DIDRIKSSON, A. **Universidad, sociedad del conocimiento y nueva economía.** 2006. Disponível em:

http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0016.pdf. Acesso em: 05 out. 2012.

FRANCO, M. E. D. P; MOROSINI, M. C. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Educação em questão.** V. 42, n. 28, 2012.

FRANCO, M. E. D. P; MOROSINI, M. C. **Pós-graduação brasileira e políticas de diversificação.** Disponível em:

www.anped.org.br/reunioes/24/T1189245929250.Doc. Acesso em: 15 set. 2011.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro, 2007.

GEOCAPES. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

HAESBAERT, R. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea.** Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2010.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, I. C. **Um momento de crise e de desafios para a ciência brasileira.** 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/ciencia-matematica/post/um-momento-de-crise-e-de-desafios-para-ciencia-brasileira.html>. Acesso em: 7 abr. 2020.

MOROSINI, M. C. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES.** A. 1, n. 1, nov. 2009. p. 125-152.

MOROSINI, M. C. (org.). **Guia para a internacionalização universitária.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro.** Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, jan./abr. 2018. |

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação.** Campinas, v. 19, n. 2, jul. 2014.

NILSSON, B. Internationalization *at home* from a Swedish perspective: the case of Malmo. **Journal of studies in international education.** V.7, n.1, p. 27-40, 2003.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-graduação: educação e trabalho**. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. p. 534–550.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, D. A Pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

STALLIVIERI, L. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. *In*: LUNA, J. M. F. **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas: Pontes, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 fev. 2020.

WIT, H. Globalización e internacionalización de la educación superior. **RUSC: universities and knowledge society journal**. Barcelona: v. 8, n. 2, jul./jan. 2011, p. 77-84.

ACERCA DE LOS AUTORES

EGESLAINE DE NEZ es PhD en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), maestro em Educação por la Universidad Estatal de Ponta Grossa, profesora de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitario de Araguaia, coordinador del Grupo de Estudio sobre la Universidad (GEU/Unemat/UFMT), miembro del Centro

de Estudios superiores de Educación (CEES). Realizó estudios postdoctorales en la Pontificia Universidad Católica (PUCRS).
Correo electrónico: *e.denez@yahoo.com.br*

MARILIA COSTA MOROSINI es PhD en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), maestro en Sociología Educativa, profesor jubilado en la UFRGS, profesor de la Pontificia Universidad Católica(PUCRS), coordinador del Centro de Estudios en), Educación Superior(CEES/PUCRS), coordinador de la Red Sul-Brasileña de Investigadores de Educación Superior (RIES) y del Observatorio de Educación Superior Educación Educación (CAPES/INEP). Realizó estudios postdoctorales en LILLAS/Universidad de Texas.
Correo electrónico: marilia.morosini@pucls.br

Recibido en: 26.04.2020
Aceptado en: 18. 05.2020