

Revista  
**IBERO  
AMERICANA**  
de Educación / Educação

septiembre-diciembre 2023  
setembro-dezembro 2023



**Internacionalización  
en la Educación Básica y Media:  
lenguajes de la realidad**

**Internacionalização  
no Ensino Básico e Ensino Médio:  
linguagens da realidade**

© Madrid, OEI, 2023

**Internacionalización en la Educación Básica y Media: lenguajes de la realidad**

**Internacionalização no Ensino Básico e Ensino Médio: linguagens da realidade**

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**Vol. 93. Núm. 1**

septiembre-diciembre / setembro-dezembro

**186 páginas**

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

#### EDITA

Educación Superior y Ciencia

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid

Foto de la portada: Shutterstock

#### TEMAS

internacionalización de la educación; educación básica; bilingüismo; interculturalidad; frontera

Internacionalização da educação; ensino básico; ensino médio; bilinguismo interculturalidade; fronteira

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: [www.redib.org/](http://www.redib.org/)

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRENIE: [www.iisue.unam.mx/iresie](http://www.iisue.unam.mx/iresie)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/biblioteca/digital.php](http://www.oei.es/biblioteca/digital.php)

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **MONOGRÁFICOS** se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números **TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)

Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)

Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

## COORDINADORAS DE ESTE NÚMERO / COORDENADORAS DESTE NÚMERO

Vera Lucia Felicetti, Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Brasil

Vanessa Gabrielle Woicolesco, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Brasil

## CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Renato Esteban Opertti Belandó, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile

Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)

Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)

María Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)

Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

## CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6871>

Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-3681-8801>

Américo Domingos Matindunge, Universidade Católica de Moçambique. <https://orcid.org/0000-0002-2619-9105>

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0003-3565-4260>

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. <https://orcid.org/0000-0003-3350-2391>

António Manuel Aguas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-6278-2966>

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0002-5217-4331>

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España. <https://orcid.org/0000-0002-5517-3510>

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. <https://orcid.org/0000-0003-2925-6903>

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0001-5862-5293>

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-4774-3756>

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. <https://orcid.org/0000-0002-9138-0632>

Juan Andrés Traver Martí, Universidad Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-5680-0383>

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4978-0651>

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-2857-6141>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7694-4353>

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

María Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

María Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-1893-236X>

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. <https://orcid.org/0000-0001-4595-177X>

Ronilson Freitas de Souza, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0493-8584>

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5365-8280>

Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-2108-9385>

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-3871-7204>

## EVALUADORES DE DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

Adriana del Rosario Pineda Robayo, Universidad del Atlántico (Uniatlántico), Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-5990-8833>

Ana Paula Monteiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-4082-1474>

Bettina Steren dos Santos, pesquisadora, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8598-232x>

Célia de Fátima Rosa da Veiga, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1138-2660>

Cleci Teresinha Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo (UPF), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9933-883a>

Éderson Luis da Silveira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-8483-4656>

Edvaldo Costa Rodrigues, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-0312-6330>

Egeslaine de Nez, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0318-0080>

Eliana de Freitas Soares, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8400-0160>

Eva Teresinha de Oliveira Boff, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7268-9630>

Fernanda Tonelli, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3364-7556>

Flávia Ramos, Universidade Católica de Caxias do Sul (UCS), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

Frida Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

Gilberto Ferreira da Silva, Universidade La Salle (UNILASALLE), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8115-0745>

Isabella Sozza, Universidade de Santo Amaro, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6992-4290>

João Alberto Steffen Munsberg, Universidade La Salle (Unilasalle), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3095-492a>

José Luis Lissabet Rivero, Universidad de Granma, Cuba. <https://orcid.org/0000-0003-4524-7458>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-1395-122x>

Luciana Backes, Universidade LaSalle, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7924-4353>

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna (ULL), España. <https://orcid.org/0000-0001-5731-341X>

Marcelo Almeida de Camargo Pereira, Corporación Brasileña de Correos y Telégrafos, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8218-3832>

María Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-5631-0602>

Maria del Carmen Fondo, Universidade de Lisboa, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-2771-513X>

Maria Elisa Rolo Chaleta, Universidade de Évora (UÉ), Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-9048-2027>

Maria Mercedes Giménez Burgo, Universidad Bolivariana, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3360-8786>

Martha Cecilia Pacheco Lora, Universidad de Córdoba, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-5044-6198>

Paulo Vargas, pesquisador, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0897-2567>

Roberta Caiado, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3360-8786>

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5044-6198>

Sanny Silva da Rosa, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3360-8786>

Waleska Aldana Segura, Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://orcid.org/0000-0003-0897-2567>

**REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN**  
**REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO****volumen 93. número 1****septiembre-diciembre / setembro-dezembro 2023**Internacionalización en la Educación Básica y Media: lenguajes de la realidad  
Internacionalização no Ensino Básico e Ensino Médio: linguagens da realidade

Coordinadoras / Coordenadoras: Vera Felicetti &amp; Vanessa Gabrielle Woicolesco

**Índice**

## Editorial

*Vera Lucia Felicetti y Vanessa Gabrielle Woicolesco.* Internacionalización en la Educación Básica: lenguajes de la realidad.....9

## Monográfico

*Marília Costa Morosini, Vanessa Gabrielle Woicolesco, Jocelia Martins Marcelino y Manuir José Mentges.* Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO .....17*Vera Lucia Felicetti, Maria Luisa Spicer-Escalante, Renato de Oliveira Brito y Alexandre Anselmo Guilherme.* Internacionalización en la Educación Básica brasileña: desafíos en la formación docente .....33*María Matesanz del Barrio, Viviane Ferreira Martins y Maria Helena Araújo e Sá.* Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica.....45*María Eugenia Talavera y María Isabel Pozzo.* Desentramando los lenguajes de la realidad educativa. La internacionalización en las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina .....67*Jorgelina Tallei, Juliana Fatima Serraglio Pasini y Valdiney Lobo.* Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa.....83*Anne Schippling e Pedro Abrantes* As Escolas Mundiais IB em São Paulo, Lisboa e Maputo: crescimento e diversificação do campo.....99*Rosa Patrícia Farias, Carlo Henrique Golin e Edgar Aparecido da Costa.* Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil.....111*José Marcelo Freitas de Luna e Luciane Stallivieri* Princípios e práticas da internacionalização na Educação Básica .....127

## Otros temas / Outros temas

*Kellcia Rezende Souza, Camila Maria Bortot e Elisangela Alves da Silva Scaff.* A interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa .....145*Mohamed Chamseddine Habib Allah, Alba Alarcón Cárceles y Francisco Javier Ibáñez López.* Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias .....161

## Recensiones / Recenções

*Rafael Guimarães Botelho e Natália Papacidero Magrin.* Resenha do livro – Educação física brasileira: A corporeidade em questão.....181









## Internacionalización en la Educación Básica: lenguajes de la realidad

### *Internacionalização na Educação Básica: linguagens da realidade*

### *Internationalization in Basic Education: languages of reality*

Vera Lucia Felicetti <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

Vanessa Gabrielle Woicolesco <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

<sup>1</sup> Universidade Católica de Pernambuco, Brasil; <sup>2</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Brasil

La internacionalización de la Educación Superior ha ido ganando fuerza y captando atención en las últimas décadas, impulsada por los avances tecnológicos que permiten juntar a las personas pese a la distancia. A lo largo de los años, las iniciativas para la internacionalización de la educación han estado vinculadas con la movilidad académica, las lenguas extranjeras, la cooperación internacional, las asociaciones internacionales, la educación internacional y comparada, los acuerdos, el establecimiento de sedes de instituciones educativas fuera del país de origen, las dobles titulaciones y las clasificaciones, entre otros factores (De Wit, 2017; Knight, 2020).

En este sentido, y desde una coyuntura marcada por las transformaciones sociales, históricas, políticas, económicas y educativas, se observa cómo los avances científicos y tecnológicos han contribuido a eliminar las barreras transfronterizas, dinamizando las relaciones y haciendo posible el intercambio de ideas, conocimientos y culturas, situando a la educación como un escenario favorable para la internacionalización (Hudzik, 2008).

Esta realidad fomenta el desarrollo de la interculturalidad, entendida como “[...] relaciones complejas entre grupos humanos, conocimientos y prácticas culturales diferentes, partiendo del reconocimiento de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan al “prójimo” a la hora de convertirse un sujeto con identidad, diferencia y diligencia” (Walsh, 2009, p. 6).

En el contexto iberoamericano, los procesos migratorios y la globalización han propiciado el desarrollo de nuevas habilidades y competencias en nuestros estudiantes, los

*A internacionalização da Educação Superior ganhou atenção e força nas últimas décadas, impulsionada pelo avanço tecnológico que coloca as pessoas juntas mesmo estando distantes. Ao longo dos anos, as iniciativas de internacionalização da educação estiveram associadas à mobilidade acadêmica, línguas estrangeiras, cooperação internacional, parceiros internacionais, educação internacional e comparada, convênios, instalação de sedes de instituições educacionais fora do país de origem, dupla titulação, rankings, entre outros (De Wit, 2017; Knight, 2020).*

*Nesta direção e a partir de uma conjuntura marcada por transformações sociais, históricas, políticas, econômicas e educacionais, observa-se que os avanços científicos e tecnológico tem contribuído para a eliminação de obstáculos transfronteiriços, dinamizando as relações e possibilitando a troca de ideias, conhecimentos e culturas, colocando assim, a educação como um cenário profícuo à internacionalização (Hudzik, 2008).*

*Esta realidade impulsiona o desenvolvimento da interculturalidade, compreendida como “[...] complexas relações entre grupos Humanos, conhecimentos e práticas culturais diferentes, partindo do reconhecimento das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder e das condições institucionais que limitam o “outro” em se tornar sujeito com identidade, diferença e agência.” (Walsh, 2009, p. 6).*

*No contexto iberoamericano, os processos migratórios e a globalização vislumbram o desenvolvimento de novas habilidades e competências em nossos estudantes, futuros cidadãos globais. Novas formas de*

futuros ciudadanos del mundo. Se requieren nuevas formas de enseñar y de aprender para atender a un alumnado diverso que, en muchas situaciones, cuenta con una segunda lengua en su entorno además de la materna.

Los numerosos debates sobre la internacionalización de la educación tienden a hacernos plantearnos la educación, particularmente en el nivel superior, como la etapa educativa más propicia para las acciones transfronterizas. Es en este momento cuando más se fomentan las prácticas relacionadas con la movilidad académica de programas, profesores, estudiantes, conocimientos, ideas, servicios y proyectos (Knight, 2012).

La movilidad académica sigue limitándose a un grupo reducido de estudiantes, ya que dependen de ayudas económicas para hacer frente a los gastos de vivir en el extranjero. Para que todos los estudiantes de una institución educativa puedan beneficiarse de los procesos de internacionalización, es necesario que el programa de estudios formal, informal y oculto incluya contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias internacionales, interculturales y plurilingües sin que el estudiante tenga que recurrir a la movilidad.

En este sentido, la internacionalización va mucho más allá de la movilidad física: se produce en el contexto académico cuando, por ejemplo, permite que los estudiantes interactúen entre sí y con el mundo a partir del contacto con perspectivas internacionales, interculturales y globales, contribuyendo al respeto y la apreciación de la diversidad. Este contacto puede entenderse como un proceso de integración de dimensiones internacionales e interculturales en el programa de estudios formal e informal de este nivel educativo, con el objetivo de que todos los estudiantes puedan ejercer la ciudadanía y capacitarse para trabajar en el contexto nacional e internacional.

*ensinar e de aprender se fazem presentes de modo a atender um alunado diverso que, em muitas situações tem outro idioma circulando seu espaço além da língua pátria.*

*Muitos debates acerca da internacionalização na educação, tendem a levar-nos a pensar a educação, com destaque em nível terciário, como a etapa educacional mais propícia às ações transfronteiriças, posto que é neste momento que são mais amplamente induzidas práticas relativas à mobilidade acadêmica de programas, de professores, de estudantes, de conhecimentos, de ideias, de serviços e projetos (Knight, 2012).*

*Amobilidade acadêmica ainda se restringe a um grupo limitado de estudantes, visto que eles dependem de suporte financeiro para custearem as despesas com a vivência no exterior. A fim de que a totalidade dos estudantes de uma instituição escolar seja alcançada pelos processos de internacionalização, é necessário que o currículo formal, informal e oculto contemplem conteúdos e estratégias de ensino e de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências internacionais, interculturais e plurilíngues sem que este estudante tenha que realizar a mobilidade.*

*Nesta direção, a internacionalização, vai muito além da mobilidade física, ela acontece no contexto da escola quando, por exemplo, possibilita a partir do contato com perspectivas internacionais, interculturais e globais que os estudantes interajam com o outro e com o mundo, contribuindo para com o respeito e valorização das diversidades. Esse contato pode ser compreendido como um processo de integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal deste nível de ensino, com o objetivo de possibilitar a todos os estudantes o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho no cenário nacional e internacional.*

La integración de la internacionalización en los procesos educativos permite a las partes interesadas adaptar sus habilidades, actitudes y comportamientos, favoreciendo el desarrollo de competencias internacionales e interculturales. De esta manera, se puede observar que las prácticas de internacionalización se producen en diferentes configuraciones del territorio escolar, destacando la autoorganización de los profesores y demás profesionales de la educación, así como la heterogeneidad, interculturalidad y complejidad de la realidad atravesada por la historia, la cultura, la religión, el trabajo y el ocio.

La presencia de prácticas de internacionalización en los centros escolares de Educación Básica se ha ido configurando de forma silenciosa en el escenario nacional, iberoamericano e internacional, pero la ausencia de registros de las acciones que las caracterizan como internacionalización sigue siendo una laguna en su comprensión. A partir de estas prácticas silenciosas de internacionalización vemos el potencial para construir el conocimiento respetando la interculturalidad que impregna el espacio educativo. En este sentido, debemos reconocer y entender estas prácticas como procesos de internacionalización, con vistas a debatir y reflexionar sobre cómo pueden contribuir a la mejora del sistema educativo desde una perspectiva iberoamericana.

Es habitual encontrar reflexiones teóricas en consonancia con la actualidad que abarcan diferentes teorías, prácticas y metodologías pedagógicas a menudo consideradas tendencias en el ámbito de la educación, que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es necesario debatir, reflexionar, comprender y pensar de forma crítica sobre las prácticas y metodologías que revelan silenciosamente la internacionalización que tiene lugar en la Educación Básica, tanto en casa, como a través de la movilidad o de cualquier otro modo, para responder a los requisitos educativos de cada país, sin perder de vista el

*A integração da internacionalização com os processos educativos possibilita, aos que nele transitam, adaptações em suas habilidades, atitudes e comportamentos, estimulando o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais. Portanto, é possível observar que práticas de internacionalização acontecem em diferentes configurações no território escolar, evidenciando a auto-organização dos professores e demais profissionais da educação; evidenciando a heterogeneidade, interculturalidade e a complexidade da realidade atravessada pela história, cultura, religião, trabalho e lazer.*

*A presença de práticas de internacionalização nas escolas de Educação Básica vem se configurando silenciosamente no cenário nacional, ibero-americano e internacional, contudo, a ausência de registros de ações que as caracterizam como internacionalização ainda é uma lacuna à sua compreensão. É a partir de práticas silenciosas de internacionalização que visualizamos a potencialidade de construção do conhecimento respeitando a interculturalidade que permeia o espaço educativo. Nesse sentido, essas práticas necessitam ser reconhecidas e entendidas como processos de internacionalização, vislumbrando a discussão e reflexão de como elas podem contribuir para com melhorias no sistema educacional em uma perspectiva ibero-americana.*

*É comum encontrarmos reflexões teóricas em congruência com a contemporaneidade envolvendo diferentes teorias, práticas e metodologias pedagógicas consideradas muitas vezes como tendências na educação, determinando processos de ensino e de aprendizagem. Nesta direção, práticas e metodologias que, silenciosamente revelam a internacionalização acontecendo na Educação Básica, quer seja a internacionalização em casa, via mobilidade ou outra forma, necessitam ser discutidas, refletidas, compreendidas e pensadas criticamente de modo a responderem as exigências*

desarrollo de competencias y habilidades que son inherentes al desarrollo de los componentes curriculares.

La intención del presente monográfico no es solo compartir los aspectos teóricos de la internacionalización de la Educación Básica en el contexto iberoamericano, sino particularmente dar voz a las prácticas silenciosas de internacionalización que responden de forma natural a las competencias y habilidades que se exigen constantemente en los centros escolares. Por ello, el objetivo es establecer un diálogo entre las prácticas educativas y las teorías para configurar el espacio de aprendizaje escolar y reflexionar sobre la realidad de la internacionalización de la Educación Básica.

La selección de los artículos publicados en la presente monografía tuvo en cuenta varios criterios, como la representatividad de las experiencias de internacionalización en la Educación Básica en los diferentes territorios iberoamericanos, las prácticas educativas y teorías que se inventan y reinventan en los territorios escolares, que buscan reflexiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de forma coherente y abierta, mostrando su interrelación y transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

Los textos presentados en la presente monografía retratan la realidad de la internacionalización de la Educación Básica en varios países iberoamericanos de habla hispana y en prácticamente toda la comunidad de países de habla portuguesa. Teniendo en cuenta los objetivos de la presente monografía, los nueve textos de esta edición abarcan temas como el bilingüismo, la ciudadanía global, la cooperación internacional en educación, la educación secundaria, la educación transdisciplinar, las escuelas fronterizas, las escuelas internacionales, los alumnos inmigrantes, la formación del profesorado, las fronteras, la globalización, la intercomprensión, la interculturalidad, la

*educacionais de cada país, sem perder de foco o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes de serem desenvolvidas nos componentes curriculares.*

*Este dossiê tem a intenção de compartilhar não apenas aspectos teóricos voltados à internacionalização da Educação Básica no contexto ibero-americano, mas principalmente dar vez e voz às práticas silenciosas de internacionalização que respondem naturalmente às competências e habilidades constantemente exigidas no território escolar. Por isto, objetiva-se estabelecer o diálogo entre as práticas educativas e teorias, para configurar o espaço de aprendizagem escolar e refletir a realidade no que concerne a internacionalização na Educação Básica.*

*A seleção dos artigos publicados neste monográfico considerou vários critérios, entre eles a representatividade de experiências de internacionalização na Educação Básica nos diferentes territórios ibero-americanos, práticas educativas e teorias que se inventam e reinventam nos territórios escolares; que buscam reflexões ontológicas, epistemológicas e metodológicas de modo coerente e aberta; mostrando a sua interrelação e transformação nos processos de ensino e de aprendizagem neste nível de ensino.*

*Os textos apresentados neste monográfico retratam a realidade da internacionalização na Educação Básica em vários países da Ibero-América de língua espanhola e praticamente toda a comunidade dos países de língua portuguesa. Considerando os objetivos deste monográfico, os nove textos desta edição abordam temas como bilinguismo, cidadania global, cooperação internacional na educação, ensino médio, educação transdisciplinar, escolas de fronteira, escolas internacionais, estudantes imigrantes, formação docente, fronteiras, globalização, intercomprensão, interculturalidade, internacionalização do currículo, línguas estrangeiras, política educacional, plurilinguismo, entre outros.*

internacionalización del programa de estudios, las lenguas extranjeras, la política educativa y el plurilingüismo, entre otros.

Queremos dar las gracias a los autores por sus contribuciones y por la calidad de los artículos presentados en la presente monografía, así como a la Revista Ibero-americana de Educação, que una vez más destaca temas emergentes en el ámbito de la educación. Esperamos que la lectura contribuya al desarrollo de este campo de investigación y al fortalecimiento de los procesos de Internacionalización de la Educación Básica en los territorios iberoamericanos.

*Agradecemos aos autores pelas contribuições e qualidade dos artigos apresentados neste monográfico e á Revista Ibero-americana de Educação que, mais uma vez, põe à tona temáticas que emergem no território educativo. Esperamos que a leitura contribua para o desenvolvimento desse campo de pesquisa e para o fortalecimento dos processos de Internacionalização na Educação Básica nos territórios ibero-americanos.*

## Referencias / Referências

- De Wit, H. (2017). Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future *Revista Educación Superior y Sociedad*, 21(21), 65-78. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/27>.
- Hudzik, J. (2008). *Comprehensive internationalization*. Taylor & Francis.
- 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. (2020). *Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios* (2 ed). OIKOS.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In C. Walsh, A. García Linera & W. Mignolo. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Ediciones del Signo.

### Cómo citar en APA:

Felicetti, V. L. & Woicolesco V. G. (2023). Internacionalización en la Educación Básica: lenguajes de la realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 9-13. <https://doi.org/10.35362/rie9316038>









## Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO

Marília Costa Morosini <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2433-5783>

Vanessa Gabrielle Woicolesco <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3058-8808>

Jocelia Martins Marcelino <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3997-1555>

Manuir José Mentges <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8384-9047>

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil; <sup>2</sup> Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Brasil

**Resumen.** Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre el proceso de Internacionalización en la Educación Básica a la luz de las influencias de la UNESCO. Se caracteriza por ser un trabajo cualitativo y documental, en el que se realiza un análisis reflexivo, con el fin de establecer marcos conceptuales de la Internacionalización en la Educación Básica. Estos hitos se construyeron a partir de la interrelación entre la Internacionalización en la Educación Básica y la Educación para la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible, a partir de reflexiones sobre la preservación de la identidad nacional, la interculturalidad y la identificación de la presencia de procesos de Internacionalización en la Educación Básica. Los resultados indican que, al ampliar a todos los estudiantes la oportunidad de una formación que favorezca las perspectivas internacionales e interculturales en los currículos de Educación Básica, la Internacionalización puede servir como un medio para promover valores comunes y un mayor entendimiento entre diferentes pueblos y culturas y contribuir a la sostenibilidad, desarrollo mundial, marcado por la convivencia democrática, el respeto, la solidaridad y la cooperación para una ciudadanía socialmente responsable.

**Palabras clave:** internacionalización en la educación básica; educación para la ciudadanía mundial; desarrollo sustentable; UNESCO.

### *Internacionalização na Educação Básica: uma análise a partir da UNESCO*

**Resumo.** Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões a respeito do processo de Internacionalização na Educação Básica à luz das influências da UNESCO. Caracteriza-se como um trabalho de caráter qualitativo e documental, no qual realiza-se uma análise reflexiva, de modo a estabelecer marcos conceituais da Internacionalização na Educação Básica. Estes marcos foram construídos a partir da inter-relação entre a Internacionalização na Educação Básica e a Educação para a Cidadania Global e o Desenvolvimento Sustentável, a partir de reflexões sobre a preservação da identidade nacional, a interculturalidade e da identificação da presença de processos de Internacionalização na Educação Básica. Os resultados apontam que, ao ampliar para todos os estudantes a oportunidade de uma formação que privilegie perspectivas internacionais e interculturais nos currículos da Educação Básica, a Internacionalização pode servir como um meio de promover valores comuns e a coexistência harmoniosa entre diferentes povos e culturas. Também pode contribuir para o desenvolvimento mundial sustentável, marcado pela convivência democrática, pelo respeito, pela solidariedade e pela cooperação para a prática de uma cidadania socialmente responsável.

**Palavras-chave:** internacionalização na educação básica; educação para a cidadania global; desenvolvimento sustentável; UNESCO.

### *Internationalization in Basic Education: an analysis from UNESCO*

**Abstract.** This article aims to present reflections on the process of Internationalization in Basic Education in the light of UNESCO influences. It is characterized as a qualitative and documental work, in which a reflective analysis is carried out, in order to establish conceptual frameworks of Internationalization in Basic Education. These milestones were built from the interrelation between Internationalization in Basic Education and Education for Global Citizenship and Sustainable Development, from reflections on the preservation of national identity, interculturality and the identification of the presence of processes of Internationalization in Basic Education. The results indicate that, by expanding to all students the opportunity for training that favors international and intercultural perspectives in Basic Education curricula, Internationalization can serve as a means of promoting common values and a closer understanding between different peoples and cultures and contribute to sustainable world development, marked by democratic coexistence, respect, solidarity and cooperation for a socially responsible citizenship.

**Keywords:** internationalization in basic education; education for global citizenship; sustainable development; UNESCO.

## 1. Introducción

El desarrollo de una sociedad está marcado por ciclos en los cuales la educación y la cultura se vuelven un determinante social (Didriksson, 2008). Son transiciones de largo plazo, complejas y que congregan las fuerzas de «todos los lados y tiene efectos y causas desiguales entre lo que está terminando y lo que está emergiendo» (Didriksson, 2008, p. 26, traducción libre).

En este contexto, en las últimas décadas, el campo científico de la educación viene experimentando una coyuntura marcada por transformaciones sociales, históricas, políticas, económicas y educacionales, que han influido la constitución de políticas supranacionales que orientan a los actores, instituciones y gobiernos a favor del desarrollo de la educación.

Las perspectivas epistemológicas que fundamentan la reconfiguración de los sistemas educativos, principalmente en los contextos emergentes, resultan de la actuación de los organismos internacionales, los cuales operan como actores intergubernamentales para establecer tendencias y marcos de referencia para las políticas públicas en todas las regiones del planeta. Las manifestaciones actuales de la globalización geo-política-económica reflejan los modos y los medios engendrados por la producción científica. De esta forma, es importante conocer los documentos que esas instituciones elaboran, los cuales son fuente indicativa de políticas públicas, configuración, limitación y determinación de políticas y de prácticas educacionales en todo el mundo.

Al ser uno de las causas del proceso de globalización, la internacionalización afecta a la educación contemporánea, principalmente a nivel de las políticas educativas. Las tendencias educativas globales no se las puede entender como normas vinculantes o «políticas en el sentido estricto de la expresión». Ellas constituyen claramente cuadros reflexivos universales que permiten orientar la discusión sobre temas educativos y alinear políticas a este respecto con una perspectiva universalista» (Valle, 2015, p. 3, traducción libre).

Aunque no tengan un carácter vinculante implícito, estos documentos presentan las tendencias en materia educativa, que abarcan el conjunto de indicaciones, recomendaciones y directrices emanadas desde organismos internacionales en el área de la educación y pueden convertirse en políticas cuando son aplicadas, impactando, de esta manera, en los sistemas educativos de los Estados miembros (Valle, 2012; 2015, traducción libre). Son instrumentos de discusión y debate en campos sociales, académicos y científicos, y presentan una tendencia para ofrecer subsidios a los países para que alcancen los objetivos educacionales delineados por esos organismos, independientemente de las diferencias culturales, políticas, ideológicas y económicas de los territorios (Valle, 2015).

Algunos de estos movimientos buscan los ajustes estructurales como una forma de alinear a los países en desarrollo al nuevo orden económico mundial. Por otro lado, organismos internacionales han promovido la cooperación internacional por medio de proyectos y programas que han permitido «a países en todas las latitudes

del mundo, especialmente a aquellos con menos recursos, a desarrollar acciones como alfabetización de niños y niñas, atención socioeducativa precoz o movilidad de alumnos y docentes» (Valle, 2015, p. 12, traducción libre).

Esta repercusión cada vez más intensa en la armonización de los sistemas educativos de los Estados-miembros, además de los direccionamientos de los organismos internacionales, han incidido no solo en las políticas educativas, sino también en las prácticas pedagógicas. Estas actuaciones se las puede identificar en los sistemas de Educación Básica de diferentes contextos internacionales. En ese nivel de enseñanza, niños, adolescentes y adultos tienen acceso al proceso de escolarización y calificación para el mundo del trabajo. Esos principios son tan importantes que, por lo general, están definidos en las legislaciones reguladoras de los sistemas educativos nacionales, pudiendo influir en políticas supranacionales.

Cuando nos remitimos a ese nivel de enseñanza, es importante señalar que la Educación Básica, en los diferentes contextos, está relacionada a la etimología de la palabra base, que nos remite a la concepción de “acepción de concepto y etapas conjugadas bajo un único todo. Base proviene del griego *básis*, *eós* y significa, al mismo tiempo, pedestal, soporte, fundación y caminar, poner en marcha, avanzar” (Cury, 2002, p. 170, cursivas por el autor).

La Internacionalización de la Educación Básica, en este sentido, puede ser vista como un principio que tiene por objetivo “fortalecer un proceso educativo comprometido con el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos globales” (Morosini et al., en prensa). Para las autoras, eso sucede porque en las instituciones escolares están presentes sujetos culturalmente diferentes, lo que establece un contexto intercultural que contribuye para la adquisición de habilidades, actitudes y comportamientos compatibles con la convivencia en una sociedad diversa y plural.

La perspectiva de incluir los procesos de internacionalización en la Educación Básica tiene por objeto ampliar para todos los estudiantes la oportunidad de una formación que privilegie perspectivas internacionales e interculturales. En ese sentido, la internacionalización puede servir como un medio de promover valores comunes y una comprensión más próxima entre diferentes pueblos y culturas, y contribuir para el desarrollo mundial sostenible, marcado por la convivencia democrática, por el respeto, por la solidaridad y por la cooperación para una ciudadanía socialmente responsable (Morosini, 2017a).

Para ello, se hace necesario el rediseño de los currículos y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ese nivel de enseñanza. Según Woicolesco et al. (2023, p. 74) “la internacionalización del currículo en ese nivel de enseñanza es deseable, sin embargo, exige la reorganización de los currículos por parte de los sistemas educativos y/o instituciones escolares”. Por tal motivo, se debe agregar a los currículos

un conjunto de actividades con perspectivas de internacionalización. Son acciones que pueden abarcar inclusión de nuevas asignaturas (en general, idioma extranjero moderno) o ampliación de sus cargas horarias; realización de intercambio estudiantil; ampliación de las cargas horarias de las llamadas ciencias duras (química, física, biología, matemáticas); uso de nuevas tecnologías educativas; acogida de estudiantes extranjeros; refuerzo curricular en contenidos

que atienden a las exigencias internacionales; enseñanza por parte de docentes con dominio de idiomas extranjeros; actividades extracurriculares dictadas en idioma extranjero, etc. (Thiesen, 2017, p. 1003)

El aumento de la dimensión global de la educación direccionó la atención para la necesidad de una formación para el ejercicio de la ciudadanía mundial (Marcelino y Lauxen, 2021, p. 73). La UNESCO (2015b, p. 2) considera como ciudadanos globales a los individuos «que piensan y actúan para un mundo más justo, pacífico y sostenible». En la concepción de Morosini (2017b, p. 139), el ciudadano global

[...] es aquel individuo que: está consciente del mundo más amplio y tiene un sentido de su propio rol como ciudadano del mundo; respeta y valora la diversidad; tiene una comprensión de cómo el mundo funciona económica, política, social, cultural, tecnológica y ambientalmente; muestra indignación con la injusticia social; participa y contribuye para la comunidad en varios niveles, desde lo local hasta lo global; está dispuesto a actuar para volver el mundo un lugar más sostenible; y asume la responsabilidad por sus acciones.

Cuando analizamos la internacionalización, Knight (2004) identifica la necesidad de que estudiemos los diferentes niveles que influyen en el proceso. Siendo estos: el nivel global/regional, el nivel nacional y el nivel internacional. El nivel global aumentó su fuerza con el proceso de globalización, que viene sucediendo de forma acentuada, desde la década de los años 1990. La relación entre los diferentes niveles sucede en un espacio de tensiones en la búsqueda por el dominio del campo científico (Bourdieu, 1983). Ese es el caso de las tensiones entre las proposiciones de los principales Organismos Internacionales (OCDE, World Bank y Unesco) y la soberanía de los Estados nación. Akkari (2017) examinando específicamente la UNESCO, afirma que sus proposiciones se ubican entre un paradigma humanista y un paradigma intermediario, mientras la OCDE y el Banco Mundial se dividen entre el paradigma intermediario y el instrumental/neoliberal.

A pesar de la tendencia del carácter regulador (Morosini, 2022) que los Organismos Internacionales desempeñan, en lo formal, la UNESCO tiene un carácter doctrinario. Eso implica, para su implantación, considerar la soberanía de los Estado nación ante las presiones derivadas de la globalización. Implica, además, en considerar la consubstanciación de las proposiciones en territorios muy diversos, marcados por una desigualdad social que se exagera continuamente y que, con la pandemia, desveló un grado acentuado de fragilidades de los contextos emergentes (Morosini, 2022).

En ese proceso de internacionalización, esa política puede ser cuestionada por el hecho de conducir fácilmente al productivismo y a la superiorización de los países occidentales con relación a los llamados países del Sur, emergentes o periféricos. «... las perspectivas de vigencia de un conocimiento producido en el Sur que pueda afirmar su dignidad epistemológica y dialogar con el conocimiento occidental y de todas las formas de conocimiento son cada vez menores.» (Santos & Tavares, 2017).

## 2. Metodología

Esta investigación presenta un abordaje cualitativo de carácter documental que busca identificar informaciones e intencionalidades en documentos, con el objetivo de retirar informaciones en ellos presentes, a partir del propio objeto de estudio del investigador (Flick, 2009; Sá-Silva et al., 2009; Lima Jr et al., 2021; Lüdke y André,

2013). Tiene como objetivo presentar reflexiones al respecto del proceso de Internacionalización en la Educación Básica a la luz de las influencias de UNESCO. A partir del corpus de la investigación, se buscó desvelar nuevas interpretaciones sobre el objeto de este estudio, o sea, «producir o reelaborar conocimientos y crear nuevas formas de comprender los fenómenos» (Sá-Silva et al., 2009, p. 10).

Constituyen el corpus de análisis de esta investigación los documentos presentados en la tabla 1.

**Tabla 1.** Lista de documentos analizados, año de publicación y órgano responsable.

Nombre Documento	Autor	Año de publicación
Educación para la ciudadanía mundial: preparando alumnos para los desafíos del siglo XXI	UNESCO	2015
Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción, rumbo a una educación de calidad, inclusiva y a la educación para toda la vida, para todos	UNESCO	2015
Reimaginar nuestros futuros juntos: un nuevo contrato social para la educación	UNESCO	2020
Action Track 2 on Learning and skills for life, work, and sustainable development	UNESCO	2022

Fuente: Elaborado por los autores.

Ese conjunto de recursos textuales fue analizado a partir del análisis de contenido (Bardin, 2011). Según la autora, hay diferentes etapas en el análisis de contenido, que se organizan alrededor de tres polos cronológicos: a) el preanálisis; b) la investigación del material; y, c) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación. En el preanálisis, se seleccionaron los documentos de acceso abierto de la UNESCO que trataban sobre el desarrollo sostenible y sus implicaciones para la educación. Como examen del material, se realizó un análisis reflexivo, de modo a establecer marcos conceptuales de la Internacionalización en la Educación Básica. Esos marcos fueron contruidos a partir de la interrelación entre la Internacionalización en la Educación Básica y la Educación para la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible, a partir de reflexiones sobre la preservación de la identidad nacional, la interculturalidad y de la identificación de la presencia de procesos de Internacionalización en la Educación Básica. En el tratamiento de los resultados, se constituyeron como categorías de análisis la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), las proposiciones de la UNESCO para un desarrollo sostenible y los futuros de la educación en la perspectiva del desarrollo sostenible, que serán presentadas en las próximas secciones de este trabajo.

### 3. Educación para la Ciudadanía Mundial

Con vistas a la formación de un ciudadano que responda a las múltiples características de un mundo interconectado y multifacético, la UNESCO viene promoviendo desde 2012 la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). La ECM propone que

la educación tiene el rol de desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes que cualifiquen al individuo para contribuir para la construcción de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible (UNESCO, 2015b).

Según la ECM, sujetos capacitados pueden comprender los temas que están involucrados en la humanidad en sus dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas y ambientales. Esa comprensión facilita una cooperación a nivel internacional, además de, partiendo del conocimiento de diferentes perspectivas, promover la transformación social. Para cumplir con ese objetivo, la EGM se desarrolla en el área del aprendizaje, a partir de tres dimensiones conceptuales, que son: dimensión cognitiva, dimensión socioemocional y dimensión comportamental.

En la Figura 1, se observa que la dimensión cognitiva corresponde a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades de reflexión necesarias para entender mejor el mundo y sus complejidades; la dimensión socioemocional corresponde al desarrollo de valores, actitudes y habilidades sociales que permitan a los alumnos vivir con los demás de forma respetuosa y pacífica; y, la dimensión comportamental corresponde al desarrollo del comportamiento, del desempeño, de la aplicación práctica y del compromiso de los estudiantes. Estas tres dimensiones, conducen a los resultados de aprendizaje, o sea, a los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que los estudiantes deben desarrollar con la ECM, esos resultados se fortalecen mutuamente.

Por su parte, esos resultados de aprendizaje orientan los atributos necesarios para el desarrollo de la ciudadanía mundial. Los atributos se refieren a las características y a las calidades desarrolladas por la ECM (UNESCO, 2016).

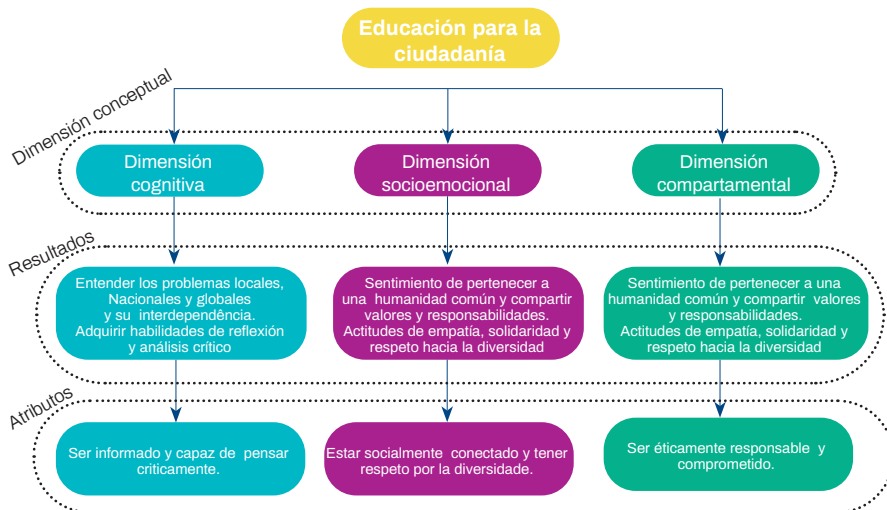


Figura 1. Educación para la Ciudadanía Mundial

Fuente: Elaborado por los autores.

La ECM capacita al sujeto a adaptarse a un mundo interconectado y dinámico al fomentar el desarrollo de las siguientes características:

- una actitud apoyada por un entendimiento de múltiples niveles de identidad y el potencial para una identidad colectiva que trascienda diferencias individuales culturales, religiosas, étnicas u otras;
- un conocimiento profundo de temas globales y valores universales como justicia, igualdad, dignidad y respeto;
- habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistémica y creativa, incluyendo la adopción de un abordaje de multiperspectivas que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los temas;
- habilidades no cognitivas, incluyendo habilidades sociales, como empatía y resolución de conflictos, habilidades de comunicación y aptitudes de construcción de redes (networking) y de interacción con personas con diferentes experiencias, orígenes, culturas y perspectivas; y
- capacidades comportamentales para actuar de forma colaborativa y responsable para encontrar soluciones globales para retos globales, así como para luchar por el bien colectivo. (UNESCO, 2016, p. 9)

La ECM se concentra en la promoción de los valores humanísticos centrales, como la tolerancia y el respeto por la dignidad humana. También abarca el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales, incluyendo la consciencia emocional, comunicación, cooperación, resolución de problemas y gestión de conflictos (Skirbekk et al., 2013). La ECM no solo capacita a los ciudadanos para la participación en comunidades globales, sino que también contribuye para el crecimiento individual, preparándolos para las demandas del mercado de trabajo. La ECM también es transformadora y está alineada con otros procesos educacionales reformadores, incluyendo la educación en derechos humanos, desarrollo sostenible, comprensión intercultural y promoción de la paz (UNESCO, 2015a).

Una de las características fundamentales de la ECM es la interculturalidad. Se trata de un concepto intrínseco a la Educación para la Ciudadanía Mundial, enfocado en el respeto y en la valoración de las diferentes culturas presentes en una sociedad diversa. Por medio del diálogo intercultural, los individuos pueden aprender sobre diferentes modos de vida, tradiciones y perspectivas construyendo lazos de entendimiento y aceptación mutua.

El concepto de interculturalidad es complejo y depende del punto de vista empleado. Según Clemente y Morosini (2021, p. 12) «interculturalidad se trata, además del conjunto de culturas, de la necesidad de interacción, interrelación y diálogo entre ellas». Para Walsh (2001, p. 6) se refiere «[...] a las complejas relaciones entre grupos humanos, conocimientos y prácticas culturales diferentes, partiendo del reconocimiento de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan el 'otro' a volverse sujeto con identidad, diferencia y agencia».

La autora dice que la interculturalidad debe ser entendida como un diseño de sociedad, tal como un proyecto político, epistémico y ético direccionando para un cambio estructural y sociohistórico basado en una construcción conjunta (Walsh, 2009). Para la autora, de acuerdo con la perspectiva, el concepto de interculturalidad puede



ser considerado a partir de tres perspectivas: la relacional, la funcional y la crítica. La relacional es la forma más básica y limitada, consiste en el intercambio entre culturas (entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales diferentes) que pueden suceder en condiciones de igualdad o desigualdad. La funcional reconoce la diversidad y la diferencia cultural y busca promover la inclusión, el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Ya la perspectiva crítica es entendida como un proceso que se diseña a partir de los sujetos, opera con la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales (Walsh, 2009).

Según la UNESCO (2017, p. 18) el significado describe «qué sucede cuando los miembros de dos o más grupos culturales diferentes (de cualquier tamaño, en cualquier nivel) interactúan o influyen unos a los otros de alguna forma, sea personalmente o por medio de varias formas mediadas». La UNESCO (2017, p. 7) considera que las interacciones interculturales caracterizan la vida moderna y colocan el enfoque en las relaciones entre personas y comunidades de diferentes culturas. La gran diversidad cultural de la sociedad contemporánea «nos compromete con el desarrollo de habilidades para aceptar la presencia de diferentes otros y aprender a construir opciones de futuro a partir de esa diversa alteridad». De esa forma, el desarrollo de competencias interculturales se vuelve imprescindible para la formación de individuos que puedan transitar en ambientes marcados por la creciente diversidad de estilos de vida, culturas, ideas y comportamientos. Además, presenta una lista de habilidades desarrollada por Deardorff (2011) entendidas como requisitos mínimos para alcanzar un buen desempeño en las relaciones interculturales, son ellas:

[...] respeto (valoración de los demás); autoconsciencia/identidad (comprendiendo la lente por medio de la cual cada uno de nosotros ve el mundo); viendo desde otras perspectivas/visiones de mundo (tanto como esas perspectivas son semejantes y diferentes); oír (comprometerse con un diálogo intercultural auténtico); adaptación (ser capaz de cambiar, temporalmente, para otra perspectiva); construcción de relación (forjando lazos personales interculturales duraderos); humildad cultural (combina el respeto con autoconsciencia) (UNESCO, 2017, p. 28).

Se observa que las relaciones interculturales productivas son influenciadas por una serie de elementos que se articulan en contextos concretos como un sistema orgánico. La ECM destaca la necesidad de fomentar ambientes de aprendizaje que promuevan la coexistencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad cultural. De esa forma, ambos conceptos son herramientas para lidiar con retos complejos, como conflictos étnicos, discriminación y desigualdad social. Además, preparan a los individuos para una participación activa e informada en la resolución de problemas globales, promoviendo la paz y la cooperación internacional.

En un mundo que enfrenta retos globales interconectados, la Educación para la Ciudadanía Mundial y la Interculturalidad se destacan como bases fundamentales para la formación de ciudadanos globales responsables y empáticos. Al acoger la diversidad cultural y entender las complejas relaciones entre las naciones, se puede construir puentes duraderos y cultivar una comunidad global consciente, capaz de trabajar en conjunto a favor de un futuro sostenible y armónico para todos.



#### 4. Propuestas de la UNESCO para un Desarrollo Sostenible

El centro de las propuestas de la UNESCO es el Desarrollo Sostenible (ONU, 2023) comprendido como el desarrollo que no agota los recursos para el futuro y sus 17 objetivos - ODS)<sup>1</sup>. Ellos son un apelo global a la acción para erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente y el clima y garantizar que las personas, en todos los lugares, puedan disfrutar la paz y la prosperidad. En la perspectiva de la educación sus metas fueron transmitidas en la E-2030 (UNESCO, 2015b), Educación para la ciudadanía mundial (UNESCO, 2015a), en los futuros de la Educación (UNESCO, 2020) y en otros documentos posteriores.

En ese entendimiento, en más de 20 años de una noción de aprender a ser (Faure y de Castro, 1973), a convivir, a hacer, a saber (UNESCO, 1996), por los Futuros de la Educación (UNESCO, 2019) se propone el aprender a transformarse con base en la ética del ecosistema con la sostenibilidad. En síntesis, con la búsqueda del Desarrollo Sostenible.

En ese movimiento, en el cual el desarrollo de las TICs desempeña un rol de facilitador de la interactividad, la UNESCO, con el uso de esos recursos, amplió la escucha, que anteriormente era limitada a los países miembros. A partir de esa escucha, lanza la propuesta Los Futuros de la Educación, para oír a la sociedad con respecto a su visión del futuro, el rol de la educación en ese futuro deseable y las consecuencias de esa concepción de educación para el aprendizaje (Morosini, 2022)

Al proyectar escenarios y tendencias y posibles caminos para una educación con horizontes hasta 2050, el documento "Reimaginar juntos nuestros futuros" (UNESCO, 2021) está anclado en bases que buscan promover la solidaridad y la cooperación, los derechos humanos, la equidad e inclusión, interconexión y responsabilidad colectiva. El documento también señala dos principios fundamentales, que son: el acceso a la educación de calidad a lo largo de la vida y la perspectiva de una educación pensada como emprendimiento público y bien común (UNESCO, 2021). El documento afirma que:

Hoy en día, los altos niveles de vida coexisten con profundas desigualdades. Cada vez más personas participan en la vida pública, el tejido de la sociedad civil y la democracia está perdiendo firmeza en muchos lugares del mundo. Los rápidos cambios tecnológicos están transformando muchos aspectos de nuestra

<sup>1</sup> 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas, en todos los lugares. 2. Erradicar el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria y mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible. 3. Asegurar una vida sana y promover el bienestar para todos, en todas las edades. 4. Asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. 5. Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. 6. Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y saneamiento para todos. 7. Garantizar el acceso confiable, sostenible, moderno y a precio asequible a la energía para todos. 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, empleo pleno y productivo y trabajo decente para todos. 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación. 10. Reducir la desigualdad en y entre los países. 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo. 15. Promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica. 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. 17. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible.

vida. Sin embargo, estas innovaciones no están orientadas como deberían a la equidad, la inclusión y la participación democrática (UNESCO, 2021, p. 1, traducción libre).

El documento señala que los procesos educacionales deben contemplar la dimensión de la interculturalidad, de la relación y cooperación entre personas, instituciones y estados, buscando la solidaridad global y la cooperación internacional, para la buena convivencia y armonía entre los pueblos (UNESCO, 2021).

Reimaginar el futuro juntos es imaginar una sociedad en que la diversidad y el pluralismo son fortalecidos y enriquecen nuestra humanidad común. Necesitamos una educación que nos permita ir más allá del espacio que ya habitamos y que nos acompañe en lo desconocido UNESCO, 2021. p. 52, traducción libre).

Y esos principios están íntimamente relacionados a la educación básica, pues es en ese nivel de enseñanza en el que comenzamos el proceso de formación integral del estudiante y la construcción de los valores universales de solidaridad, de equidad y de ciudadanía. La Educación Básica y Superior, muchas veces, está pensada de forma fragmentada por las políticas públicas en diferentes naciones, pero es necesario que esté pensada y concebida de forma integrada y complementada. En este sentido, los orientadores, generados en las políticas y documentos de los organismos internacionales, especialmente de la UNESCO, han fomentado una mirada agregadora de los diferentes niveles de enseñanza, pues proponen pensar desde la perspectiva del sujeto que queremos para la sociedad.

Pensar la educación de forma integral e integradora es la base para la renovación y transformación de la sociedad. La educación moviliza el conocimiento y favorece el enfrentamiento a escenarios adversos, inciertos y de desafíos.

El poder de la educación está en su capacidad de conectarnos con el mundo y con los demás, de movernos para más allá de los espacios que ya habitamos y de exponernos a nuevas posibilidades. Ayuda a unirnos alrededor de emprendimientos colectivos; nos alimenta con la ciencia, el conocimiento e la innovación de los que necesitamos para hacer frente a los retos comunes. La educación nutre entendimientos y desarrolla capacidades que pueden ayudar a garantizar que nuestro futuro sea más socialmente inclusivo, económicamente justo y ambientalmente sostenible (UNESCO, 2021, p. 10, traducción libre).

La internacionalización de la educación, a partir de diferentes abordajes, ha promocionado mayor cooperación internacional, especialmente a partir de mediados del siglo XX, impulsada especialmente por los organismos internacionales y provocando consensos alrededor de objetivos en común. Dentro de una perspectiva de mayor interconexión e interdependencia, los horizontes comunes señalan hacia una pedagogía que sea individual y colectivamente transformadora (UNESCO, 2021).

Para tanto, el objetivo del desarrollo sostenible (ODS) específico de la educación es el ODS 4 - Educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Su Meta 4.7 - Educación de calidad hasta 2023, busca asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y

valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura para el desarrollo sostenible. Esa meta viene al encuentro de la formación integral del educando y de la consideración de la diversidad presente en nuestros países.

## 5. Los futuros de la educación en la perspectiva del desarrollo sostenible

Con la pandemia provocada por el virus del COVID-19, el movimiento de transformarse sufrió impactos y las desigualdades en la educación básica se acentuaron. Así, el movimiento de pensar un futuro de la Educación para después del COVID-19 se esparce por el mundo e incontables sectores, redes e investigadores buscan pensar ese escenario.

La UNESCO, (Vegas, 2018) pensando futuros de la educación desde la perspectiva del Desarrollo Sostenible reúne los 17 ODS en cinco categorías: personas, prosperidad, paz, alianzas y planeta. Y resume el objetivo principal como una visión transformadora de la educación como derecho humano, desde una perspectiva humanista, en la cual el acceso al aprendizaje “no dejar a nadie atrás», “no dejar para atrás, la esfera individual la educación ser llave de otros derechos” y la esfera colectiva ser “catalizador de otro modelo de desarrollo”

En 2022, la ONU, órgano mayor de la Unesco, viene realizando encuentros y el “UN Transforming Education Summit” buscó profundizar acciones para el Desarrollo Sostenible. Uno de sus grupos es responsable por propuestas para el aprendizaje y habilidades para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible. La síntesis de esas discusiones se resume en (Figura 2) empoderar estudiantes para el bienestar, un futuro profesional y la sostenibilidad global por la integración de la educación para un desarrollo sostenible.

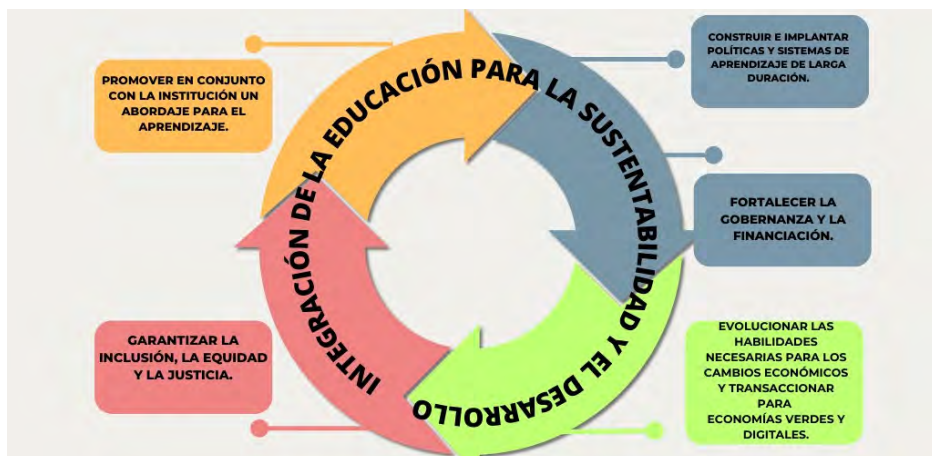


Figura 2. Empoderar estudiantes para el bienestar, un futuro profesional y la sostenibilidad global por la integración de la Educación para un Desarrollo Sostenible.

Fuente: United Nations Transforming Education Summit (ONU, 2022, p. 9).

Empoderar estudiantes para una sostenibilidad humana y mundial por medio de la integración de los ODS es el objetivo mayor. Para ello, es necesario: Fortalecer a los alumnos para la sustentabilidad por medio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), capacitándolos con conocimientos, habilidades y acciones sostenibles. Incluir ODS y educación climática en el currículo de todos los niveles y reforzar redes de ODS a nivel local y global.

Para responder a este objetivo, es necesario contar con los siguientes factores: la educación, el desarrollo, la sustentabilidad, la integración.

1. **La educación:** Promover abordajes amplios, que involucren a docentes, alumnos, familias y comunidad y desarrollen estrategias de una institución sostenible, que invierte en la capacitación de educadores, incluyendo conocimiento no formal para una educación inclusiva y relevante;
2. **El desarrollo:** resumido en la transición hacia la economía verde y digital, que busca adaptar habilidades a los cambios económicos, invirtiendo en personas en todas las etapas de la vida. Paralelamente, fortalece lazos entre educación, capacitación y trabajo, expandiendo el aprendizaje basado en el trabajo y estableciendo alianzas.
3. **La sustentabilidad:** se concretiza en *Desarrollar políticas y sistemas fuertes de aprendizaje para toda la vida y fortalecer la gobernanza y la financiación*. En el primer caso, representa invertir en desarrollo profesional, desde temprano, con abordaje amplio y basado en derechos. Tiene como base currículos y pedagogías promotoras de conocimiento, competencias (como resolución de problemas, pensamiento crítico), valores (justicia, equidad) y acción transformadora a favor del desarrollo sostenible. Para alcanzar aprendizajes para toda la vida, se hace necesario fortalecer la gobernanza y la financiación, y es fundamental desarrollar políticas de aprendizaje en alianza con sectores públicos y privados. De la misma forma, aprovechar redes, alianzas e instrumentos globales para movilizar recursos, apoyar la implantación de programas relevantes y facilitar la comunicación entre los diferentes *stakeholders*.
4. **La integración:** una educación para el DS que garantice inclusión, equidad y justicia con abordaje basado en derechos humanos en la educación y en los principios del ODS 4. Reconocer y apoyar la capacitación de corto plazo para atender a las necesidades de aprendizaje de todos y comprometerse con igualdad de género en todos los niveles de aprendizaje y acceso equitativo al empleo, incluyendo mujeres, refugiados y a los más marginalizados.

## 6. Consideraciones finales

Al ampliar para todos los estudiantes la oportunidad de una formación que privilegie perspectivas internacionales e interculturales en los currículos de la Educación Básica, la internacionalización puede servir como un medio para promover valores comunes y una cooperación más próxima entre diferentes pueblos y culturas y contribuir para el desarrollo mundial sostenible, marcado por la convivencia democrática, por el respeto, por la solidaridad y por la cooperación para una ciudadanía socialmente responsable.

Es importante que, en el estudio de la relación entre Internacionalización de la Educación Básica y Desarrollo Sostenible propuesta por la UNESCO, consideremos algunos retos que pueden surgir durante todo el proceso o, incluso, en determinadas etapas. Entre los principales retos, se debe citar: el choque cultural al introducir otras culturas en la cultura local, que puede provocar resistencias locales a niveles internacionales o que, desde una perspectiva opuesta, es capaz de llevar a la pérdida de la identidad cultural local por la adopción de estándares globales. Otro reto se refiere a la presencia de la desigualdad entre territorios del norte global o del sur global, por lo general marcados por distancias económicas determinantes para el desarrollo educacional. Esa característica puede llevar al dominio de la autoridad científica por determinados territorios, generalmente, los más desarrollados y la sumisión por parte de los no dominantes. Esa relación en esa arena del campo científico puede generar una desigualdad en términos de acceso equitativo. No solo el territorio presenta diferencias de oportunidades, como también dentro de un mismo territorio hay desigualdades.

Otro bloque de desafíos se refiere al sistema organizativo de la educación básica que tiene en sus currículos la columna del proceso pedagógico. La inserción de cambios en esos currículos es compleja desde el aspecto del contenido, metodologías de enseñanza y de aprendizaje y evaluación. El proceso de internacionalización presupone flexibilidad, pero, frecuentemente, temas como carga horaria, modalidades de oferta de cursos y reconocimiento de créditos que, normalmente, se presentan muy enyesados, pasan a ser un gran obstáculo al proceso. En este punto, se llama la atención para el tema del idioma y la adopción de una perspectiva plurilingüística con la abertura para la comunicación no preciosista.

Finalmente, un reto basilar es el tema económico y la financiación de programas continuados que permitan pensar, implantar, hacer monitoreo, evaluar y renovar programas transformadores para una perspectiva de formación integral del estudiante y de su formación para el trabajo por medio de la Internacionalización de la Educación Básica.

## Referencias

- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Diálogo Educacional* 17(53), 937-958. <https://bit.ly/3tlGYeF>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 229 p.
- Bourdieu, P. (1983) O campo científico. In Ortiz (1983) *Bourdieu*. São Paulo: Ática.
- Clemente, F. A. & Morosini, M. C. (2021). Iah: internacionalização e/ou interculturalidade at home? *Linguagens, Educação e Sociedade*, 47, 83-108. <https://doi.org/10.26694/les.v0i47.10193>
- Cury, C. R. J. (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, 23(80), 168-200. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>.
- Deardorff, D.K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills, UNESCO.

- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: L. Gazolla & A. Didriksson (eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-IESALC. p. 21-54. <https://bit.ly/3PDcUD4>.
- Faure, E., y de Castro, C. P. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid/Paris: Alianza Editorial; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8 (1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1228315303260832>.
- Lima Jr, E. B., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O. & Schnekenber, G. G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51. <https://bit.ly/48CZ7Fi>.
- Lüdke, M. & Andre, M. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens quali-tativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Marcelino, J. M. & Lauxen, S. (2021). *Internacionalização da educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis?* Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Morosini, M. C. (2017a). Cidadão global. In: S.C.D. Segenreich (Org.). *Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: Glossário*. Rio de Janeiro: Publit. p.137-141.
- Morosini, M. C. (2017b). Apresentação [Dossiê - Internacionalização da educação superior]. *Educação*, 40(3), 288-292. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>.
- Morosini, M.C. (2022). O desenvolvimento sustentável como cerne das proposições da UNESCO. *Educação*, 47. <https://doi.org/10.5902/1984644466412>.
- Morosini, M. C. & Dalla Corte, M. G. Internacionalização da educação superior. In: M. C. Morosini (Org). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 35-67.
- Morosini, M.C., Stallivieiri, L., Felicetti, V. L. & Woicolesco, V.G. (no prelo). Internacionalização na Educação Básica no Brasil: marcos conceituais. *E-curriculum*.
- ONU (2021). *Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU*. Brasília, DF. Organização das Nações Unidas. <https://bit.ly/46tNaje>.
- ONU (2022). *Transforming Education Summit Action Track 2 on Learning and skills for life, work, and sustainable development*. Discussion Paper. Final draft. Organização das Nações Unidas.
- ONU (2023). *Desenvolvimento Sustentável*. Organização das Nações Unidas. <https://bit.ly/46efiab>.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://bit.ly/3tdjWXE>.
- Santos, M. & Tavares E. (2017). Internacionalização e geopolítica do conhecimento na América Latina: concepções, contextos e aplicações, *Laplage em Revista*, 3(3), 3-7, <https://bit.ly/3F7BOG6>
- Skirbekk, V.; Potančoková, M. & Stonawsk, M. (2013). *Measurement of Global Citizenship Education*. Paper commissioned by UNESCO for the global citizenship education programme. UNESCO.
- Thiesen, J. S. (2017). Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. *Revista e-Curriculum*, 15( 4), 991-1017. <https://bit.ly/46b3ZiZ>
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/3PYQAox>.
- UNESCO (2015a). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. -- Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/3PzxdB4>
- UNESCO (2015b). *Educação 2030: Declaração de Incheon e marco de ação, rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e `a educação ao longo da vida para todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/48AUBHa>
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



- UNESCO (2017). *Diálogo intercultural, competencias interculturales: marco conceptual y operativo* (Cátedra UNESCO Universidad Nacional de Colombia, Ed.). Bogotá. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (2019). *Los futuros de la educación: aprender a transformarse*. (septiembre 2019 – agosto 2020). París. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura <http://unesco.org/futuresofeducation>.
- UNESCO (2020). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/3r6kRIb>
- UNESCO (2021). *Reimagining a social: our futures contract for together education*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Report from the International Commission on the Future of Education. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura <https://bit.ly/3RHOGf2>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 1(67), 11-2. <https://doi.org.10.13042/Bordon.2015.67101>.
- Vegas, S. S. (2018). Educación para transformar vidas. In: *Tercera Conferencia Internacional sobre el futuro de la educación*. "Perspectivas en América Latina". Panel: Visión de Futuro. Unesco. Rio de Janeiro, 12-14 nov.
- Walsh, C. (2001). *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE. Ministério de Educación. Lima, p.3-11.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11.
- Woicolesco, V. G., Hatsek, D. J. R. & Rosso, G. P. (2023). Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. *Eventos Pedagógicos*, 14(1), 70-90. <https://doi.org/10.30681/reps.v14i1.10998>.

*Cómo citar en APA:*

Morosini, M. C., Woicolesco V. G., Marcelino, J. M. & Mentge, M. J. (2023). Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 17-31. <https://doi.org/10.35362/rie9315997>





## Internacionalización en la Educación Básica brasileña: desafíos en la formación docente

Vera Lucia Felicetti <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

Maria Luisa Spicer-Escalante <sup>2</sup>  <http://orcid.org/0000-0003-3128-757X>

Renato de Oliveira Brito <sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

Alexandre Anselmo Guilherme <sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>

<sup>1</sup> Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Brasil; <sup>2</sup> Utah State University (USU), USA; <sup>3</sup> Universidad Católica de Brasília (UCB), Brasil; <sup>4</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Brasil

**Resumen.** Aunque existan distancias geográficas entre los países de los diferentes continentes, esta se disipa a medida que la tecnología permite que uno entre en el espacio del otro; a medida que las inmigraciones permiten el ir y venir entre las naciones, aproximando personas y culturas, y exigiendo un nuevo pensar en sociedad, un nuevo pensar y hacer educación. En este interín, está la internacionalización, que deja de ser tan solo un nicho de la Educación Superior y comienza a transitar en la Educación Básica, aunque a veces silenciosamente. Este artículo tiene el objetivo de reflexionar sobre la internacionalización en la Educación Básica en el escenario brasileño. También presenta aspectos de escuelas de doble inmersión, el contexto brasileño de internacionalización en la Educación Básica, las habilidades necesarias del profesor para ejercer su labor docente en un territorio educativo cada vez más interconectado, globalizado e intercultural que avanza rápidamente hacia la internacionalización.

**Palabras clave:** internacionalización en la educación básica; interculturalidad; formación docente.

### *Internacionalização na Educação Básica do Brasil: desafios na formação docente*

**Resumo.** Embora haja distâncias geográficas entre os países dos diferentes continentes, essa distância dissipa-se à medida que a tecnologia permite que um entre no espaço do outro e que as imigrações possibilitem o ir e vir entre as nações, aproximando pessoas e culturas e exigindo um novo pensar em sociedade, um novo pensar e fazer educação. Neste ínterim, está a internacionalização, que deixa de ser um nicho apenas da Educação Superior e passa a transitar na Educação Básica, mesmo que, às vezes, silenciosamente. Este artigo tem por objetivo refletir sobre a internacionalização na Educação Básica no cenário brasileiro. Aborda aspectos de escolas de dupla imersão, o contexto brasileiro de internacionalização na Educação Básica e o professor necessário ao exercício docente em um território educacional cada vez mais interconectado, globalizado e intercultural, que caminha a passos largos para a internacionalização.

**Palavras-chave:** internacionalização na educação básica; interculturalidade; formação docente.

### *Internationalization in Basic Education in Brazil: challenges in teacher training*

**Abstract.** Although there are geographical distances between countries on different continents, this distance dissipates as technology allows one to enter the space of the other, as immigration allows people to come and go between nations, bringing people and cultures closer together and, demanding a new way of thinking about society, a new way of thinking about and doing education. In the meantime, there is internationalization, which ceases to be a niche only for Higher Education and starts to transit in Basic Education, even if sometimes silently. This article aims to reflect on internationalization in Basic Education in the Brazilian scenario. It also presents aspects of double immersion schools, the Brazilian context of internationalization in Basic Education, the abilities that teachers need to carry out their teaching task in an educational territory that is increasingly interconnected, globalized, and intercultural, which is moving quickly towards internationalization.

**Keywords:** internationalization of basic education; interculturality; teacher training.

## 1. Introducción

Las dinámicas de la globalización han impulsado la transformación de los países, influenciando los modos de vida y exigiendo nuevas formas de enseñar y de aprender en el ámbito educativo. En la misma perspectiva, los avances de la ciencia y la tecnología, según Hudzic (2008), proporcionan transformaciones en la economía, en la política y en las relaciones entre las personas, eliminando obstáculos fronterizos que antes existían en lo que respecta al intercambio de ideas y conocimientos. La Educación Superior es, por lo tanto, responsable de preparar a profesionales con

habilidades que les permitan enfrentar los desafíos y oportunidades asociados a la globalización (Quezada, 2010; Witkowsky y Gibbes, 2020). Las instituciones deben equipar a los profesionales del mañana con habilidades que les permitan tener éxito en este nuevo mundo (Decuir, 2017; Zhao, 2010).

La posibilidad de ver el mundo y la realidad desde diferentes contextos, permite reflexionar sobre la diversidad y complejidad de estar en el mundo y tener, en él, la responsabilidad de contribuir con transformaciones y mejoras, ya sean ambientales, educativas, sociales, económicas (entre otras), o en su entorno o en el de otros. Transformaciones que van más allá de conocimientos técnicos y específicos; transformaciones que exigen un individuo capaz de integrarse a una nueva forma de sociedad y cultura que resultan de los movimientos de internacionalización, en un mundo globalizado. (Felicetti et al., 2020)

Entender al otro, percibir semejanzas y diferencias, y reconocerse en ellas permite aprender y crecer como ser humano, aspectos que, según Stallivieri (2009), son necesarios para el estudiante global. “Esta comprensión es cada vez más urgente a medida que los intereses y opiniones de los miembros de las sociedades se vuelven más divisivos, donde las creencias profundas son más polarizadas y polarizadoras<sup>1</sup>” (Consejo de Europa, 2016; UNESCO, 2021, citado en Holmarsdottir et al., 2023, p. 2).

Para ello, las universidades tienen un rol fundamental en la formación del ciudadano global y en la internacionalización de las instituciones de Educación Superior, por lo tanto, es un escenario que debe ser considerado. Para Santos et al. (2020, p.133) “La internacionalización es un concepto cada vez más amplio y complejo, con aplicación en varias áreas. El mismo se refiere a los intercambios económicos, políticos, culturales y educativos entre naciones y a las relaciones que de ello surgen, pacíficas o conflictivas, de complementariedad o de competencia.” Para Stallivieri (2004), la internacionalización está presente en las formas de buscar nuevos saberes y conocimientos y aun tenemos la internacionalización como “herramienta de la integración regional solidaria, con la participación activa de todos los actores con una perspectiva crítica y autónoma para minimizar las desigualdades y para generar circuitos no mercantiles de internacionalización” (Morosini y DallaCorte, 2022, slide 8; CRES/UNESCO, 2018).

Esto nos lleva a concebir la internacionalización como una consecuencia global que recae sobre todos los niveles educativos, incluyendo, entonces, la Educación Básica y a quienes actúan en ella. En esta dirección, este artículo, de abordaje cualitativo con revisión bibliográfica y documental, se ocupa de la perspectiva de la internacionalización en los diferentes niveles, enfocándose en la Educación Básica y en la formación del profesor que actúa en este nivel y que en él tiene la perspectiva de internacionalización, buscando, así, reflexionar sobre ella en esta etapa.

<sup>1</sup> Traducción libre de “This understanding is increasingly urgent as the interests and opinions of members of societies become more divisive, where deeply held beliefs are more polarized and polarizing” (Council of Europe, 2016; UNESCO, 2021, as cited in Holmarsdottir et al., 2023, p.2)

## 2. La internacionalización

La internacionalización se produce, según Knight (2012), en el interior de la institución cuando esta tiene un currículo internacionalizado; cuando desarrolla investigaciones colaborativas con docentes de instituciones de otros países; con la ida y venida de estudiantes a través de intercambios y convenios cuya efectividad y consolidación se da por el dominio del idioma del país al que van. Entender y comunicarse en otro idioma que no sea tan solo el materno es una competencia que fortalece la internacionalización, para vivir la cultura del otro e introducirse en ella, y es esta segunda lengua el punto inicial para que esto suceda.

Con respecto al aprendizaje de otro idioma, Spicer-Escalante (2017), Szezecinski y Felicetti (2019) afirman que es fundamental para que la internacionalización se produzca, ya que, de acuerdo con Knight (2012), esto sucede gracias a la educación transfronteriza, que busca proyectar la docencia en el exterior a través de la movilidad académica de programas, profesores, estudiantes, conocimientos, ideas, servicios y proyectos que, para concretizarse, necesitan la sinergia que el idioma posibilita. En esa dirección, Zhao (2010) describe que es esencial para todos los trabajadores la capacidad de relacionarse efectivamente con personas que hablan idiomas diferentes, creen en diferentes religiones y tienen valores diferentes.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2005) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO tienen la modalidad transfronteriza en el centro de sus análisis. Estas organizaciones establecen directrices de calidad para procesos educativos transfronterizos y la posibilidad de transitar entre lo presencial y lo virtual a través de herramientas tecnológicas. Para Harris y Wheeler (2005), a partir de la posibilidad de repensar, organizar y dinamizar los procesos educativos ofrecidos por la globalización, consideran que es posible asumir los procesos de internacionalización como una consecuencia de lo que es posible encontrar en el mundo globalizado tal como productos y servicios que circulan fuera del contexto de origen.

Con respecto al valor profesional que se da a los que realizan estudios en el exterior, es notable, puesto que se los considera más flexibles y cualificados, principalmente en lo que respecta al desarrollo de competencias interculturales (Mota, 2009) en comparación con aquellos que no los han hecho. La internacionalización, en esta dirección, representa una fuerza que interviene y define la educación y, aunque los intercambios internacionales e interculturales se hayan ampliado y sigan expandiéndose en la educación superior (De Wit, 2002; Altbach y Knight, 2007; Hudzik, 2011) esta representa todavía un desafío por superar en el contexto brasileño, incluyendo la internacionalización de las escuelas de Educación Básica.

Los beneficios y propósitos de la internacionalización difieren entre los centros de enseñanza superior y los de enseñanza básica. Esta no ocupa un lugar central en los debates educativos, pero impregna silenciosamente las etapas de la educación básica, dadas las necesidades que surgen a diario en el espacio educativo, incluida la necesidad de acoger la interculturalidad y a los hablantes no nativos de portugués. Además, la internacionalización contribuye a la calidad, la justicia social y la pertinencia de la educación en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, exponiendo el avance de la globalización.

### 3. Escuelas de doble inmersión

Las reformas presentes en las agendas de educación pueden ser vistas en todo el mundo y es posible notar esfuerzos en diferentes niveles y países de Europa, Asia y América Latina en lo que respecta a la internacionalización de la educación, produciendo cambios en la práctica y cultura de internacionalización. En este sentido, están los programas de *Dual Language Immersion - DLI* (Escuelas de Doble Inmersión) como los presentes en escuelas de los Estados Unidos y Canadá. En estas escuelas, que son públicas en los respectivos países, la educación y el aprendizaje en el proceso de escolarización ocurre en DLI.

*Dual Language Immersion* es definido por Lyster (2007, p.8) como “[...] una forma de educación bilingüe que busca el bilingüismo aditivo, proporcionando a los alumnos un ambiente escolar protegido, en el que ellos reciben al menos la mitad de su instrucción por medio de un idioma que están aprendiendo ya sea como segunda lengua, o como lengua extranjera, o lengua de herencia.” Esta forma de enseñar y aprender otro idioma permite que los estudiantes reciban una formación capaz de responder a las exigencias del siglo XXI presentes en el mundo actual y que requiere habilidades globales considerando el rápido avance de la globalización.

Spicer-Escalante (2017) presenta los beneficios de la DLI para la internacionalización. Según ella, los beneficios están en el desarrollo académico, cognitivo, sociocultural y económico. Entre los beneficios académicos están: la formación en otro idioma, además de la materna; la alta suficiencia en el idioma inglés; ninguna carencia en el desempeño del inglés. Los beneficios cognitivos, según Fortune y Menke (2010) son: los alumnos con dificultades se benefician del ambiente del DLI; los alumnos bilingües manifiestan mejor desempeño en la resolución de problemas, tienen pensamiento crítico, creatividad, capacidad de concentración y conocimientos metalingüísticos más avanzados. Los estudios de Bialystok (2016) indican que el inicio de enfermedades como demencia y Alzheimer aparecen entre 5-8 años más tarde en los bilingües, en comparación con los monolingües. Los beneficios socioculturales, como también menciona Spicer-Escalante (2017), son proporcionados por el aprendizaje sobre diferentes culturas y una mejor comprensión de la propia cultura; actitudes más positivas y seguras en la escuela; menor probabilidad de abandonar los estudios, además del dominio de los dos idiomas. Bearse et al. (2018) además, también refuerzan la capacidad de desarrollar amistades entre culturas y relacionarse apropiadamente como beneficios socioculturales. Algunos de los beneficios económicos, según Gandara (2016), corresponden a la oportunidad de ganar del 5% al 20% más que las personas monolingües; ventaja dada en el lugar de trabajo, ya que el 31% de los ejecutivos habla dos idiomas o más; mejor preparación para el trabajo en el contexto global, concluye Spicer-Escalante (2017).

Frente a lo que se ha dicho, Spicer-Escalante (2017) destaca las escuelas DLI, que siguen el modelo 50/50 y que existen en el estado de Utah, en los Estados Unidos. El estado de Utah ocupa una posición líder en todo el mundo en la implementación de programas de inmersión en escuelas de Doble Inmersión (DLI), representado en el ejemplo que detallamos a continuación. Para el año académico de 2023-2024, la

Oficina de Educación del estado de Utah (*Utah State Office of Education (USOE)*) cuenta con 341 programas, 161 de los cuales están en español, 98 en chino, 45 en francés, 29 en portugués, 6 en alemán y 2 en ruso.

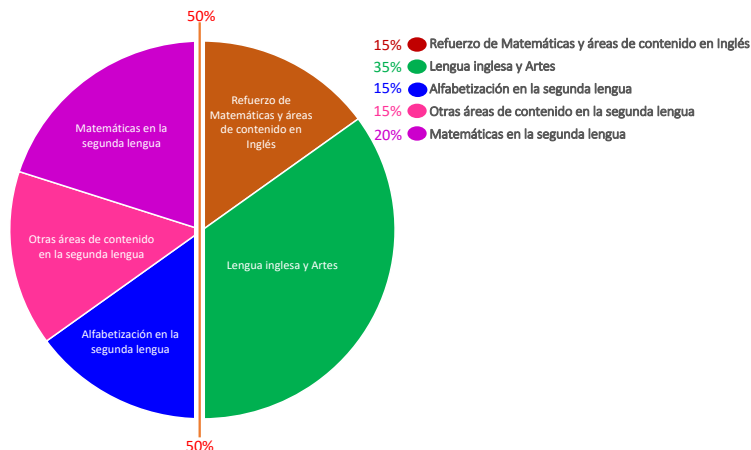


Figura 1. Tiempo de instrucción lingüística en el programa *Dual Language Immersion*, años 1-3.

Fuente: Adaptado y traducido por los autores del Instructional Time: <https://www.utahdli.org/instructionalmodel.html>

El Modelo 50/50 consiste en que un 50% del tiempo de la escuela los estudiantes asisten a las clases que enseña un profesor en el idioma extranjero y la otra mitad del tiempo asisten a las clases dictadas por otro profesor en el idioma materno, con dos grupos de alumnos y dos profesores. Es decir, cuando un grupo está teniendo clase en su idioma materno, por ejemplo, el otro está teniendo clase en el idioma extranjero. Los profesores cambian de grupo para completar el 100% de la clase y no dependen, por lo tanto, de la contratación de más profesores. No obstante, existe la necesidad de que el profesor que enseña la clase en la segunda lengua (la extranjera) la hable con fluidez, además debe dominar los contenidos y las prácticas metodológicas que deban ser abordados en las clases. Este modelo necesita ser implementado en el 1º año de la Educación Básica y avanzar gradualmente. La figura 1 representa mejor el modelo y cómo los componentes curriculares se desarrollan aun en el primer año. Ocurren ajustes a lo largo de los años, pero siempre respetando 50/50 de la instrucción en las dos lenguas.

#### 4. El contexto brasileño

En el contexto brasileño, la alteración que ocurrió en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n.º 9.394, del 20 de diciembre de 1996, a través de la Ley n.º 13.415, del 16 de febrero de 2017, establece obligatoria la enseñanza del inglés como idioma extranjero a partir del 6º año escolar (Brasil, 2017). En esta dirección, con la Reforma de la Secundaria y frente a la nueva Base Nacional Común Curricular - BNCC (Brasil, 2017), las reflexiones que allí se produjeron tuvieron presente el tema de la internacionalización, ya que dichas reformas dialogan con organismos

internacionales tales como la OCDE (2005) y la UNESCO. La BNCC manifiesta que: “Aprender inglés favorece la creación de nuevas formas de interacción y participación de los alumnos en un mundo social cada vez más globalizado y plural, en el que las fronteras entre países e intereses personales, locales, regionales, nacionales y transnacionales están cada vez más difusas y contradictorias” (Brasil, 2018, p. 241)

En el ámbito de las escuelas de Educación Básica brasileña existe la oferta de las llamadas escuelas internacionales y escuelas bilingües. Estas últimas existen en diferentes lugares del mundo y en diferentes modelos. Las escuelas bilingües son aquellas cuya “[...] educación bilingüe asume diversos contornos de acuerdo con el contexto, el propósito y la ideología subyacente a las decisiones sociopolíticas que allí se toman.” (Petrini Jr. y Megale, 2015, p.10). Por otro lado, las escuelas internacionales son aquellas que le ofrecen al alumno la posibilidad de recibir el *International Baccalaureate* (IB), un certificado aceptado en centenas de países en el mundo por ser un diploma internacional.

Los esfuerzos en lo que respecta a la internacionalización y la enseñanza y aprendizaje del idioma franco, el inglés (Brasil, 2020a) en el contexto brasileño, todavía se limitan a las clases de idiomas y no a clases en inglés, por ejemplo. Las clases en inglés son aquellas cuyas disciplinas, tales como la matemática, las ciencias, la geografía, la historia (entre otras) se enseñan en inglés y, muchas veces, por profesionales nativos en el idioma, algo que sucede principalmente en las escuelas internacionales y que es muy diferente de lo que ocurre en las escuelas públicas, donde la enseñanza de idiomas, en la mayoría de inglés, se resume a algunas clases **de** y no **en** inglés.

Los programas educativos que abordan *Science, Technology, Engineering, Mathematics* - STEM, tales como el Experimento *International STEM education Program of Siemens/Stiftung*<sup>2</sup>, muestran que la internacionalización en la Educación Básica está ocurriendo, aunque sin esa denominación. El *Siemens/Stiftung* ofrece un conjunto diversificado de materiales prácticos de educación y de aprendizaje para clases de ciencia y tecnología que son modulares y adaptables a las particularidades de cada país<sup>3</sup>. Aunque este programa tenga un carácter más restringido, permite que los docentes de diferentes países, tras la formación específica que Siemens ofrece, desarrollen los experimentos propuestos por el programa.

Algunos estados brasileños han tenido iniciativas de internacionalización en el ámbito de escuelas públicas. Un ejemplo es en el estado de Pernambuco, en la región Nordeste, que, por medio del proyecto “*Ganhe o Mundo*” - PGM, se realiza un intercambio de estudiantes, supervisado y financiado por el gobierno estatal a través de la Secretaría de Educación. El PGM ofrece un semestre a estudiantes de la secundaria en un país extranjero. Entre ellos están Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Australia que corresponden a países de idioma inglés; España, Argentina, Uruguay y Chile con el idioma español y Alemania con el idioma alemán (Pernambuco, 2015). El proyecto fue creado en 2011 e instituido como una política pública por la Ley n.º 14.512/2011 durante la gestión del gobernador Eduardo Campos. El objetivo del PGM

<sup>2</sup> “As a non-profit foundation, we promote sustainable social development, which is crucially dependent on access to basic services, high-quality education, and an understanding of culture.” <https://www.siemens-stiftung.org/en/foundation/>

<sup>3</sup> Disponible en: <https://www.siemens-stiftung.org/en/projects/experimento/>

es ofrecer, gratuitamente, a 25 mil alumnos de la Secundaria de la red pública, un curso intensivo en inglés, español o alemán durante un año, en el contraturno escolar, sumando 324 horas-cátedra (Pernambuco, 2017).

Otra experiencia, esta vez de carácter local, ocurre en proyectos de investigación; entre ellos, uno que tuvo, entre sus objetivos, crear la hora del cuento en inglés y español para grupos de años iniciales en dos escuelas de la red estatal de educación de Rio Grande do Sul. La hora del cuento, creada integralmente en español, fue dictada por una becaria del Programa Nacional de Posdoctorado/Capes (PNPD/CAPE) de nacionalidad colombiana, una vez por semana durante el año de 2016 (Robayo y Felicetti, 2018). La hora del cuento en inglés viene siendo dictada por estudiantes de maestría y doctorado en el ámbito de sus proyectos de investigación asociados con el proyecto de la *Biblioteca Viva: espacio de enseñanza y aprendizaje*. (Fernandes et al., 2017; Mincato et al., 2021).

La Educación Superior por medio de sus programas de posgrado, como también los de grado, puede instituir alianzas con la Educación Básica en las dinámicas de internacionalización, como está descrito en las recomendaciones del Ministerio de Educación en las Directrices Curriculares Nacionales para la oferta de Educación Plurilingüe<sup>4</sup> (Brasil, 2020a, p. 20):

3.2.2. fomento a la política de educación plurilingüe incluyendo formación inicial y continuada de profesores en las Instituciones de Educación Superior (IES);

3.2.3. fomento a becas de estudio y a investigaciones académicas interdisciplinarias en programas de posgrado en modalidades de educación plurilingüe;

Se observa, frente a lo expuesto, que acciones puntuales como la hora del cuento, programas como el Experimento y el PGM contribuyen para la internacionalización en la Educación Básica, pero no la institucionalizan. Los programas como *Dual Language Immersion* consiguen alcanzar el estatus de internacionalización a medida que permite el aprendizaje de un segundo idioma concomitantemente al proceso escolar a partir de los años iniciales de la Primaria o incluso en la Educación Infantil. Por lo tanto, existe la necesidad de tener profesores preparados, no solo en sus competencias profesionales relativas al conocimiento, a la práctica y al involucramiento facultativo, propias de su formación específica como docentes para actuar en la Educación Básica (Brasil, 2019), sino también con habilidades interculturales.

## 5. El profesor para la internacionalización

A medida que la internacionalización se volvió una prioridad entre las instituciones de Educación Superior en todo el mundo, también fue necesario preparar profesores globalmente competentes (Goodwin, 2010; Quezada, 2010; Zhao, 2010). El siglo XXI exige que los profesores y educadores de profesores estén equipados con una mentalidad global que les permita satisfacer con éxito las nuevas demandas de la globalización.

En esa dirección, las competencias que se requieren para la formación del profesor están en sinergia con lo que se manifiesta en la Resolución CNE/CP N.º 1, del 27 de octubre de 2020 sobre la Base Nacional Común - BNC, Formación Continuada:

<sup>4</sup> En el documento encontrado en el sitio del MEC consta Esperando Homologación.



Estas competencias profesionales docentes suponen, por parte de los profesores, el desarrollo de las Competencias Generales establecidas en la Resolución CNE/CP n.º 2/2019 - BNC-Formación Inicial, esenciales para promover situaciones favorables para el aprendizaje significativo de los estudiantes y el desarrollo de competencias complejas, para resignificar valores fundamentales en la formación de profesionales autónomos, éticos y competentes (Brasil, 2020b).

Además de dichas competencias, existe la necesidad de una formación capaz de responder a las necesidades de la globalización; una formación que incluya también aspectos relativos a la internacionalización, entendida, según Brito et al. (2020), como una posibilidad para el desarrollo de la consciencia planetaria. Para responder a las necesidades de la globalización y del desarrollo de la consciencia planetaria, el dominio de otra lengua, además de la materna, es fundamental. Para lograrlo, el aprender otro idioma desde los primeros años de la escolarización es el camino más indicado, y propuestas como la de *Dual Language Immersion 50/50* es una posibilidad. Necesitamos, sin embargo, profesores bilingües, que puedan formarse en otro idioma en el propio país o nativos del idioma con dominio de las competencias necesarias para la docencia como también del portugués, en el caso brasileño.

El aprendizaje de y en otro idioma en el contexto brasileño es un gran desafío, incluso más cuando se piensa en enseñar en otro idioma, como, por ejemplo, en inglés o en español en la Educación Básica, sea en la Educación Infantil, en sus años iniciales, o a finales de la primaria o de la secundaria. Frente a tal desafío nos cuestionamos lo siguiente:

- ¿Cómo enseñar en la Educación Básica pública brasileña el idioma franco –inglés u otro–, sabiendo que los profesores son, en su gran mayoría, monolingües?
- ¿O sabiendo que la formación en carreras de licenciatura, con excepción de aquellas con habilitación en una segunda lengua, forma profesores monolingües?

Como posibles respuestas a estos cuestionamientos y considerando lo que indica la Resolución CNE/CP n.º 2, del 20 de diciembre de 2019, sobre Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica y que instituye la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica (BNC-Formación) en su Art. 6º, ítem "IX - la comprensión de los docentes como agentes formadores de conocimiento y cultura y, como tal, de la necesidad de su acceso permanente a conocimientos, informaciones, vivencia y actualización cultural" (Brasil, 2019), se observa que existe la posibilidad de formación en una segunda licenciatura como lo establece el Capítulo V de la ya citada Resolución. No obstante, el incentivo y estímulo para que la segunda graduación sea en un segundo idioma, debe ser fomentado, principalmente para aquellos con formación en pedagogía u otra licenciatura que no sea en idiomas, con el objetivo de llenar el vacío de esta cualificación en el contexto del magisterio brasileño. Otra posibilidad, como ya se ha mencionado, es contratar profesores nativos en el idioma franco y/u otro con formación para dar clases en la Educación Básica. El intercambio entre profesores de diferentes países también es otra alternativa.



Otra posibilidad concreta y factible de formación, capaz de desarrollar mejor la educación plurilingüe aparece en el ítem 3.3 de las Directrices Curriculares Nacionales para la oferta de Educación Plurilingüe en lo que respecta a carreras de licenciatura:

“3.3) Se le recomienda al MEC y a las redes públicas de enseñanza el establecimiento de alianzas con instituciones de Educación Superior de reconocida notoriedad en el área de bilingüismo a fin de promover políticas de educación plurilingüe.” (Brasil, 2020b).

Instituir alianzas entre las IES y el Ministerio de Educación son caminos que pueden ampliar la formación de profesores bilingües o plurilingües, cualificaciones presentes en un contingente ínfimo en el contexto de la Educación Básica.

## 6. Consideraciones finales

La internacionalización de la Educación Básica surge en el escenario brasileño como parte fundamental de un amplio y necesario movimiento contemporáneo de interconexión global. Tal como avanza la evolución social y la tecnológica, la educación no puede dejar de expandirse, cooperando, a partir de sus prácticas, para promover la justicia social, el reconocimiento, la acogida y el respeto a la multiplicidad cultural mundial.

Diversas son las prácticas pedagógicas identificadas en el ámbito de la Educación Básica, que se fundamentan en bases epistemológicas y prácticas relacionadas con la internacionalización. Algunas de ellas, ya mencionadas en este trabajo, se configuran también como iniciativas aisladas de instituciones y grupos educativos (Hora del Cuento; Experimento). Otras, de mayor relevancia, ya están surgiendo en el ámbito estatal o internacional (*Dual Language Immersion*; PGM), consolidándose con el paso del tiempo.

Por muy distintas que se presenten estas iniciativas en términos de propuesta, público objetivo y alcance, estas se muestran convergentes en lo que respecta a la preponderancia de los aspectos relativos a la formación docente para su desarrollo. En este sentido, es evidente que las mejores y más amplias prácticas dedicadas a la internacionalización en la Educación Básica requieren la actuación de profesionales con formación especializada, incluyendo aspectos relacionadas con el bilingüismo, plurilingüismo y la inserción cultural de los profesionales docentes.

A partir de lo expuesto se afirma la necesidad de esfuerzos nacionales para superar el actual contexto de formación docente del país, cuyo enfoque todavía está mayoritariamente centrado en la formación de profesores monolingües o, como máximo, en la formación básica específica para la enseñanza de un idioma extranjero destinado a los profesores específicos de este componente curricular. Llevar el país a un nuevo nivel en este aspecto demandará, sin duda, la actuación centralizada de políticas públicas federales guiadas por el Ministerio de Educación y sus autarquías, en conjugación de esfuerzos con las instituciones de educación superior y las redes educativas estatales y municipales.

En este proceso de avance a un nuevo modelo de formación docente, ya se pueden considerar como hitos normativos, las disposiciones del BNC-Formación (Brasil, 2019) y del BNC-Formación Continuada (Brasil, 2020a) e incluso, aunque tímidamente, el PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

El análisis de los escenarios ya delineados como también del alcance reglamentario nacional indica que debe considerarse el abordaje de la internacionalización en la formación docente con una visión sistémica, a partir de la viabilidad de oportunidades factibles que cooperen para formar adecuadamente al profesor de la Educación Básica actuante en la y para la internacionalización de la Educación Básica.

## Referencias

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.
- Bearse, C., de Jong, E.J. & Tsai, M. (2018), Dilemmas and Opportunities for TWI Programs at the Secondary Level. B. Arias & M. Fee (Eds.). *Perspectives on Dual Language Programs*. (pp. 86-102). Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação – LEI n° 13.005/2014*. <https://bit.ly/48tBVso>
- Brasil. (2017) *LEI n° 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. <https://bit.ly/3PHRMLW>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. <https://bit.ly/46bPI5H>
- Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019*. <https://bit.ly/3rsENWr>
- Brasil. (2020a). *Resolução CNE/CP N°1, de 27 de outubro de 2020*. Base Nacional Comum – BNC, Formação Continuada.
- Brasil. (2020b). Parecer CNE/CEB n° 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue.
- Bialystok, E. (2016). *Bilingualism in education: Implication for bilingual education and minority language students*. Plenary session at the Sixth International Conference on Immersion & Dual Language Education at the Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Brito, R. de O., Campos, A. F. M. & Mercado, L. P. L. (2020). A Internacionalização da Educação como meio para a Formação da Consciência Planetária. In.: R. de O. Brito, (Org.) *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas experiências*, (p.33-54). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3te3430>
- Cres/Unesco (2018). *Conferência Regional da Educação Superior da América Latina e Caribe*. <https://bit.ly/3F0bYnf>
- Consejo de Europa (2016). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Boston: Library of Congress.
- DeCuir, E. (2017). Internationalizing Teacher Education in the United States: A Teacher Educator's Journey from Conceptualization to Implementation. *International Research and Review*, 6(2), 32-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1159918>
- Felicetti, V. L., Robayo, A. D. R. P., & Miranda, J. A. A. D. (2020). Internacionalización, espacio de articulación entre la educación superior y la escuela pública. In.: R. de O. Brito (Org.). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas experiências*, (pp.175-194). Brasília: Cátedra Unesco de Juventude Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3te3430>
- Fernandes, M., Felicetti, V. L. & Szezecinski, A. F. (2019). Didactic strategies for teaching English in elementary education. *Comunicação & Educação*, XXIV, 69-81. <https://bit.ly/48z9ZDY>
- Fortune, T. W., & Menke, M. R. (2010). *Struggling learners and language immersion education*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Studies on Language Acquisition.

- Gandara, P. (2016). *Is there really a labor market advantage to bilingual in the United States?* Plenary session at the Sixth International Conference on Immersion & Dual Language Education at the Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32.
- Harris, S. & Wheeler, C. (2005). Entrepreneurs' relationships for internationalization: functions, origins and strategies. *International business review*, 14(2), 187-207.
- Holmarsdóttir, H. B., Baily, S., Skárás, M., Ramos, K., Ege, A., Heggernes, S. L., & Carsillo, T. (2023). Exploring the Power of Internationalization in Teacher Education. Nordic. *Journal of Comparative and International Education*, 7(1).
- Hudzik, J. (2008). *Comprehensive internationalization*. [S.l.]: Taylor & Francis.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington: NAFSA Association of International Educators.
- Knight, J. (2012). Students Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mincato, M. C.; Felicetti, V. L. & Spicer-Escalante, M. L. (2021). Storytelling associated to ludic in teaching and learning English. *Revista Eletrônica de Educação*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.14244/198271994915>
- Morosini, M.C. & DallaCorte, M. (2022). *IV Jornada sobre Educação Superior em contextos emergentes: cenários da Educação Superior*. Internacionalização da Educação Superior. Porto Alegre: IV Jornadas RIES/Pronex - PUCRS, 24 de maio.
- Mota, K. (2009). *Turismo de Intercâmbio*. In: Segmentação do mercado turístico: estudos, produtos e perspectivas. Barueri, SP: Manole.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Repaso a la enseñanza. Indicadores de la OCDE 2005*. <https://bit.ly/45ilzPM>
- Pernambuco. (2015). *Programa Ganhe o Mundo*. Secretaria de Educação e Esporte. <https://bit.ly/48DHFJE>
- Pernambuco (2017). *Seis anos de determinação, foco nos estudos, emoções e muitos voos*. Secretaria de Educação e Esportes, 18 dez. 2017. <https://bit.ly/45fnlxE>
- Petrini Jr, A. & Megale, A. H. (2015). *Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores*. In: R. Philippov, R. H Schettini & Silva, (orgs.). *Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior*, (pp.17-46). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Quezada, R. (2010). Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twenty- first century, *Teaching Education*, 21(1), 1-5, <https://doi.org/10.1080/10476210903466885>
- Robayo, A. P. & Felicetti, Vera L. (2018). Comprensiones sobre la práctica Pedagógica del profesor: la lúdica en la Hora del Cuento. *Educación*, 43, 393-412. <https://doi.org/10.5902/1984644428323>
- Santos, S. D. G., Anjos, R. de C. A. A. dos & Matos, H. C. S. (2020). *Inclusão Educacional sob a Perspectiva da Internacionalização: uma revisão sistemática*. In.: R. O. Brito de Oliveira (Org). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas experiências*, (pp.133-152). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3te3430>
- Spicer-Escalante, M. L. (2017). Introduction to Dual Language Immersion: Utah's experience [E-book]. In.: K. DeJonge-Kannan, M. L. Spicer-Escalante, E. Abell, & A. Salgado (Eds.). *Perspectives on Effective Teaching in DLI and Foreign Language Classrooms* (vol. 2, pp. 3-15). Logan, UT: Department of Languages, Philosophy, and Communication Studies of Utah State University.

- Stallivieri, L. (2004). *Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras*. Caxias do Sul: Educs.
- Stallivieri, L. (2009). *As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional*. Argentina, Universidad del Salvador – USAL. <https://bit.ly/45gEZpx>
- Szezecinski, A. & Felicetti, V. L. (2019). Uma História para Inglês Ver: Revisando o papel da língua e seu poder no contexto global. *Assensus*, 3, 75-86. <https://bit.ly/3ZB4UHF>
- Witkowsky, P. & Gibbes, C. (2020). Preparing faculty for internationalization: Opportunities through teaching, research, and service. *New Directions for Higher Education*, 192, 73-84. <https://doi.org/10.1002/he.20393>
- Zhao, Y. (2010). Technology and the Virtual World Are the New Reality. *Principal* 89(3), 14-17.

**Cómo citar en APA:**

Felicetti, V. L., Spicer-Escalante, M., Brito, R. de O. & Guilherme, A. A. (2023). Internacionalización en la Educación Básica brasileña: desafíos en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 33-44. <https://doi.org/10.35362/rie9315870>

## Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica

María Matesanz del Barrio <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6779-3573>

Viviane Ferreira Martins <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5912-4636>

María Helena Araújo e Sá <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid (UCM), España; <sup>2</sup> Universidade de Aveiro (UA), Portugal

**Resumen.** La internacionalización de la educación es uno de los objetivos prioritarios de las instituciones educativas porque se considera de importancia estratégica para su desarrollo y proyección. Sin embargo, este concepto no permite describir de forma adecuada la colaboración que se produce en materia educativa entre países vecinos, en particular en las zonas de frontera en las que esa cooperación permite intercambios constantes, experiencias profesionales compartidas, actividades conjuntas, colaboraciones transfronterizas. La frontera entre España y Portugal reúne estas características. El Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera/ Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) es una propuesta que busca una educación intercultural apoyada en el bi-/plurilingüismo y la intercomprensión. El objetivo general del proyecto es promover la cooperación entre España y Portugal en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios de frontera a través de la creación de una red de escuelas que proporcione a las poblaciones conocimientos y habilidades asociadas al bilingüismo y la interculturalidad relevantes para la ciudadanía, la continuación de los estudios y la empleabilidad en ambos países. En este artículo se presenta el proyecto PEBIF, tanto sus principios teóricos estructurantes como la implementación realizada, así como los resultados más relevantes obtenidos hasta ahora.

**Palabras clave:** frontera; bi-/plurilingüismo; interculturalidad; intercomprensión; escuela de frontera.

**Projeto Escolas bilingues e interculturais de fronteira (PEBIF): um projeto transfronteiriço e integrador na Península Ibérica**

**Resumo.** A internacionalização da educação é um dos objetivos prioritários das instituições de ensino, por ser considerada de importância estratégica para o seu desenvolvimento e projeção. No entanto, esse conceito não permite descrever adequadamente a colaboração que ocorre em questões educacionais entre países vizinhos, particularmente em áreas fronteiriças onde essa cooperação possibilita intercâmbios constantes, experiências profissionais compartilhadas, atividades conjuntas, colaborações transfronteiriças. A fronteira entre Espanha e Portugal reúne essas características. O "Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera"/ Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) é uma proposta que busca uma educação intercultural apoiada no bi/plurilinguismo e na intercompreensão. O objetivo geral do projeto é promover a cooperação entre Espanha e Portugal no desenvolvimento educacional, social e econômico dos territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas que proporcionem às populações conhecimentos e competências associadas ao bilinguismo e à interculturalidade, relevantes para a cidadania, para a continuação dos estudos e para a empregabilidade em ambos os países. Este artigo apresenta o projeto PEBIF, tanto em seus princípios teóricos estruturantes como na implementação realizada, além dos resultados mais relevantes obtidos até o momento.

**Palavras-chave:** fronteira; bi/plurilinguismo; interculturalidade; intercompreensão; escola de fronteira

**Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): a cross-border and integrating project in the Iberian Peninsula**

**Abstract.** The internationalization of education is one of the priority objectives of educational institutions because it is considered of strategic importance for its development and projection. However, this concept does not adequately describe the collaboration that occurs in education between neighboring countries, particularly in border areas where this cooperation allows constant exchanges, shared professional experiences, joint activities, cross-border collaborations. The border between Spain and Portugal has these characteristics. The Bilingual and Intercultural Border Schools Project / Projeto de Escolas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF) is a proposal that seeks to promote intercultural education supported by the bi-/multilingualism and intercomprehension. The general objective of the project is to promote cooperation between Spain and Portugal in the educational, social and economic development of the border territories through the creation of a network of schools that provides the populations knowledge and skills associated with bilingualism and interculturality relevant to citizenship, continuation of studies and employability in both countries. This article presents the PEBIF project, both its structuring theoretical principles and the implementation carried out, as well as the most relevant results obtained so far.

**Keywords:** border; bi-/plurilinguism; interculturality; intercomprehension; border school.

## 1. Introducción

La internacionalización de la educación es uno de los objetivos que podemos decir que orienta, en gran medida, las actividades actuales de los organismos e instituciones de enseñanza, en particular, en la Educación Superior. Aunque en este primer cuarto del siglo XXI se hayan dado pasos decisivos en la internacionalización, este es un proceso que hunde sus raíces en la Edad Media, pero que tal y como lo comprendemos actualmente se inicia en el siglo XX y está muy unido a la globalización (Altbach y Teichler, 2001; Araujo et al., 2023; Bartell, 2003; Scott, 2006). Por lo que respecta a Europa, han tenido parte muy activa las iniciativas promovidas por el Consejo de Europa<sup>1</sup> y la Unión Europea, con sus programas de colaboración y de movilidad (Doiz et al., 2011; Robson y Wihlborg, 2019) y, por supuesto, en los Estudios Superiores y en la Investigación, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Europeo de Investigación que fomenta la movilidad (Adapa, 2013; Crosier y Parveva, 2013; Matesanz, 2010; De Wit et al., 2015; Woldegiyorgis et al., 2018).

El concepto de internacionalización, de acuerdo con Knight (2021) pone en relación naciones, personas, culturas, instituciones y sistemas, y tiene desarrollos diferenciados acordes a las organizaciones e instituciones que optan por esta vía. La internacionalización no es un concepto homogéneo ya que este tipo de procesos se produce unido a la identidad y necesidades de las instituciones que la desarrollan lo que, irremediamente hace que existan diferencias entre los proyectos de internacionalización llevados a cabo por las distintas instituciones que los promueven. Esto, en sí mismo, no es algo negativo, sino que, simplemente, desde las instituciones se establecen alianzas con aquellos organismos que tienen intereses y objetivos similares.

En todo caso, cualquier plan de internacionalización se apoya en tres términos: internacional, intercultural y global (Knight, 2021), conceptos que trataremos y que han sido ampliamente analizados (Margison, 2006; Sabet y Chapman, 2023; Stromquist, 2007). Es interesante la diferenciación que establece Knight (2014; 2021) entre internacionalización, en el sentido de relaciones nacionales, y globalización, concepto este que se relaciona con flujo mundial de economía, de ideas o de cultura. De acuerdo con esta diferenciación podríamos decir que la internacionalización implica un bi-/multilateralismo en el que se implican personas, organizaciones/instituciones y naciones con voluntad de colaborar más allá de sus fronteras, mientras que la globalización responde a flujos más amplios en los que los puntos de partida pueden ser múltiples y más diversos, y las transformaciones que implican son más generales a nivel mundial, sin que necesariamente exista una voluntad expresa de que ocurra ese fenómeno global.

El concepto de internacionalización en la educación, tal y como está siendo desarrollado, por ejemplo, en las universidades, no siempre permite visibilizar los diferentes matices de estos procesos, en particular cuando en el establecimiento de acuerdos de internacionalización intervienen organismos, instituciones y sistemas educativos culturalmente alejados y con lenguas distantes, lo que conlleva recurrir a una segunda lengua, en general el inglés (Doiz et al., 2011; Phillipson, 2008; Rose y McKinley 2018). Sin embargo, esto no presupone que exista una mayor relación y

---

<sup>1</sup> Ver <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>

homogeneidad en los procesos de internacionalización que se producen entre organismos / instituciones y centros de países vecinos, separados por distancias mínimas y muchas veces con lenguas próximas o emparentadas. Existen diferencias entre los sistemas educativos respectivos, diferencias lingüísticas y culturales entre países que comparten fronteras, diferencias que, en la práctica, tienden a verse como barreras. Por ello, no existe, de hecho, mucha diferencia en los acuerdos de internacionalización entre países vecinos y aquellas relaciones de internacionalización que se establecen con países alejados. Este es, por ejemplo, el caso de España y Portugal<sup>2</sup>, que comparten frontera, países muy cercanos, pero para muchas cuestiones administrativas, con grandes diferencias. La propia denominación de esta frontera “A Raia/La Raya” en portugués y en español respectivamente es, en sí misma, reveladora de su carácter poco marcado, reducido a una línea. Sin embargo, la internacionalización entre España y Portugal es limitada y no preferente frente a otros países, aunque, por supuesto, existe internacionalización entre los dos países, acrecentada en los últimos años (Baena-González et al., 2023; Mascarenha et al., 2022).

Quizá, para definir cómo es la relación entre centros de España y Portugal sería más específico recurrir al concepto ‘transnacional’ y, sobre todo, cuando nos circunscribimos a la zona de frontera, el término más adecuado nos parece que es ‘transfronterizo’, por las razones que vamos a exponer.

Si resulta relativamente fácil poder definir y delimitar el concepto ‘internacionalización’, al que nos hemos referido en los párrafos anteriores, no ocurre lo mismo con su análogo ‘transnacionalización’, un término menos frecuente tanto en español como en portugués. No obstante, el concepto ‘transnacional’, de acuerdo con su significado habitual (que se extiende o atraviesa varias naciones) es utilizado por la Unión Europea en relación con la cooperación entre países y regiones en el marco del Comité Europeo de las Regiones<sup>3</sup>. La Unión Europea promueve esta cooperación con el objetivo de ayudar a su desarrollo socioeconómico y abordar la cuestión de las fronteras. Uno de los pilares de la cooperación territorial de la Unión Europea (Interreg) es la cooperación transnacional (Interreg B)<sup>4</sup>, que ha definido 11 áreas de intervención<sup>5</sup> para el período 2021-2027, conformadas por regiones y/o países que están en situación de vecindad y forman un continuum territorial con intereses compartidos. El área suroeste de Europa (South West Europe) está formada por la Península Ibérica, Ceuta, Melilla, las Islas Baleares<sup>6</sup> y el sur de Francia más próximo a la Península. De este modo, España y Portugal, exceptuando las islas atlánticas de ambos países, configuran para la Unión Europea un área regional, junto con una parte del sur de Francia. Se trata, por tanto, de un continuum geográfico constituido por tres países, entre los que existen dos fronteras internas de la Unión Europea, la de Portugal con España y la de España con Francia. Las fronteras dentro de la Unión Europea comparten dos características fundamentales que están en estrecha relación: (i) la pertenencia de sus países al espacio Schengen<sup>7</sup> y (ii) el derecho de libre circulación

<sup>2</sup> Puede consultarse sobre la internacionalización en España y Portugal el trabajo de Amorim de Sousa (2018).

<sup>3</sup> Ver <https://cor.europa.eu/es>

<sup>4</sup> Los cuatro pilares son: cross-border (Interreg A), trans-national (Interreg B), interregional (Interreg C), outermost regions' cooperation (Interreg D).

<sup>5</sup> Ver <https://bit.ly/3rmU6jc>

<sup>6</sup> No se incluyen las islas atlánticas de Portugal y España, que forman parte de otra área (Atlantic Area).

<sup>7</sup> Ver <https://www.schengenvisainfo.com/es/schengen-paises/>



de personas y mercancías. La libre circulación de personas es un pilar básico de la Unión Europea que parte del Tratado de Maastricht de 1992<sup>8</sup>. La aplicación de este Tratado supuso la supresión gradual de las fronteras interiores en aplicación de los Acuerdos de Schengen<sup>9</sup>, al que todos los países miembros de la Unión Europea se han ido acogiendo o están en proceso de hacerlo; España y Portugal forman parte de este conglomerado desde 1995<sup>10</sup>. La Unión Europea ha ido ahondando en el derecho de sus ciudadanos a circular y residir en cualquier territorio de la UE, de acuerdo con la Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. No obstante, la UE reconoce que no se ha conseguido todavía la plena aplicación de dicha Directiva<sup>11</sup>.

En los últimos años, las relaciones entre España y Portugal se han intensificado en favor de una colaboración transnacional de tipo comercial, política y también en materia de educación (Moreno, 2020). La *Declaración conjunta* de la XXX Cumbre Hispano-Lusa<sup>12</sup> en 2018 es prueba de ello. Específicamente, en el ámbito de la educación en el artículo 16 de esta *Declaración*, se recoge explícitamente el compromiso de España y Portugal de apoyar experiencias educativas en zonas transfronterizas. Se introduce, por tanto, un término que precisa esa relación transnacional, ya que cuando esa relación se circunscribe a la zona de frontera, la propia *Declaración* la denomina transfronteriza.

Esta geolocalización de las relaciones transnacionales en los textos acordados entre España y Portugal implica la participación de las comunidades educativas regionales y locales, los profesores y las familias con el fin de promover una educación bilingüe, intercambiar prácticas de aprendizaje, fomentar el conocimiento y el reconocimiento mutuo, estrechar los lazos de convivencia y valorar la diversidad cultural. Para todo este cambio, la *Declaración* cita explícitamente la cooperación de las instituciones educativas multiculturales iberoamericanas y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que ha tomado parte activa en esta propuesta y ha promovido el *Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira* (PEBIF). Este proyecto, en el que participan la OEI, el Ministerio de Educación de Portugal, las Consejerías de Educación de Castilla y León, Extremadura y Andalucía de España, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Aveiro (ambas universidades en pie de igualdad prestando asesoría científica). Se trata de un proyecto con una duración de cuatro años, 2020-2024, que se organizan en cursos académicos<sup>13</sup>, puesto que implica el desarrollo de proyectos de aprendizaje en las escuelas. La importancia de este proyecto transfronterizo, objetivo de este trabajo, está avalado en 2023 por la firma del Memorando de entendimiento entre España y Portugal en la de *Declaración conjunta (2023)* de la XXXIV Cumbre Hispano-Portuguesa, que recoge un protocolo de colaboración entre los gobiernos de Portugal y de España, en el que se incluye el Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF).

<sup>8</sup> Tratado de la Unión Diario Oficial de la Unión Europea C 191 de 29/07/1992 p. 0001 – 0110.

<sup>9</sup> Sobre el espacio Schengen en la Unión Europea y su regulación, ver en <https://bit.ly/45aHMk8> y <https://bit.ly/3LxUwua>

<sup>10</sup> Diario Oficial de la Unión Europea L 239 de 22/09/2000 p. 0130 – 0132.

<sup>11</sup> Ver <https://bit.ly/3t4gJtk>.

<sup>12</sup> Ver <https://bit.ly/3PqWqOb>

<sup>13</sup> Cada curso académico corresponde a lo que hemos denominado una anualidad del proyecto.



El presente artículo muestra el planteamiento teórico del proyecto, su implementación, sus resultados iniciales y proyección futura. Tras la breve presentación y contextualización del proyecto precedente, se explican, en sucesivos apartados, sus objetivos, cuáles son sus conceptos estructurantes, su metodología e implementación, los primeros resultados que se han obtenido, qué sostenibilidad tiene y qué tipo de proyección y grado de replicabilidad puede tener en el futuro. Finaliza el artículo con unas breves conclusiones sobre los logros del PEBIF a nivel transnacional.

## 2. Un proyecto educativo transfronterizo apoyado en el bi-/plurilingüismo y la interculturalidad

Las zonas fronterizas entre España y Portugal se caracterizan por una notable diversidad lingüística, cultural e identitaria y se localizan en regiones alejadas de los centros financieros y de decisión política. Además, estas zonas están menos densamente pobladas y cuentan con una economía menos desarrollada. La revitalización socioeconómica de estas regiones, más vulnerables, está estrechamente vinculada con la cooperación transfronteriza, y son vectores fundamentales de su relación bilateral la educación y la cultura. Como ya hemos señalado, así lo recogen la *Declaración conjunta (2018)* de la XXX Cumbre Hispano-Portuguesa, que marcó el inicio de este proyecto; la *Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo (2020)*, suscrita por ambos países en 2020; y, las declaraciones conjuntas de las sucesivas Cumbres que han mantenido anualmente España y Portugal. Así, la *Declaración conjunta (2020)* en Guarda, la *Declaración conjunta (2021)* en Trujillo y la *Declaración conjunta (2022)* en Viana do Castelo, incluyen entre sus acciones previstas “establecer una red de escuelas fronterizas bilingües e interculturales en ambos países, promoviendo proyectos curriculares articulados” (*Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo, 2020, p. 7*). De modo general, en todos los documentos emanados de estos encuentros bilaterales, ambos países se comprometen a apoyar experiencias educativas locales y regionales que promuevan el bilingüismo y la interculturalidad.

La OEI, reconocida en la *Declaración conjunta (2018)* como socio estratégico, ha promovido el Proyecto Escuelas Bilingües e interculturales de Frontera / Projeto Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF), dada su amplia experiencia en proyectos educativos en países iberoamericanos y de cooperación entre ellos. En el momento en el que se inició el diseño del proyecto (2019) ya se habían producido algunas experiencias educativas trasfronterizas en las que el español y el portugués eran lenguas involucradas. Sin embargo, el contexto y la propia concepción del proyecto han sido diferentes. Nos estamos refiriendo, como experiencias previas, al *Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PEIBF)*, desarrollado entre 2005-2016, por iniciativa, inicialmente, de Argentina y Brasil, y al que posteriormente se unieron Uruguay, Paraguay y Venezuela. El proyecto, fue impulsado por Mercosur, por tanto, un proyecto con trasfondo supranacional, que ha tenido relevantes resultados (Hagyert y Sturza, 2017; Oliveira y Morello, 2019; Calvo y Erazo, 2019; Sturza 2017). El proyecto, buscaba introducir, o incrementar, la enseñanza del español y portugués en las escuelas, con la vista puesta en la creación de un sistema escolar conjunto que priorizase la enseñanza de ambas lenguas (Oliveira y Morello, 2019). En palabras de Oliveira y Morello (2019, p. 8) “O PEIBF constituiu, portanto, a primeira iniciativa voltada ao ensino bilíngue e intercultural com foco na promoção do português e do

espanhol em escolas parceiras na Fronteira”. Las diferencias con el proyecto europeo PEBIF entre España y Portugal, son muchas, por razones obvias de geolocalización y organización, ya que ni el contexto de desarrollo, ni su amplitud, ni tampoco los objetivos finales de ambos proyectos son los mismos, si bien comparten principios básicos esenciales, como veremos.

El PEBIF entre España y Portugal parte de la idea de que las escuelas de frontera son espacios de transformación, en la medida en la que en ellos se producen continuas interacciones que contribuyen a transformar su entorno, involucrando a la comunidad escolar, a las familias y a la comunidad más extendida en la que se integran. Su objetivo es promover la cooperación entre Portugal y España en el desarrollo educativo, social y económico de los territorios fronterizos, proporcionando a los niños/as y jóvenes que viven en estas regiones una educación de calidad, que incluya conocimientos, habilidades y valores asociados al bilingüismo y a la interculturalidad. Estos valores son relevantes para la ciudadanía, los estudios posteriores y la empleabilidad en ambos países. Las escuelas que participan en el proyecto conforman una red que crea y comparte conocimientos, actitudes positivas y prácticas educativas innovadoras para promover el bi/plurilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural en su medio más próximo, la frontera. En este sentido, la educación transfronteriza es un punto de partida para la inclusión y valoración de las lenguas<sup>14</sup> y culturas en el sistema educativo, aunque el objetivo no sea la enseñanza de lenguas directamente.

Además, son también objetivos del PEBIF:

- a) capacitar y formar a los profesores en competencias plurilingües, interculturales y digitales invirtiendo en su formación continua;
- b) fomentar prácticas pedagógicas bilingües e interculturales que puedan ser intercambiadas en la comunidad escolar (profesorado, alumnado y sus familias) y con instituciones locales;
- c) producir recursos educativos multilingües, con especial atención al bilingüismo portugués-español, mediante el seguimiento continuo de las prácticas escolares;
- d) establecer redes de colaboración entre instituciones educativas y docentes a través de plataformas digitales, de modo que se posibilite la interacción de diversos actores que participan en el proyecto y el compartir de recursos educativos y culturales;
- e) fomentar la articulación de las escuelas con las instituciones de educación superior y otros actores locales, concretamente los propios municipios, en las regiones de frontera;
- f) hacer de las escuelas de frontera centros irradiadores que transmitan las ventajas de la educación bi-/plurilingüe, que permitan conocer la riqueza que representa la diversidad lingüística y la interculturalidad.

Estas experiencias de la frontera pueden servir en otros espacios, ya que las ventajas de una educación integradora con estos valores puede darse en otros contextos. Un proyecto transfronterizo como el PEBIF proporciona un nuevo lugar a las

---

<sup>14</sup> El proyecto no ha considerado solamente el español y el portugués como lenguas con las que se trabaja, aunque sean las lenguas dominantes y de mayor uso a ambos lados de la frontera, sino que, además, se han tenido en cuenta las lenguas y dialectos históricos conservados y usados en la frontera, así como las lenguas de emigración con presencia en las escuelas participantes.

lenguas de los participantes, a las lenguas de los niños/niñas y jóvenes, permitiéndoles así mejorar su rendimiento escolar. Además, despiertan en el alumnado el interés por la diversidad lingüística y cultural que son próximas y permiten trabajar el plurilingüismo y la interculturalidad dentro del currículo escolar, integrando conocimientos, competencias, lenguas y culturas.

### 2.1 Conceptos estructurantes del PEBIF

El proyecto EBIF se ha construido sobre tres pilares que estructuran y articulan todas las acciones del proyecto. Ninguno de estos tres ejes tiene prioridad sobre los otros dos, sino que los tres son fundamentales para el desarrollo del proyecto porque interactúan y permiten su cohesión: a) interculturalidad y educación intercultural; b) bi-/plurilingüismo; c) intercomprensión. Estos tres elementos son la base del proyecto y su carácter esencial en él hace que los hayamos considerado conceptos estructurantes. Su representación es un gran triángulo, en cuya base están los principios lingüísticos, sobre los que se apoyan la interculturalidad y la educación intercultural y juntos conforman el concepto 'escuela de frontera', de acuerdo con la figura 1, mostrada a continuación.



Figura 1. Principios estructurantes del PEBIF  
Fuente: elaboración propia.

#### 2.1.1 Interculturalidad y educación intercultural

El término interculturalidad ha ido adquiriendo múltiples significados. Por interculturalidad entendemos por el intercambio entre distintas culturas que se encuentran dentro de una misma sociedad o de un determinado espacio social considerado. Pero también comprendemos significados más especializados, ligados a ámbitos determinados como es la educación, en el que "la interculturalidad se entiende como una capacidad del individuo para actuar junto con otros, teniendo en cuenta la alteridad de las culturas" (Byram y Hu, 2013, p.14). En este sentido, la interculturalidad, de acuerdo con García et al. (2007), implica conceptos como interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y

dignidad para todas las culturas. Los intercambios interculturales y la aceptación de la interculturalidad generan actitudes positivas y de aceptación de la diversidad cultural de otros miembros de la sociedad.

Pero esa actitud positiva hacia la interculturalidad requiere también un conocimiento y trabajos previos, lo que nos a la educación intercultural, que implica la conciencia del individuo y su deseo de “cooperar con personas de diversas culturas” (Bleszynska, 2008, p. 539), de construir un futuro en la polifonía, la unión y la solidaridad. En la misma línea, Bennett (2009) se refiere a la educación intercultural como un proceso intencional y sistemático, estrechamente asociado al diseño curricular, que pone énfasis en la subjetividad de las culturas y en la promoción de la interacción intercultural, situando los idiomas como elementos centrales de este proceso. En general, una propuesta de educación intercultural implica el desarrollo de acciones dirigidas al conocimiento, apreciación y producción de y en las diferentes culturas (André, 2005). Supone poner (di)similitudes en los espacios de diálogo, promoviendo la comprensión y el respeto de lo que cada historia, cada sociedad, cada comunidad y cada sujeto presenta de propio y específico.

La comprensión de estar entre, sin ser el mismo o la misma, constituye el significado profundo de la interculturalidad, que no se confunde con el enfoque de los fenómenos y hechos culturales, como la celebración de fechas, acontecimientos o logros, y mucho menos con la jerarquización de las culturas, reforzando los prejuicios y las perspectivas cerradas, unas y otras simplificadoras. En cambio, la educación intercultural propone acciones que deben llevar a los niños, niñas y jóvenes a vivir experiencias interculturales en las más variadas prácticas sociales y a reflexionar sobre ellas. La transformación de las opiniones estereotipadas sobre el otro y sobre uno mismo en la interacción con el otro es, por lo tanto, uno de los retos permanentes de la educación intercultural y un principio básico del PEBIF. Para las escuelas de frontera que forman pares entre sí, en la perspectiva de trabajo propuesta por este proyecto, la interculturalidad puede adquirir nuevas dimensiones en que, además de ser un campo de reflexión sobre las prácticas culturales del otro, también puede ser una experiencia de estar en el lugar y la cultura del otro y de construir nuevas prácticas con él, en la perspectiva del “tercer espacio” (Kramsch y Uryu, 2012) o del “othering” propuesto por Dervin (2010; 2015).

En este sentido, en términos educativos, la interculturalidad puede ser abordada como:

- a) un conjunto de prácticas sociales que prioriza el estar con otros, trabajar con ellos y producir nuevos conocimientos en colaboración. La planificación conjunta de proyectos y la definición de los propios proyectos de manera negociada, en la que participan activamente los estudiantes y los profesores de los países involucrados, son formas de hacer realidad este concepto de la interculturalidad. Los procesos de intercambio y formación de profesores que se llevan a cabo conjuntamente también están en consonancia con este sentido;
- b) un conjunto de conocimientos sobre cada uno, sus formas de expresión, de organización social. En este caso, uno busca conocer al otro a partir de diversos elementos relacionados con su historia, geografía, política o artes,

entre otros, ampliando las formas de comprensión de la comunidad, la región y el país del otro. Esta dimensión informativa de la interculturalidad abarca todo el conocimiento sobre las diversas áreas de la ciencia, las artes y las humanidades que pueden formar parte de los proyectos de aprendizaje mencionados.

- c) un conjunto de espacios físicos y virtuales para el aprendizaje, la interacción y el intercambio de conocimientos compartidos que se generan en las escuelas y con todos los miembros de la comunidad educativa. A través de la tecnología, se puede trascender el espacio físico de las escuelas y crear comunidades escolares virtuales en las que participan individuos de diferentes lados de la frontera, proporcionando un entorno favorable para el bi/multilingüismo y la interculturalidad.

### 2.1.2 Bi-/plurilingüismo

En estas dimensiones de la interculturalidad, el bi/plurilingüismo ocupa un lugar central, ya sea a través de la práctica de la intercomprensión o a través de la producción de conocimientos en diferentes idiomas. Pero también se puede avanzar hacia prácticas de inmersión en las que, además de la comprensión, se prefieren los usos orales y escritos en el idioma del otro. En este caso, el desarrollo de proyectos conjuntos con actividades coordinadas en los diferentes idiomas es una manera valiosa para sensibilizar e iniciar al alumnado en el aprendizaje de otra lengua, lo que se está explorando en varios programas de enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (Araújo, 2019). La producción de conocimientos en los distintos idiomas implica que el estudiante puede aprender las lenguas en todas las modalidades de producción y comprensión oral y escrita. La educación intercultural y bilingüe en las escuelas de frontera es un reto social para una educación que valore y promueva la diversidad de las personas y las comunidades, implicando la adquisición de la lengua y los procesos de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo de competencias en tres ámbitos: comunicativo, intercultural y estratégico, mediante el acceso a los planes de estudio bilingües y la realización de proyectos interdisciplinarios. Se tiene en cuenta que en los territorios fronterizos las lenguas están en contacto, se mezclan, se acercan y se distinguen constantemente, ocupando, según el contexto y la situación geográfica, los lugares de las lenguas locales, las comunidades lingüísticas transnacionales, las lenguas regionales e internacionales y las lenguas oficiales de los Estados.

Admitir estas dinámicas de acercamiento/alejamiento como centrales en los procedimientos de estudio y acercamiento de las lenguas y culturas en los programas educativos en la frontera, implica asumir una perspectiva que reconoce a las lenguas como elementos centrales de transformación de las relaciones sociales, culturales y económicas. El enfoque de la promoción de las lenguas portuguesa y española, en una perspectiva de bi-plurilingüismo e intercomprensión, se basa en una gestión curricular que debe llevarse a cabo en un enfoque comunicativo, es decir, que promueva el uso de la lengua en contexto y, siempre que sea posible, desarrollado a través de la negociación y la implementación de tareas y acciones significativas dentro del proyecto educativo de cada escuela.

### 2.1.3 Intercomprensión

El tercer pilar en el que se fundamenta el PEBIF es la intercomprensión, entendida como un recurso de interacción comunicativa que genera un discurso multilingüe producido por hablantes que no comparten las mismas lenguas, que no tienen en una segunda lengua competencia suficiente o no quieren utilizarla en la comunicación. Por esta razón, recurren para comunicarse a lenguas de la misma familia lingüística, por lo general, sus respectivas lenguas maternas, en nuestro caso, español y portugués (Matesanz, 2017). El conocimiento lingüístico de los participantes en el proyecto (tanto adultos como niños) es bastante heterogéneo en cuanto al conocimiento de la lengua del país vecino, bien sea esta español o portugués.

Esta situación hace de la intercomprensión un recurso comunicativo clave para la colaboración entre los participantes. La cercanía lingüística del español y portugués, lenguas entre las que hay una alta inteligibilidad (no siendo idéntica la distancia lingüística para españoles y portugueses, tanto en comprensión lectora como en uso oral) ha facilitado, en todo momento, la comunicación. Aunque uno de los objetivos del proyecto sea fomentar y caminar hacia el bilingüismo español-portugués en la frontera, esta no es una finalidad directa del proyecto, sino que el PEBIF quiere proponer de forma holística el conocimiento del 'otro lado de la frontera', lenguas y culturas, interculturalidad y bi-/plurilingüismo por medio de la intercomprensión como vía de acceso a ello, hablando cada uno en su propio idioma y poniéndose en condiciones de escuchar y comprender la lengua del otro. Esta práctica de intercomprensión, común en cualquier situación de contacto entre lenguas de la misma familia y, particularmente cuando existe una alta intercomprensión mutua, como es el caso del portugués y el español, se ha revelado fundamental en las actividades conjuntas llevadas a cabo.

Son muchos los trabajos que se han desarrollado sobre intercomprensión y didáctica de la intercomprensión en el ámbito de las lenguas románicas; para una perspectiva global de la trayectoria de este concepto en la enseñanza de idiomas véase De Carlo (2019). Estos estudios han demostrado que las prácticas educativas orientadas a la intercomprensión favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural en sus diversas dimensiones (cognitiva, estratégica, socio-relacional, instrumental), en la línea de lo que se recoge en el documento actualizado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020), y que se ha tenido en cuenta en el PEBIF, tanto en su diseño general como en los proyectos de aprendizaje. Estos proyectos no se habrían podido realizar sin el apoyo de las tecnologías.

La utilización de plataformas específicas creadas para la formación de instructores en materia de intercomprensión, para el intercambio comunicativo y para el aprendizaje de la intercomprensión ha permitido conectar a hablantes situados en espacios geográficos distantes. Esta experiencia previa en el uso plataformas para el desarrollo del plurilingüismo y la formación de profesores ha demostrado ser una forma de crear un sentimiento de comunidad compuesta por diversas lenguas y culturas. Dadas las circunstancias sanitarias en las que se inició el proyecto, provocadas por la pandemia que originó el SARS-CoV-2, los trabajos previos en intercomprensión a

distancia han permitido que los profesores, gracias a internet, hayan podido trabajar en red, demostrando que las tecnologías son un factor que permite borrar y eliminar las fronteras.

### 3. La puesta en marcha del PEBIF y primeros resultados

#### 3.1 Metodología y diseño del proyecto

El proyecto tiene un fuerte componente de formación docente, razón por lo que se ha elegido la metodología de investigación-acción-formación por considerar que es la más adecuada para nuestros propósitos; para una revisión rápida de trabajos sobre investigación-acción enfocada a la formación de profesorado puede consultarse [Fernández y Johnson \(2015\)](#). Esta metodología, específicamente, se aplica en las Fases 2 y 3 del proyecto en las que se centran la formación docente. La idoneidad de la metodología se justifica porque se asienta en la práctica profesional y tiene como punto de partida las preguntas que los profesores se hacen a sí mismos en su acción cotidiana. El profesorado busca dar respuesta a esas preguntas a partir de interpelaciones sistemáticas de la acción. Además, esta metodología, promueve la interacción entre los profesionales de la educación, al tiempo que tiene un carácter emancipador, formador y transformador acorde con las actitudes positivas y proactivas de los docentes.

La metodología de investigación-acción-formación recupera las premisas de la formación por cuatro razones fundamentales: (i) los profesores son considerados profesionales reflexivos *-Praticuns reflexivos-* ([Shön, 1995](#)); (ii) la escuela y, por extensión, la comunidad escolar se consideran espacios de desarrollo profesional y construcción de conocimiento; (iii) los saberes docentes se construyen y se valorizan en la composición de una ecología de saberes ([Santos, 2020](#)); y, (iv) el diálogo e intercambio plurilingüe e intercultural está en la base de las interacciones de y con el profesorado. Por tanto, si tuviéramos que resumir qué es la investigación-acción-formación y cuáles son sus características fundamentales, diríamos que es una metodología enfocada al desarrollo profesional de los docentes que permite transformar la escuela a través de un proceso reflexivo que vincula investigación, acción y formación, ya que la investigación se realiza sobre la propia práctica que realiza el profesorado, permitiendo una intervención en la práctica docente que objetiva su mejoría. Se caracteriza por promover la práctica (auto)reflexiva, situacional, participativa, compartida y colaborativa. Conlleva un proceso cíclico y sistemático de aprendizaje docente orientado hacia la praxis, al tiempo que es un proceso indisoluble del pensar-hacer del profesor.

Por último, se constituye en espiral, teniendo como punto de partida los pequeños ciclos motivados por cuestiones prácticas, que se amplían y se hacen más densas y profundas. Lo que se pretende lograr con el uso de esta metodología en el PEBIF es, en primer lugar, que el profesorado que trabaja en la frontera realice un análisis crítico y sistemático de las prácticas docentes; que realice una valoración y construcción compartida de nuevos saberes docentes en el contexto escolar; que se (re)signifiquen las prácticas docentes de frontera y se promuevan cambios en la cultura de la escuela y, para finalizar, que busque la integración de las actividades y prácticas realizadas con relación a la frontera en el currículo, teniendo en cuenta una perspectiva de interculturalidad y bi/plurilingüismo acorde con el espacio en el que



se desenvuelve su actividad docente. Como bien señala NÓVOA (2019) “É preciso reforçar as lógicas de partilha e as lógicas de cooperação na profissão”, algo a lo que ha contribuido el proyecto EBIF.

El proyecto está articulado en cuatro fases, y todas han sido ya implementadas, pero hay que advertir que, en la medida en la que el proyecto PEBIF es un proyecto abierto cuya primera anualidad fue en el curso 2021-2022, estas fases se renuevan, es decir, se realizan nuevamente, al menos parcialmente, como veremos en la implementación. Además, hay que señalar que el proyecto tiene una realización mixta, presencial y a distancia, cuya combinación, en función de las necesidades del proyecto, hace que sean complementarias, consiguiendo así una mayor eficacia y versatilidad. Esto es posible gracias a la tecnología, un punto clave para el desarrollo del proyecto. El proyecto dispone de su propio espacio de trabajo, al margen de otros recursos tecnológicos que aportan los centros e instituciones educativas implicadas. Las cuatro fases del proyecto se describen brevemente a continuación:

- **Fase 1.** Identificación de los participantes.
- **Fase 2.** Desarrollo de capacidades y formación continua para profesores.
- **Fase 3.** Construcción y acompañamiento de proyectos de aprendizaje
- **Fase 4.** Extensión del bilingüismo y de la interculturalidad desde las escuelas de frontera

La identificación de los participantes (Fase 1) la ha liderado, y lidera, la OEI en tanto que es el socio estratégico del proyecto. Sin entrar en detalles, la OEI trabaja en estrecha colaboración con el Ministerio de Educação de Portugal y, por la parte española, con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas de Castilla y León, Extremadura y Andalucía. El continuo trabajo de colaboración que mantienen estas instituciones ha permitido establecer una red de escuelas de frontera compuesta por pares de escuelas<sup>15</sup>. Es interesante hacer notar que el trabajo entre las escuelas no solamente se ha llevado a cabo en un eje horizontal, como sugiere la idea de par de escuelas y la propia ubicación de los centros escolares, sino que se ha fomentado un eje de verticalidad porque lo que se busca es crear un espacio común de frontera en la que la relación entre escuelas no se limitara a su correspondiente en la otra parte de la frontera. Aunque la frontera entre España y Portugal es diversa si se recorre longitudinalmente, sin embargo, no es tan extensa como para que sea difícil crear una comunidad de escuelas de frontera con intereses compartidos con la puesta en común de problemas afines y la propuesta de posibles soluciones, en muchos casos, válidas para todos.

Las Fases 2 y 3 podríamos decir que constituyen una unidad y son, sin duda, las partes centrales del proyecto por su importancia, trabajo y extensión temporal. El efecto transformador de un proyecto de estas características comienza por la propia formación de los docentes (Fase 2), que necesitan conocimientos y herramientas específicas para abordar los requisitos que tiene un proyecto transfronterizo de estas características. Hablar de zona de frontera requiere una formación adecuada del

---

<sup>15</sup> Para el curso 2021/2022 fueron seleccionados diez colegios de cuatro Agrupamientos de Escuelas de Portugal y seis Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de tres Comunidades Autónomas de España (Castilla y León, Extremadura y Andalucía). El detalle de cuáles fueron los centros que participaron ese curso puede encontrarse en la página de la OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/escuelas>.



profesorado que trabaja sobre el terreno (Ferreira-Martins, 2019), de modo que los objetivos del PEBIF sean tratados con el alumnado de forma coherente con el contexto. Como señala Ferreira-Martins (2022), la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte del profesorado son necesarios para desarrollar la valoración positiva de la interculturalidad, de la diversidad cultural y lingüística entre los alumnos de diferentes orígenes; analizar si la planificación lingüística nacional y local es adecuada a las particularidades de la frontera y se ajusta a las demandas sociolingüísticas y educativas locales; seleccionar las lenguas (y la variedad, o variedades) con y sobre las que se trabaja con el fin de valorar la variedad utilizada en la zona, visibilizar la frontera y resaltar sus elementos culturales; aprovechar el conocimiento lingüístico previo de los alumnos ya que esto permite fomentar entre el alumnado la consciencia del valor positivo del multilingüismo local y situarlas junto a las lenguas de difusión internacional. En esta fase, dentro de la formación teórica y bajo la metodología de investigación-acción-formación, el profesorado elabora por pares de escuelas proyectos de aprendizaje conjuntos.

La Fase 3 corresponde a la implementación de los proyectos de aprendizaje. Es la fase más compleja y larga del proyecto ya que el diseño e implementación de estos proyectos de aprendizaje se realiza conjuntamente por pares de escuelas. Es el momento en el que los profesores trabajan con el alumnado e interaccionan de forma más directa con la escuela con la que forman par. Los proyectos de aprendizaje son todos diferentes en lo relativo al tema elegido, recursos utilizados, actividades realizadas, etc., pero todos ellos están integrados en el currículo escolar de los centros (aun siendo diferentes en cada país) y, asimismo, todos siguen una estructura común que comprende 6 etapas: (i) mapeamiento lingüístico, (ii) elección del tema, (iii) planificación, (iv) implementación, (v) evaluación y (vi) difusión.

La Fase 4 responde a la idea de que la red de escuelas bilingües e interculturales de la frontera hispano-portuguesa debe constituirse en un foco irradiador, de modo que esta iniciativa pueda ser replicable en otras zonas de frontera y, con adaptaciones, incluso en zonas de diversidad lingüística y cultural.

### 3.2 Primeros resultados

La implementación del proyecto se ha llevado a cabo en su totalidad y en todas sus fases, utilizando, como se ha señalado, un formato híbrido, presencial y *on line*, con un intenso trabajo en red en el que la colaboración entre todos los agentes y participantes en el proyecto ha sido decisiva para el éxito del PEBIF. Los datos que ofrece la propia OEI sobre el desarrollo del Proyecto<sup>16</sup> son muy elocuentes y muestran el alcance y magnitud del proyecto. En él han participado 16 escuelas (de España y Portugal), 39 profesores, 16 directores, 631 alumnos de Educación Primaria, de 1º a 6º curso, 3 coordinadoras científicas de dos Universidades (Universidad de Aveiro y Universidad Complutense de Madrid), 24 formadores de profesorado, 2 becarios de investigación y 3 colaboradores de apoyo a la investigación, además de 12 repre-

<sup>16</sup> Los datos corresponden a las dos primeras acciones de formación, realizadas al final del curso académico 2020-2021 y durante todo el curso 2021-2022. Estos datos están disponibles en el documento PEBIF en Números (en español y en portugués): <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/proyecto>

sentantes de los organismos educativos implicados en el proyecto. Se han impartido 68 horas de formación y se han realizado 4 proyectos de aprendizaje, uno por cada par de escuelas de frontera.

La formación impartida está siempre centrada en los tres conceptos estructurantes, aunque se han trabajado (en función de la duración del curso) con distintos niveles de profundización. Son tres las formaciones que se han impartido: la primera formación fue breve y tuvo lugar al final del curso 2020-2021, con una duración de 6 horas y en formato *on line*; la segunda formación tuvo una duración de 50 horas, se desarrolló durante todo el curso 2021-2022 y se realizó en formato híbrido, presencial-*on line*; la tercera formación se ha realizado en el curso 2021-2022 en en línea y ha tenido una duración de 12 horas. La adaptación a la realidad y posibilidades de desarrollo de los proyectos (que requieren un altísimo grado de coordinación a nivel transnacional, nacional, regional, local y, por supuesto, de la propia disponibilidad de los centros participantes) hace que se haya adaptado la formación que conlleva el proyecto, como veremos a continuación, lo que no ha mermado ni su interés ni su capacidad de convocatoria entre el profesorado al que se dirige la formación.

Aunque estaba previsto iniciar la primera anualidad del proyecto a principios del curso 2020-2021, la pandemia solo permitió una breve acción de formación *on line*, titulada “Bilingüismo e interculturalidad en la de frontera España-Portugal” (24 y 26 de mayo, 2 de junio 2021, de 6 horas de duración). Los resultados de esta acción inicial de formación fueron sorprendentes, y se obtuvo el primer mapeo lingüístico que tenemos (o al menos del que tenemos referencias) de una parte de escuelas de la frontera de España y Portugal. El mapeo lingüístico se hizo utilizando como herramienta las biografías lingüísticas que realizó el alumnado de las escuelas participantes. Los registros de estas biografías permitieron conocer la realidad lingüística de las escuelas y las actitudes de los niños y niñas hacia las lenguas, tanto de aquellas que forman parte de su cotidianeidad como de aquellas que les resultan familiares o les interesan, entre las que, por supuesto, están el español y portugués, pero también, por ejemplo, *a fala*, lengua histórica de una pequeña zona de la frontera (en el norte de Extremadura) y otras lenguas. Todas ellas lenguas próximas o de las que solamente han oído hablar pero que, en todo caso, hay que considerar en una educación que mira al plurilingüismo y a la interculturalidad como pilares de la enseñanza, en particular en zonas en el que el componente lingüístico tiene un gran peso, como son las fronteras. En la figura 2 pueden verse algunos de los ejemplos de este primer mapeo lingüístico de escuelas de frontera.

La implementación del proyecto durante el curso 2021-2022 permitió completar todas las fases del proyecto, quedando abierta la Fase 4, ya que la difusión del PEBIF, como es habitual en un proyecto de gran alcance, se puede producir en cualquier momento de su desarrollo. Esta segunda anualidad del proyecto (14 de octubre de 2021, Elvas- 20 de mayo de 2022, Ciudad Rodrigo) se desarrolló en formato híbrido, con encuentros presenciales de formación y de actividades realizadas en el marco de los proyectos de aprendizaje y con actividades y encuentros realizados en línea, tanto para la formación del profesorado como durante la realización de los proyectos de aprendizaje, en los que el alumnado ha sido el verdadero protagonista. Los proyectos de aprendizaje son el resultado más relevante y tangible del proyecto PEBIF,

al margen de otros resultados obtenidos, a nuestro juicio, también muy relevantes, aunque no hay duda de que la mayoría de ellos giran en torno a los proyectos de aprendizaje o emanan de ellos. Cada par de escuelas realizó de forma colaborativa, trabajando en red con su correspondiente escuela y, en momentos puntuales con el resto de pares de escuelas, un proyecto de aprendizaje, de acuerdo con las pautas comunes con las que se había trabajado previamente en la formación teórico-práctica y que se han esbozado anteriormente.



Figura 2. Ejemplo de biografías lingüísticas realizadas por el alumnado de uno de los pares de escuelas.

Fuente: elaboración propia.

Los temas de los proyectos, elegidos libremente por cada uno de los cuatro grupos de trabajo, respondía a criterios de interculturalidad y a elecciones lingüísticas acordes con los intereses de los grupos, como revelan los títulos elegidos para los proyectos: Grupo 1: *O trabalho e o respeito que nos une/ El trabajo y el respeto que nos une*; Grupo 2: *A nossa história, força do presente/ Nuestra historia, fuerza del presente*; Grupo 3: *Os Guardiões da Raia/ Los Guardianes de la Raya*; Grupo 4: *Água sem fronteiras/ Agua sin fronteras*. En todos ellos, con las adaptaciones necesarias en función de los proyectos de aprendizaje diseñados, se trabajaron los objetivos generales del PEBIF y su inserción curricular. Este es un aspecto que debe destacarse ya que los currículos de las escuelas son diferentes en cada país y entre ellas dentro de un mismo país, en particular en Portugal. La inserción de los proyectos de aprendizaje en los currículos respectivos de cada par de escuelas ha requerido por parte del profesorado y de los formadores un profundo, detallado y refinado estudio de los currículos y de las temáticas propuestas. Los cuatro temas propuestos son distintos y todos se han adaptado al currículo de los cursos en los que se han desarrollado. Este esfuerzo de inserción curricular es uno de los resultados más positivos de los proyectos y que merece particular atención y reconocimiento, algo que no es posible hacer detalladamente en este trabajo expositivo.

Otro de los resultados que consideramos más relevantes y que más interés ha tenido, en particular, para el alumnado, son las actividades diseñadas para cada proyecto. En ellas ha participado de forma activa, conjunta y coordinada el alumnado de los centros que constituían cada par de escuela. Todas ellas han estado marcadas por su carácter plurilingüe e intercultural, por las interacciones de intercomprensión, por la conformación de pequeñas comunidades transfronterizas en las que era imposible saber de qué lado de la frontera provenía cada uno de esos niños y niñas que aprendían jugando, hablando su propia lengua y aceptando la del otro, compartiendo vivencias de su entorno, en definitiva, entrelazando lenguas y culturas. No todo el alumnado ha tenido la oportunidad de encontrarse físicamente, lamentablemente, porque la organización de estos encuentros transfronterizos requiere una logística complicada, entre otras cosas porque son menores. Este punto necesita un replanteamiento por parte de las autoridades políticas. Además, conviene destacar que en todas ellas se ha involucrado, de una u otra forma, toda la comunidad escolar, las familias, que en muchos casos han intervenido en las propias actividades, organismos públicos y privados del entorno que, voluntariamente, han contribuido en alguna actividad de los proyectos.

La evaluación de los proyectos de aprendizaje también ha permitido dar visibilidad a algunos de los puntos fuertes del proyecto. Profesores y alumnos han sido preguntados directa e indirectamente<sup>17</sup> sobre aspectos concretos de los proyectos de aprendizaje y también del PBEIF. Estas evaluaciones nos han permitido tener datos concretos, por ejemplo, sobre actitudes lingüísticas, en particular hacia las lenguas principales, el español y portugués, pero también hacia otras lenguas; también han aportado informaciones detalladas sobre el valor que se da al patrimonio material e inmaterial, y un aspecto muy bien valorado siempre, ha sido la posibilidad de que se produzcan encuentros con los niños y niñas del otro lado de la frontera. Asimismo, también se han señalado aspectos de mejora que deben ser revisados antes del diseño e implementación de futuros proyectos de aprendizaje.

En cuanto a la difusión de los proyectos de aprendizaje, han sido objeto de difusión en medios de comunicación locales<sup>18</sup>, en redes sociales<sup>19</sup> y en exposiciones de ámbito local y regional. También, poco a poco, van apareciendo publicaciones científicas que recogen estas experiencias educativas (Leardine et al., 2021; Rodríguez et al., 2023) y los resultados están siendo objeto de difusión en congresos científicos y de divulgación científica (Araújo et al., 2020; Leardine et al., 2021), tanto en España como en Portugal, de lo que queda constancia en publicaciones de actas, resúmenes y en la propia red.

La tercera anualidad del PEBIF, realizada en el curso 2022-2023 solamente ha contado con una formación teórico-práctica del profesorado, en la que se han ajustado los contenidos del proyecto y se han ampliado los contactos para la incorporación de nuevos participantes, ya que los ajustes de la Fase 1 repercuten en la organización completa de los participantes y requieren una organización meticulosa que, inevita-

---

<sup>17</sup> La evaluación fue doble, interna y externa, y en ellas han intervenido las instituciones educativas. Además de las evaluaciones que realizaron los niños, y que fueron acordadas con las instituciones educativas, los docentes realizaron autoevaluaciones reflexivas sobre su trabajo en el proyecto, la colaboración entre centros y profesorado y el grado de satisfacción con los resultados obtenidos, entre otros aspectos.

<sup>18</sup> Ver <https://bit.ly/3RzTDF1>; <https://bit.ly/46gqz9E>; <https://bit.ly/4520v15>

<sup>19</sup> Ver <https://bit.ly/453hos0>; <https://bit.ly/3Ryh95u>

blemente, exige tiempo. Está previsto que en el presente curso académico 2023-2024 (cuarta anualidad) se desarrollen todas las fases del proyecto. En el momento de escribir estas páginas, se está actualizando la Fase 1 para la anualidad tercera.

#### 4. Sostenibilidad del PEBIF y perspectivas futuras

Uno de los problemas que tienen los proyectos es su sostenibilidad más allá de los periodos de ejecución en los que se desarrollan. El PEBIF tiene una duración inicial de cuatro años, hasta 2024, y, si los gobiernos de España y Portugal, junto con la OEI, siguen apoyando esta iniciativa puede tener una duración mayor, como ha ocurrido con otros proyectos educativos que se han consolidado gracias a los apoyos oficiales, los casos del Programa BILINGÜEX, Secciones bilingües, en la Comunidad Autónoma de Extremadura y del Programa José Saramago, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, por citar, posiblemente, los proyectos españoles más relevantes en materia lingüística en Comunidades que tienen frontera con Portugal. No obstante, el propio proyecto ha sido diseñado para que sea posible replicarlo (al menos a una escala menor) de forma que haya posibilidades de mantenerlo independientemente de los apoyos oficiales con los que cuente. Dados los objetivos del PEBIF, los beneficiarios directos (alumnos que adquirieron competencias plurilingües e interculturales y profesores que siguieron la formación) e indirectos (profesores no participantes en el proyecto, familias, museos, centros culturales, bibliotecas, colegios no participantes, asociaciones de profesores de idiomas, entre otros) podrán seguir interviniendo a favor de la interculturalidad y la diversidad cultural y lingüística de la frontera. También las instituciones locales participantes podrán seguir colaborando, puesto que las posibilidades de participación en el proyecto son flexibles y permiten adaptaciones acordes a cada una de ellas.

Asimismo, las universidades y centros de formación del profesorado participantes, incorporando una perspectiva plurilingüe e intercultural en sus procesos de formación permanente y en sus líneas de investigación, podrán funcionar como un foco de formación del profesorado de idiomas desde un punto de vista intercultural a largo plazo.

La metodología de investigación-acción-formación utilizada en el PEBIF, tanto para la formación del profesorado como en los proyectos del alumnado, favorece la capacidad de análisis crítico de las demandas educativas, culturales y lingüísticas que se desarrollen en la región y se conviertan así en agente de movilización de las políticas locales a favor del bi-/plurilingüismo cohesión social y la interculturalidad. El fomento de la creación de redes de colaboración es una garantía de continuidad y promoverá la sostenibilidad de los principios del proyecto en la zona fronteriza, favorecida, sin duda, por la concurrencia de tecnologías que lo posibilitan.

Los resultados del proyecto que se han avanzado ya en este artículo, los recursos digitales creados por los profesores y disponibles en la plataforma del proyecto (actualmente parcialmente de uso público), así como las publicaciones y eventos científicos emanados del PEBIF, servirán de base para nuevos proyectos de aprendizaje e iniciativas a las que se pueden ir sumando otras escuelas, adaptando estas propuestas y materiales a su contexto educativo y geográfico.

## 5. Conclusiones

La síntesis del Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera que se ha esbozado en este artículo permite comprender el alcance de una propuesta educativa transfronteriza basada en el bi-/plurilingüismo, la intercomprensión y la interculturalidad. Si tuviéramos que señalar qué se ha conseguido hasta ahora, creemos que es inevitable destacar la puesta en marcha de un proyecto educativo en Educación Primaria verdaderamente transfronterizo en la zona de frontera entre España y Portugal, auspiciado por la OEI como socio estratégico. El PEBIF es un proyecto que requiere que todos los participantes en él asumen su colaboración y participación activa en propuestas de educación intercultural y plurilingüe que se presentan como complementarias. Esta actitud positiva hacia el plurilingüismo y la interculturalidad hace que sean aceptados de forma natural el uso de discursos multilingües (orales y escritos), superando posiciones de monolingüismo. También hemos observado un interés creciente por las manifestaciones culturales que suceden al otro lado de la frontera, por sus tradiciones y costumbres, de las que los participantes de más edad (profesorado) eran conocedores o habían participado en ellas pero que, muchas de ellas, eran nuevas para una buena parte del alumnado.

La frontera, entendida desde una doble perspectiva, horizontal (pares de escuelas) y vertical (longitudinal, con todos los participantes del proyecto que se han constituido en comunidad educativa en la frontera de España y Portugal) se configura como un espacio particularmente propicio para la educación intercultural y plurilingüe. Estos espacios que se abren a través de la intensa colaboración entre escuelas de frontera son merecedores de atención por parte de gobiernos e instituciones educativas. Cerramos el artículo con una cita casi ineludible de Fernando Pessoa<sup>20</sup> sobre la frontera entre Portugal y España: “*Dir-se-ia que os dois países repararam por fim no facto aparentemente evidente que uma fronteira, se separa, também une*”.

---

## Referencias bibliográficas

- Adapa P. K. (2013). *Strategies and factors effecting internationalization of university research and education*. <https://bit.ly/451OUz5>
- Altbach P. G. y Teichler U. (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5, 5-25.
- Amorim de Sousa, M. A. (2018). *Tendencias de la internacionalización de la Enseñanza Superior en Portugal y España. Un estudio comparativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura <https://bit.ly/3EQ6one>
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercomprensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de Espanhol em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 135-165. <https://doi.org/10.35362/rie8113605>
- Araújo e Sá, M.H., Matesanz del Barrio, M. y Ferreira Martins, V. (2020). A RAIÁ: Formar para o Plurilinguismo e a Interculturalidade na Fronteira Espanha-Portugal The RAIÁ: Training

---

<sup>20</sup> Ultimátum e páginas de sociología política. (recolha de textos: Maria Isabel Rocheta e Maria Paula Morão; int. e org. Joel Serrão), Lisboa, Ática



- for multilingualism and interculturality on the Portugal-Spain border. En Araújo e Sá, M. H., Varela, A., Lopes, B., Cravino, J. P., Gonçalves, M., Pinto, X. S. *Investigação em educação e responsabilidade social: que lugares e possibilidades no CIDTFF?* Aveiro: UA Editora (libro electrónico). <https://doi.org/10.34624/ms4w-r031>
- Araujo e Sá, M. H., Feytor Pinto, P. & Pinto, S. (eds) (2023). *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura*. Berna: Peter Lang.
- Baena-González, R., García-Parejo, A., De-la-Fuente, R., Fonseca, T.D., Heredia-Carroza, J. y Chavarría-Ortiz, C. (2023). Internacionalización de la educación superior. Satisfacción de los universitarios en España y Portugal. *Campus Virtuales*, 12(1), 193-208.
- Bartell, M. (2003). Internacionalización de las universidades: un marco basado en la cultura universitaria. *Educación superior*, 45, 43-70. <https://bit.ly/48jqzrr>
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1–S13.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545.
- Byram, M. & Hu, A. (Ed.). (2013). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Calvo, F. J. y Erazo, A. M. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie8113524>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Crosier, D., Parveva, T. (2013). *The Bologna Process: Its Impact in Europe and Beyond*. Paris: UNESCO.
- De Carlo, M. (2019). Introdução. *EL.LE*, 8(1), 7-14.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of Higher Education*. Strasbourg: European Parliament.
- Declaración conjunta (2018). XXX Cumbre Hispano-Lusa. Valladolid, 21 de noviembre de 2018. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3PqWqOb>
- Declaración conjunta (2020). XXXI Cumbre Hispano-Portuguesa. Guarda, 10 de octubre de 2020. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3EKp7Rn>
- Declaración conjunta (2021). XXXII Cumbre Hispano-Portuguesa. Trujillo, 28 de octubre de 2021. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/48s2oXC>
- Declaración conjunta (2022). XXXIII Cumbre Hispano-Portuguesa. Viana do Castelo, 4 de noviembre de 2022. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3Pt1ESt>
- Declaración conjunta (2023). XXXIV Cumbre Hispano-Portuguesa. Lanzarote, 14 y 15 de marzo de 2023. Gobierno de España / República de Portugal. <https://bit.ly/3PyPogR>
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In F. Dervin & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education* (pp. 155-173). Bern: Peter Lang.
- Dervin, F. (2015). Discourses of Othering. In K. Tracy, C. Ilie, & T. Sandel (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (Vol. Volume 1: A-D). (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi027>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30, 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (Eds.) (2013). *English-medium instruction at universities. Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo* (septiembre, 2020). Coesão Territorial. Vañorização do Interior da República Portuguesa y Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico de España. <https://bit.ly/3ZoHN2B>

- Fernández, M. B. & Johnson M., D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105.
- Ferreira-Martins, V. (2019). Formación sociolingüística e intercultural para profesores de ELE en contexto de diversidad lingüística: un estudio de caso en la frontera Brasil-Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 189-210. <https://doi.org/10.35362/rie8113552>
- Ferreira-Martins, V. (2022). Las variedades lingüísticas del español en la frontera Brasil-Bolivia: por una enseñanza intercultural. *Literatura y lingüística*, 45, pp. 485-515.
- García Martínez, A., Escarbajal Frutos, A., Escarbajal de Haro, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- Haygert, S. & Sturza, E. R. (2017). Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma política linguística. *Linguagens & Cidadania*, 17(1). <https://doi.org/10.5902/1516849225514>
- Knight, J. (2014) La internacionalización de la educación. *El Butlletí*. Publicación bimestral de Catalunya.75. <https://bit.ly/3Prj1Ky>
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT*, 1(1), 65-88.
- Kramsch, C., & Uryu, M. (2012). Intercultural contact, hybridity, and third space. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 211-225). New York: Routledge Handbooks Online.
- Leardine M. A., Araújo e Sá, M. H. & Ulhôa, A. A. (2021). Mirando as raízes entre Portugal e Espanha: um diálogo sobre a formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural e linguística. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 23(2), 423-438.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*, 52, 1-39.
- Mascarenhas, C., Marques, C., Ferreira, J. J. & Galvão, A. (2022). University-Industry Collaboration in a Cross-Border Iberian Regions. *International Regional Science Review*, 45(4), 444-471.
- Matesanz del Barrio, M. (2010). The Challenges of Spanish Scientific Publishing in the Development of the Europe of Knowledge. *@tic. revista d'innovació educativa*, 5, 20-29. <https://bit.ly/3sWaLdO>
- Matesanz del Barrio, M. (2017). La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos. *LynX, Annexa*, 23, 123-140.
- Moreno González, G. (dir.) (2020). Extremadura y Portugal: la necesidad de una mayor cooperación transfronteriza. En Gabriel Moreno González, *Extremadura-Portugal: una guía para la cooperación transfronteriza*. Universidad de Extremadura: Junta de Extremadura. <https://bit.ly/45EYHeN>
- Morello, R. (2019). *Informe OEI "Principios teóricos y pedagógicos y directrices metodológicas para proyectos pedagógicos en escuelas de frontera y para la formación de maestros"*. Documento interno inédito.
- Oliveira, G M. de & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilingües de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 53-74. <https://doi.org/10.35362/rie8113567>
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267.
- Robson, S. & Wihlborg, M. (2019). Internationalisation of higher education: Impacts, challenges and future possibilities. *European Educational Research Journal*, 18(2), 127-134.
- Rodríguez Miranda, F. P., Travé González, G. H., Matesanz del Barrio, M. & Ferreira Martins, V. (2023). Una experiencia bilingüe e inclusiva entre Andalucía y Algarbe. *Cuadernos de Pedagogía*, 543, 100-111.



- Rose, H. & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education* 75, 111–129.
- Sabet, P.G.P, Chapman, E. (2023). A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868>
- Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.
- Scott, J.C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda.
- Stromquist, N.P. (2007). Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53, 81–105.
- Sturza, E. (2017). Escolas interculturais de fronteira problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística. In: G. M. de Oliveira, & L. F. Rodrigues (Org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, pp. 129-135.
- Woldegiyorgis, A.A., Proctor, D. & de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161-176.

**Cómo citar en APA:**

Matesanz, M., Ferreira, V. y Araújo e Sá, M. H. (2023). Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 45-65. <https://doi.org/10.35362/rie9315998>



## Desentramando los lenguajes de la realidad educativa. La internacionalización en las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

María Eugenia Talavera <sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0003-2603-2556>

María Isabel Pozzo <sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

<sup>1</sup> *Univesidad Nacional de Rosario (UNR) Argentina*

**Resumen.** El contexto actual atravesado por las exigencias de la globalización y la sociedad del conocimiento demandan a las instituciones educativas nuevos contenidos para su internacionalización. El manejo de idiomas y las habilidades que implica ocupan un rol central en el proceso de internacionalización. El presente trabajo se propone explorar el papel de las docentes de idiomas como agentes de internacionalización en las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, e indagar acerca del lugar de los idiomas en los Planes de Estudio de dichas instituciones. Para cumplimentar el primer objetivo se realizaron entrevistas a docentes de idiomas pertenecientes a las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario. Para el segundo objetivo se realizó un análisis documental de los Planes de Estudio de estas instituciones. Los resultados muestran un compromiso de las docentes con el desarrollo de la concienciación cultural, la perspectiva plurilingüe y la consideración del conocimiento de idiomas como factor de internacionalización. Con respecto a los planes de estudio, se observa una preeminencia del inglés y en menor medida del portugués y el francés como lenguas extranjeras a enseñar en estas escuelas.

**Palabras clave:** internacionalización; educación media; lenguas extranjeras; escuelas preuniversitarias.

### *Desvendando as linguagens da realidade educacional. A internacionalização nas escolas de ensino médio na Universidade Nacional de Rosário, Argentina*

**Resumo.** O contexto atual transpassado pelas demandas da globalização e a sociedade do conhecimento demandam novos conteúdos das instituições de ensino para a sua internacionalização. O conhecimento de línguas e as competências que envolve desempenham um papel central no processo de internacionalização. Este trabalho tem como objetivo explorar o papel dos professores de línguas como agentes de internacionalização nas escolas de ensino médio dependentes da Universidade Nacional de Rosário, Argentina, e pesquisar sobre o lugar das línguas nos currículos dessas instituições. Para alcançar o primeiro objetivo, foram realizadas entrevistas com professores de línguas pertencentes a escolas secundárias dependentes da Universidade Nacional de Rosário. Para o segundo objetivo, foi realizada uma análise documental dos Planos de Estudo dessas instituições. Os resultados demonstram um compromisso dos professores com o desenvolvimento da conscientização cultural, a perspectiva multilíngue e a consideração do conhecimento de línguas como fator de internacionalização. Em relação aos planos de estudo, observa-se um predomínio do inglês e, em menor medida, do português e do francês como línguas estrangeiras a serem ensinadas nessas escolas.

**Palavras-chave:** internacionalização; ensino médio; línguas estrangeiras; escolas pré-universitárias.

### *Unraveling the languages of educational reality. Internationalization in high schools of the National University of Rosario, Argentina*

**Abstract.** The current context, crossed by the demands of globalization and the knowledge society demands new content from educational institutions for their internationalization. Language proficiency and the skills it implies play a central role in the internationalization process. The present paper aims to explore the role of language teachers as internationalization agents in secondary schools dependent on the National University of Rosario, Argentina, and to inquire about the place of languages in the Syllabus of those institutions. To fulfill the first objective, interviews were conducted with language teachers belonging to secondary schools dependent on the National University of Rosario. For the second objective, a documentary analysis of these institutions' Syllabus was carried out. The results show a commitment of the teachers with the development of cultural awareness, the multilingual perspective and the consideration of knowledge of languages as a factor of internationalization. With respect to the Syllabus, there is a preeminence of English and to a lesser extent Portuguese and French as foreign languages to be taught in these schools.

**Keywords:** internationalization, high school, foreign languages, pre-university schools.

## 1. Introducción

La globalización ha modificado significativamente la forma en la que las personas se vinculan, comunican, producen cultura, se trasladan y manifiestan. En el mundo actual, las fronteras ya no se configuran de manera rígida, sino que cada vez son más lábiles, habilitando un mayor tránsito de personas. Además, las tecnologías de la información y la comunicación permiten la interconexión y la circulación de información trascendiendo los límites geográficos.

La internacionalización de la educación surge como una demanda de la globalización a las instituciones educativas, inicialmente, de nivel superior. En este nivel, la internacionalización nace en un contexto de unificación europea en la que la educación superior era un factor central para el desarrollo económico, social y político de las sociedades europeas (de Wit, 2013). En la actualidad, la internacionalización de la educación superior (IES) no solo se basa en la movilidad estudiantil como lo fue en sus orígenes sino que también implica alternativas como la internacionalización en casa, la internacionalización del currículo, los planes de estudio dobles, la organización de eventos en conjunto, entre otras (Knight, 2012; Beneitone, 2022).

Con respecto a otros niveles educativos, la IES posee una mayor sistematicidad, planificación y difusión; además, cuenta con importantes aportes teóricos que se ocupan de su estudio y desarrollo según las principales tendencias mundiales y sus respuestas contrahegemónicas. Asimismo, dispone de una mayor inversión y políticas públicas producto de iniciativas nacionales, regionales e internacionales a diferencia de la internacionalización en el nivel medio que se caracteriza por la escasez de las antes mencionadas.

El concepto de internacionalización en el nivel medio aún se encuentra en construcción (Woicolesco et al., 2023), hecho que refleja la falta de teorización y sistematización de propuestas (Matthews, 2002). Sin embargo, es posible señalar algunas potencialidades y desafíos en términos generales.

Por un lado, en el actual contexto atravesado por los desafíos de la globalización, la internacionalización de la educación media permite el desarrollo de competencias interculturales para el desarrollo de una ciudadanía intercultural que implica reflexionar y actuar de forma crítica reconociendo las complejidades del contexto actual (Byram y Wagner, 2018). En otras palabras, actualmente surge la necesidad de desarrollar habilidades que permitan establecer diálogos con otras culturas diferentes a la propia, con énfasis en el respeto, la convivencia y el aprendizaje mutuo. Asimismo, Fernández (2009) destaca la relevancia de la concienciación cultural en el marco de la enseñanza de lenguas. Este término hace referencia a la conciencia de las diferencias lingüísticas y culturales y a la superación del rechazo o miedo a ellas. Si bien se trata de una tarea mancomunada de estudiantes y docentes, estos últimos cuentan con las herramientas didácticas para lograr la concienciación cultural.

Desafíos como la defensa de los derechos humanos y del sistema democrático, el cuidado del medio ambiente o el impacto de desastres naturales o pandemias revelan la necesidad del trabajo mancomunado para responder a problemas globales con impactos locales. En este sentido, la internacionalización en la educación me-

dia se propone además la formación integral de ciudadanos globales conscientes y comprometidos con la realidad circundante y global desde un enfoque basado en la empatía, la justicia y la solidaridad (Paz, 2007).

Por otro lado, los principales desafíos que enfrenta el nivel medio para el desarrollo de la internacionalización se concentran en la ausencia de políticas públicas, la escasez de debates sobre el tema en el campo científico y pedagógico y la falta de planificación y difusión de políticas de internacionalización que puedan vincular a las personas que forman parte de este nivel. En Argentina el nivel medio es obligatorio y masivo, esto también implicó selección y diferenciación social en sus orígenes (Tiramonti, 2011) y actualmente supone trayectorias educativas heterogéneas y complejas de difícil abordaje (Terigi, 2014). En este nivel, la mayoría de las experiencias de internacionalización se concentran en viajes al extranjero de aquellas personas que pueden costearlo (Mayer, 2019) y que al representar casos aislados tienen un escaso impacto en el resto de la comunidad educativa. En un plano más grupal pueden mencionarse los viajes de egresados a países vinculados con la lengua enseñada en escuelas bilingües. Aunque existen otras formas de internacionalización de mayor alcance, como es la internacionalización en casa o la del currículo, estas poseen menos frecuencia y difusión.

## 2. El rol de estudiantes, docentes e instituciones en la internacionalización del nivel medio

En el presente apartado se realizará un recorrido por los principales aportes teóricos vinculados a la internacionalización de la educación secundaria atendiendo al rol de estudiantes, docentes e instituciones en dicho proceso.

Por un lado, se observa una homologación de la internacionalización del nivel medio con las experiencias de intercambio en un país extranjero por parte de estudiantes. El viaje es concebido como una experiencia de aprendizaje que no está al alcance de todo el estudiantado en términos económicos (Mayer, 2019). Con relación a los factores determinantes a la hora de elegir un destino para la movilidad estudiantil, Mayer y Catalano (2018) destacan el papel de las representaciones estudiantiles acerca de la ciudad y aquellas sobre el sistema educativo, en virtud de su gratuidad e ingreso irrestricto. Si bien estas autoras aluden a la movilidad en el nivel superior, muchas características señaladas también pueden ser pensadas en el nivel medio.

En relación a los estudios que recogen las voces del estudiantado que participa de experiencias de movilidad, Pozzo y Jacob (2014) señalan que experiencias en este nivel educativo han sido escasamente sistematizadas debido a que por la duración de su estadía y lugares de alojamiento en residencias familiares son excluidas de censos y contabilizaciones oficiales. A esto se le agrega que en muchas ocasiones, la circulación de estos números se mantienen dentro de las instituciones participantes.

Por su parte, Fiocchi y Rojas (2015) brindan una mirada acerca del impacto que poseen las experiencias de movilidad anual en la vida de personas chilenas que realizaron una experiencia de intercambio en su adolescencia. Desde una mirada retrospectiva, las personas entrevistadas (entre 33 y 66 años) destacan los siguientes aprendizajes: el aumento de la confianza; la autonomía y la valoración intercultural; el aprendizaje del idioma y la cultura, y el desarrollo de la resiliencia frente a nuevas

situaciones. Además, se recalca el rol de la familia anfitriona, que contribuye de manera significativa al desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes mencionadas previamente.

Por otro lado, también existen investigaciones que analizan el impacto de la movilidad estudiantil en las prácticas docentes. En el caso de las escuelas medias que reciben estudiantes extranjeros, su presencia tiende a modificar la percepción de sus docentes sobre la realidad áulica. Sin embargo, según concluye Pozzo (2019), esta inclusión no tiene repercusiones en el resto del estudiantado o la institución, dado que los impactos de los esfuerzos docentes no se extienden más allá de las situaciones de interacción con los estudiantes extranjeros.

También se destacan trabajos que analizan experiencias de internacionalización de estudiantes secundarios mediadas por las tecnologías. Se observa una preeminencia de experiencias en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, donde las tecnologías han permitido poner en juego las destrezas lingüísticas, afectivas e interculturales de primera mano de una mayor cantidad de estudiantes sin la necesidad de trasladarse. (Serrador, 2016). Las experiencias de intercambio internacional mediadas por las TICs fomentan el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los sujetos involucrados, a la vez que implican actitudes, emociones y disposiciones que permiten una mejor vinculación con los demás y con la propia identidad. (Luque y Lúgaro, 2019)

Finalmente, existen investigaciones que estudian la internacionalización a partir del estudio de las iniciativas de escuelas privadas bilingües (EPB) destinadas a la formación de élite. A diferencia de otras instituciones educativas, en estas escuelas privadas confesionales o laicas de muy alto costo la enseñanza de idiomas ocupa un lugar de relevancia desde el nivel inicial (Pozzo, 2009; Mórtoła et al., 2022), como factor de internacionalización. Las lenguas que se enseñan son las llamadas 'lenguas de inmigración' acompañadas por iniciativas glotopolíticas que fomentan su enseñanza (Bein, 2021): inglés, francés, alemán e italiano, aunque actualmente constituyen idiomas elegidos por los padres de los estudiantes más que aquellos que se hablan en el hogar. (Banfi y Day, 2005)

Además, entre las iniciativas de las EPB se destaca el Bachillerato Internacional (BI) que posee un alto valor simbólico en los estratos sociales que concurren a estas instituciones y requiere un acompañamiento personalizado de docentes para la evaluación y acreditación del desempeño estudiantil según estándares de instituciones externas (Ziegler y Nóbile, 2014). Además, tal como señala Mayer (2020), las exigencias del BI también resultan poco atractivas ya que la universidad en Argentina es gratuita, de ingreso irrestricto y escasamente reconoce la validez del BI.

### **3. Las escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario**

En el presente apartado se realizará una breve caracterización de las escuelas secundarias dependientes de las universidades (ESDU) de Argentina y, luego, se brindará información acerca de las ESDU dependientes de la Universidad Nacional de Rosario. Esta información resulta de relevancia para una comprensión cabal del contexto institucional en el que se desarrolla el presente trabajo.

Las escuelas preuniversitarias son instituciones de enseñanza secundaria que dependen de las Universidades Nacionales argentinas. Actualmente, no existe un organismo que nuclea las escuelas secundarias dependientes de las universidades, esto dificulta la obtención de datos certeros y actualizados y la vinculación entre estas instituciones. Las ESDU comparten rasgos como la gratuidad, el vínculo con la universidad, su dependencia nacional, el reconocimiento simbólico de quienes asisten a estas instituciones y el mandato fundacional de extensión del conocimiento producido en la universidad al nivel medio. También se observan diferenciaciones vinculadas al sistema de acceso, los títulos que se expiden, las formas de designar sus autoridades y las realidades e historias institucionales (Landivar, 2019; Di Piero, 2018).

Entre la bibliografía disponible se destaca la clasificación de las ESDU realizada por Anderete (2021), basadas en las políticas educativas vigentes en los años de creación. Así, las instituciones se clasifican en: tradicionales, creadas en el período que va de fines del siglo XX hasta 1982; democráticas, cuya fecha de creación comprende el período entre 1985 y 2010; e inclusivas, con fecha de creación posterior al año 2013.

Las ESDU que nos ocupan en este trabajo dependen de la Universidad Nacional de Rosario. La ciudad de Rosario es la tercera ciudad más importante de Argentina y, según los resultados provisionales del último censo realizado en 2022, el departamento Rosario cuenta con 1.342.619 (INDEC, 2023). Además, constituye un polo industrial por la presencia del puerto y un importante polo educativo debido a la influencia de la UNR, que atrae una gran atención de estudiantes de la región y extranjeros en el nivel universitario (Camargo y Pozzo, 2020; Tramallino y Rubio, 2022). Dicha institución cuenta con 12 facultades, seis escuelas secundarias y más de cien mil estudiantes.

En la actualidad, existen 6 escuelas secundarias que dependen de la UNR (ES-UNR): el Instituto Politécnico Superior "General San Martín" (IPS); la Escuela Superior de Comercio "Libertador General San Martín" (ESC); la Escuela Agrotécnica "General San Martín" (EA); el Polo Educativo de Puerto "General San Martín" (PEPSM); la Escuela Sara Bartfeld Rietti (ESBR) y la Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas (ECSH). Si bien las escuelas poseen un estrecho vínculo con el proyecto de la UNR, cada una de ellas posee una identidad propia ligada a los propósitos de su creación. A continuación se realizará una breve descripción de cada escuela atendiendo a su origen, títulos que se expiden actualmente, ubicación y sistema de ingreso.

El IPS fue creado en Rosario en 1906 y desde 1969 depende de la UNR. Actualmente, expide los siguientes títulos técnicos de nivel secundario: Constructor de Obras, Electrónica, Mecánica, Plantas Industriales y Químico. Además, en esta institución se dictan las siguientes carreras terciarias: Analista Universitario en Sistemas, Técnico Universitario en Construcciones, Técnico Universitario en Gestión y Producción, Técnico Universitario en Mecatrónica, Técnico Universitario en Óptica y Contactología, Técnico Universitario en Plásticos y Elastómeros, Técnico Universitario en Química y Técnico Universitario en Sistemas Electrónicos.

Esta institución se emplaza en el macrocentro de Rosario y cuenta con una extensión áulica ubicada a pocos kilómetros de Rosario en la localidad de Granadero Baigorria. Su sistema de ingreso se basa en una Prueba de Selección consistente en dos evaluaciones: una de Matemáticas y otra de Idioma Nacional. Sus resultados configuran un orden de mérito para determinar el ingreso de las personas inscriptas.

La ESC fue creada en 1896 y desde 1970 depende de la UNR. Se ubica en el macrocentro de la ciudad de Rosario. Sus estudiantes secundarios se gradúan con el título de Bachiller en Economía y Administración. Además, cuenta con las siguientes carreras terciarias: Tecnicatura en Administración de Empresas (modalidad presencial y virtual) y Calígrafo Público. En cuanto a su sistema de ingreso, se ofrece un cursillo arancelado de pre-ingreso presencial no obligatorio y el mismo sistema de evaluación del IPS.

La EA se ubica en la localidad de Casilda, a 50 kilómetros de Rosario. Esta institución otorga el título de Bachiller en Ciencias Agropecuarias y, con el cursado de un año adicional se obtiene la Tecnicatura en Producción Agropecuaria. Creada en 1900, capitalizando la prosperidad de la zona en términos agropecuarios, fue añadida como dependiente de la UNR en 1980. Desde 1977, la EA comparte el predio con la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNR. Además, esta institución cuenta con una extensión áulica en El Trébol, ciudad ubicada en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe. Con respecto a su sistema de ingreso, no se encontraron especificaciones concluyentes en la información recabada.

El PEPSM fue creado en el año 2021 en la localidad de Puerto San Martín, ubicada a 27 kilómetros de la ciudad de Rosario, con una importante actividad portuaria e industrial en la zona. El PEPSM es una escuela secundaria técnica con orientaciones en Producción Agropecuaria, Administración y Gestión, e Informática Personal y Profesional. En la actualidad, recibe a estudiantes de toda la región, fundamentalmente del departamento San Lorenzo, donde se encuentra emplazada. Su sistema de ingreso también implica el mismo sistema de la IPS y la ESC y cuenta con un cupo de 120 estudiantes por cohorte.

Por su parte, la ESBR se emplaza en el Polo Educativo para el Desarrollo y la Innovación de General Lagos, a 22 kilómetros de Rosario. Actualmente, no cuenta con un edificio propio (que se encuentra en construcción) y funciona en el Centro Cultural "José Hernández" de la Comuna de General Lagos junto a otras instituciones: la escuela provincial N° 396 "Hilario Lagos" y la N° 144 "Juan Larrea". La primera cohorte de esta institución data del año 2021. Los títulos que expide son: Técnico en Informática Profesional y Personal y Técnico en Industria de Procesos. Además, la institución tiene como proyecto la creación de una nueva orientación vinculada al trabajo con inteligencia artificial y tecnologías 4.0. Con respecto al sistema de ingreso, trabaja con la misma modalidad que el IPS, la ESC y el PEPSM.

Finalmente, la ECSH fue inaugurada en el año 2022 y cuenta con su primera cohorte de estudiantes. Los títulos para sus futuros egresados son: Bachiller con orientación en Ciencias Sociales y Bachiller con orientación en Diseño y Arte Digital. Se encuentra emplazada en el Edificio Innova en la Ciudad Universitaria de la UNR, ubicada en la zona sureste de la ciudad de Rosario, donde también se aloja una importante cantidad de Facultades dependientes de la UNR. A diferencia de las otras escuelas, su sistema de ingreso se basa no en exámenes sino en un sorteo para cubrir las 90 vacantes dispuestas para el primer año.

Teniendo en cuenta lo desarrollado en los apartados anteriores, nos proponemos recabar información acerca del papel de las docentes de idiomas en el proceso de internacionalización de las escuelas medias de la UNR e indagar sobre el lugar



de los idiomas en los Planes de Estudio de estas instituciones. Con relación al primer objetivo se realizan entrevistas semiestructuradas a docentes de idiomas acerca de su experiencia en el proceso de internacionalización en estas escuelas; en cuanto al segundo objetivo se realiza un análisis documental de los Planes de Estudio de dichas instituciones.

#### 4. Métodos y materiales

A partir de los objetivos mencionados anteriormente se utilizaron una serie de técnicas de recolección de información en el marco de la metodología cualitativa. Esta metodología se caracteriza por su flexibilidad (Vasilachis de Gialdino, 2006), ya que implica contemplar las vicisitudes del contexto donde los sujetos se encuentran inmersos y demanda instancias de reflexión en el proceso investigativo. Además, esta metodología otorga gran relevancia a las significaciones que los sujetos, agentes activos en la construcción de la realidad, atribuyen a los fenómenos educativos, entendidos como signos. (Pievi y Bravin, 2009)

En primer lugar, en función del objetivo vinculado a explorar el papel de las docentes de idiomas en el proceso de internacionalización de la educación se llevaron adelante dos entrevistas semiestructuradas a docentes de idiomas. La selección de las entrevistadas se realizó en base a su idoneidad como informantes clave por su desempeño como docentes de lenguas extranjeras en ESDU dependientes de la UNR y su manifiesto interés y predisposición de llevar adelante la entrevista. La entrevistada 1 enseña inglés en el ISP y en la ESC mientras que la entrevistada 2 es docente de Francés en la ESC. El encuentro con la primera se realizó de manera virtual y sincrónica, mientras que la segunda entrevista fue presencial en uno de los institutos donde se desempeña.

El carácter semiestructurado de las entrevistas permitió basarse en una serie de preguntas que funcionaron a modo de guía pero con la suficiente libertad para ser modificadas o enriquecidas con otras en función del devenir de la interacción (Yuni y Urbano, 2014).

La guía incluyó las siguientes preguntas:

- ¿Ha tenido estudiantes de intercambio en sus clases?
- ¿Cómo fue esa experiencia?
- ¿Pudo detectar alguna dificultad en la comunicación con el resto de la clase?
- ¿Hubo instancias de reflexión a posteriori del intercambio con los/as estudiantes?
- ¿Ha tenido estudiantes de Argentina que hayan participado de experiencias de movilidad en otros países?
- ¿Cuánto tiempo estuvieron?
- ¿En qué época del año?
- ¿De qué manera acreditan la cursada?

En segundo lugar, se realizó un análisis documental de los Planes de Estudio de las escuelas secundarias de la UNR a fin de describir el lugar de los idiomas en su estructura curricular. Para eso se accedió al listado de materias por años disponibles en las páginas web de las instituciones. En el caso del IPS también se pudo acceder

al documento completo del Plan de Estudios, mientras que en el caso de la ECSH se pudo consultar asimismo el Proyecto Educativo. En el análisis de dichos documentos se focalizó en la clasificación de la escuela según la propuesta de *Anderete (2021)* con relación a los años de creación de estas instituciones; la presencia de idiomas atendiendo a qué idiomas se enseñan y la cantidad de años que se dictan dichos idiomas.

## 5. Resultados

### 5.1 *Las voces de las docentes de lenguas extranjeras sobre el proceso de internacionalización de las escuelas secundarias de la UNR*

A partir de las técnicas utilizadas se pudo obtener información de suma riqueza para el presente trabajo.

Según expresaron, las docentes entrevistadas han recibido estudiantes internacionales en sus clases, destacando el escaso número. En los últimos años recibieron estudiantes de Suiza, Italia y Eslovaquia en el ESC, donde desempeñan su labor docente en las materias de Inglés y Francés, respectivamente.

Con respecto a la calificación de estas experiencias, las respuestas fueron disímiles. Por un lado, la profesora de inglés (PI) calificó la experiencia como enriquecedora, destacando además que, en general, los estudiantes de intercambio suelen tener un buen conocimiento del idioma, lo que facilita su inserción en los grupos de nivel más avanzado. Los estudiantes internacionales también realizan presentaciones sobre su país e institución de origen en el marco de la clase de inglés. Al respecto, la docente destaca que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en la reflexión intercultural que permite establecer diálogos con otras culturas y con la propia.

Por otro lado, la profesora de francés (PF) expresó que se presentan dos posibles situaciones con la inclusión de estudiantes internacionales en las clases de Francés: si estos poseen un conocimiento sólido del idioma suelen trabajar de forma colaborativa con aquellos estudiantes que tienen más dificultades. En cambio, si los estudiantes internacionales no tienen una formación previa en el idioma suelen presentar mayor dificultad para el seguimiento y participación en la clase.

En cuanto a las dificultades observadas, ambas advierten por comentarios de los mismos estudiantes que otras asignaturas específicas de las orientaciones de la institución les presentan mayores dificultades que las lenguas extranjeras. Además, la PI señaló que en su área los estudiantes se dividen por niveles de acuerdo con su conocimiento del idioma. Esta división implica para el estudiante de intercambio un grupo nuevo de estudiantes diferente al de las otras materias. Por su parte, la PF destacó la buena predisposición de los estudiantes locales para integrar a los/as estudiantes internacionales. Además, se señaló la reducida carga horaria semanal de la asignatura como obstáculo para capitalizar la experiencia de internacionalización al máximo.

Con relación a la pregunta sobre posibles instancias de reflexión *a posteriori* del regreso del estudiante internacional a su país de origen, las entrevistadas explicaron que no existen tales instancias. En el caso de la PF, la reflexión suele darse de manera informal inquiriendo si se tiene noticias de la persona que realizó el viaje. En este sentido, la PF señala que, debido a cuestiones de calendario, los estudiantes

internacionales no suelen participar de eventos canónicos de la escuela secundaria argentina que resultan cruciales para la reafirmación del grupo, como por ejemplo, el viaje de egresados a la ciudad de Bariloche que los estudiantes realizan en su último año de escolaridad.

La participación de estudiantes de Argentina en convocatorias de internacionalización no es frecuente, según las entrevistadas. Ambas plantean que realizar una experiencia internacional en el extranjero no es una actividad que sus estudiantes tengan presente para el futuro cercano mientras completan sus estudios secundarios. Por un lado, la PI señaló que en la actualidad una estudiante se encuentra participando en Shanghai, China, del Campamento de Ciudades Hermanas. La estudiante forma parte de una comitiva con otros 3 estudiantes de otras escuelas de la ciudad que fueron seleccionados por la Municipalidad de Rosario para participar del Campamento Juvenil Internacional de Ciudades Hermanas de Shanghai que se desarrolló del 18 al 31 de julio de 2023. Asimismo, la entrevistada también destacó distintas iniciativas a nivel local de intercambio con otras ESDU a través de la utilización de las TICs.

Por otro lado, la PF expresó que una estudiante hace un tiempo realizó un Bachillerato Internacional que implicó la estadía por un año en un país extranjero para completar sus estudios. También destacó que, si bien no se trata de una actividad que se realice de forma general en la comunidad estudiantil, cada vez es más frecuente que los estudiantes realicen estancias breves con agencias privadas en distintos países durante el receso invernal o estival. De esta manera, no se ve afectado el cursado en su institución de origen.

Con respecto a la acreditación de los conocimientos de los estudiantes internacionales, la PI señala que no existen dificultades al respecto en su área curricular, salvo alguna excepción. La docente expresa que, según comentarios de estudiantes, sí existen mayores dificultades con otras asignaturas que difieren de la orientación en la que se formaron en su escuela de origen. La PF señala que no existe un acuerdo entre docentes ni en la institución acerca de la acreditación de los conocimientos de los estudiantes internacionales. En pocas ocasiones se han comunicado directrices al respecto desde la institución de origen del estudiante.

Una iniciativa institucional vinculada a la internacionalización señalada por la PF consiste en un taller opcional de DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), que se propone la preparación de estudiantes para obtener una acreditación internacional de su conocimiento en lengua francesa. El DELF evalúa las cuatro competencias: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión oral. En la actualidad, pueden participar de este taller estudiantes desde tercero hasta el último año y los niveles comprenden el A1, A2 y B1 según el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas -MCERL- (Consejo de Europa, 2001). Según lo relatado, esta iniciativa constituye una oportunidad para los estudiantes de participar de instancias de internacionalización en países de habla francesa y enriquecer su currículum para instancias de formación académica o laborales, entre otras ventajas. Además, el cursado del taller es gratuito y solo se debe abonar el derecho a examen en pesos argentinos con un 30% de descuento gracias al auspicio de la Alianza Francesa y el *Institut Français d'Argentine*.

Según fue indicado por la PF en una comunicación posterior, los resultados obtenidos en las evaluaciones DELF motivaron la visita de la delegación de *Campus France* (agencia del gobierno francés) en 2022 y 2023 a fin de promocionar becas e intercambios en el país galo.

También existen otras iniciativas vinculadas al inglés y al portugués en la institución. En el primer caso, los estudiantes tienen la posibilidad de rendir un examen de lecto-comprensión que puede ser acreditado en cualquier carrera de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, si deciden cursar sus estudios superiores en dicha institución. En el segundo caso, existe un taller opcional de portugués, cuyas horas docentes son financiadas por la UNR y culmina con un examen de la institución a partir del cual los estudiantes pueden obtener un certificado. Sin embargo, la PF destaca que el portugués no forma parte de la estructura curricular de la escuela, sino que se da de forma optativa para tercer y cuarto año.

### 5.2 El lugar de los idiomas en los Planes de Estudios de las escuelas secundarias de la UNR

Las escuelas secundarias de la UNR cuentan con idiomas en su estructura curricular. De esta manera, a partir del análisis documental de sus Planes de Estudio (PE) se relevó los idiomas que se enseñan, la cantidad de años y, además, se realizó una caracterización de la ESDU de acuerdo con su fecha de creación siguiendo la clasificación de Alderete (2022) en tradicional, democrática e inclusiva (ver Tabla 1). Las primeras tres escuelas (IPS, ESC y EA) se clasifican como escuelas tradicionales por su fecha de creación mientras las escuelas de creación más reciente -PEPSM, ESBR y ECSH- pertenecen a la categoría de inclusivas.

Partimos del análisis de los seis planes de estudios disponibles en la web de las instituciones. Mayoritariamente solo se encuentra consignada la lista de asignaturas que los estudiantes deben cursar para obtener la titulación. En los casos de los PEPSM y ESBR fue necesario contactar a las autoridades para completar la información. También se analizaron los Planes de Estudio del IPS, la ESBR y el Proyecto Educativo de la ECSH.

En el caso del IPS, el inglés es obligatorio para los primeros 3 años de cursado, mientras que en los otros tres es opcional para alcanzar una certificación del conocimiento a nivel internacional. (UNR, 2009). Además, el estudiantado se divide por niveles en relación con el conocimiento básico, medio o avanzado del idioma.

En cuanto a la enseñanza de idiomas en la ESC, se enseñan inglés y francés además de inglés en todos los años de cursado; es decir, desde primero hasta quinto año. Además, como se detalló *ut supra*, también existe un taller de francés para acceder a un examen DELF y un taller de portugués cuya acreditación depende de la UNR. Sin embargo, este último idioma no se encuentra en la estructura curricular de la formación que ofrece la institución y no es de carácter obligatorio.

En la EA se incluye la enseñanza del inglés durante los 6 años que se requieren para obtener el título de Técnico en Producción Agropecuaria.

Por su parte, el PEPSM no fue posible acceder a su estructura curricular, pero al ser consultadas, las autoridades de la institución comunicaron que la escuela cuenta con una oferta de lenguas extranjeras basadas en la enseñanza del inglés y el portugués que se dictan de forma obligatoria hasta quinto año.

Según el Plan de Estudios de la ESBR, se imparten clases de inglés los seis años de escolaridad y se divide al estudiantado en niveles: básico, intermedio y avanzado.

Finalmente, la ECSH incluye Inglés y Portugués en sus dos orientaciones. En los dos primeros años de cursado común los estudiantes reciben formación en inglés, mientras que, a partir del tercer año, se incorpora el aprendizaje del portugués de acuerdo a la orientación elegida: Ciencias Sociales o Arte y Diseño Digital. En el primer caso se enseñan dos años de portugués y en el último año los estudiantes pueden optar entre el cursado de un tercer nivel o del Taller de Escritura Académica. En el segundo caso, se puede optar entre Portugués o el Taller de Inteligencia Artificial en Imágenes.

**Tabla 1.** la presencia de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias de la UNR

Institución	Clasificación	Idioma	Cantidad de años
IPS	Tradicional	Inglés	3 obligatorios 3 opcionales
ESC	Tradicional	Inglés	6
		Francés	6
		Portugués	1 (taller) opcional
EA	Tradicional	Inglés	6
PEPSM	Inclusiva	Inglés	5
		Portugués	5
ESBR	Inclusiva	Inglés	6
ECSH	Inclusiva	Inglés	5
		Portugués	2 obligatorios 1 opcional

Fuente: elaboración propia.

## 6. Discusión

### 6.1 Las docentes de lenguas extranjeras y la internacionalización en las ESDU

Si bien la internacionalización en la educación media se da en distintas áreas curriculares, podemos observar que las docentes de lenguas extranjeras ocupan un lugar de relevancia en tanto agentes de internacionalización. Tal como se expresó en las entrevistas realizadas, su enfoque multicultural busca fomentar la reflexión respecto de la lengua propia y las extranjeras a fin de desarrollar competencias interculturales en los estudiantes para enriquecer su desempeño actual y futuro.

El aula de lenguas extranjeras es atravesada por la reflexión metalingüística asociada al desarrollo de competencias interculturales y de concienciación cultural que se potencia con la presencia de estudiantes internacionales. Tal como señalan [Byram y Wagner \(2018\)](#), las competencias interculturales no son solo tarea de las docentes de

idiomas, pero sí el aula de idiomas es el lugar más fértil para su desarrollo. Así, observamos que las docentes de lenguas extranjeras entrevistadas promueven actividades que buscan concientizar a los estudiantes en la relevancia del conocimiento de idiomas en su valor formativo en general y asociado a la internacionalización, en particular.

En este proceso, la conformación de redes también es una estrategia central para el desarrollo y sostenimiento de proyectos vinculados a la internacionalización. Ambas docentes entrevistadas mencionaron la existencia de las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU), evento que reúne a las instituciones educativas de enseñanza media que dependen de las universidades nacionales. Otra red destacada es la mencionada por la PF: el Instituto Libre de Segunda Enseñanza -ILSE-. Este depende de la UBA y en ocasiones ha congregado a docentes de idiomas de ESDU para debatir sobre sus prácticas educativas. Finalmente, también cabe resaltar las iniciativas individuales de docentes de la misma disciplina o afines que constituyen potentes puntos de inicio para prácticas futuras.

Estas iniciativas no se encuentran exentas de desafíos que van desde la escasa carga horaria destinada a la enseñanza de lenguas extranjeras, las deficientes condiciones edilicias para el dictado de las clases o la ausencia de acuerdos institucionales claros a la hora de evaluar el desempeño de estudiantes internacionales. También se encuentran otras dificultades como la escasa participación estudiantil en el cursado optativo de lenguas extranjeras o en los exámenes internacionales como el DELF ofrecidos por la misma institución secundaria.

A pesar de las dificultades y desafíos mencionados, el rol de las docentes de lenguas extranjeras resulta clave promoviendo la internacionalización de las escuelas secundarias, un fenómeno que aún se encuentra en desarrollo.

## *6.2 Vínculo de las escuelas secundarias con la universidad*

Las ESDU y la Universidad poseen un vínculo complejo. Heredera del movimiento reformista y defensora del principio de gratuidad, la universidad ofrece a las ESDU una importante impronta de innovación y gratuidad que se ve reflejada especialmente en los proyectos educativos de las instituciones creadas más recientemente. Sin embargo, se advierte la pugna de las lógicas de ambas instituciones. Como reconocieron las entrevistadas, es preciso considerar que los sujetos que transitan el nivel medio tienen características diferentes a aquellos que transitan el nivel superior y, por lo tanto, requieren otro abordaje pedagógico. La sobrecarga horaria y de actividades extracurriculares propia también de la sociedad del conocimiento, que demanda altos niveles de formación y diversidad de trayectorias, deja poco tiempo para las experiencias de internacionalización que no son consideradas como prioritarias del nivel secundario.

Según las entrevistadas, los estudiantes no ven como algo próximo o factible la participación de experiencias de internacionalización, fundamentalmente, de aquellas que implican movilidad. Tal como se relevó en los antecedentes de este trabajo, la movilidad sigue siendo la estrategia privilegiada de internacionalización y se encuentra reservada para aquellas personas que puedan costear las ofertas de agencias privadas. Así, se brindan los contenidos y habilidades vinculadas a la internacionalización en

el nivel medio no para su capitalización en dicho nivel sino en instancias posteriores, ya sea en el mundo laboral o en el nivel superior, donde la internacionalización es mucho más frecuente.

En este sentido, es necesario contar con políticas específicas para este nivel educativo que comprendan las particularidades de los sujetos que lo transitan y las posibilidades de los mismos. A esto se suma la necesidad de difundir las actividades de internacionalización que se realizan a partir de iniciativas de las ESDU en colaboración con otras instituciones como el Municipio u otras organizaciones. Además, se requiere la concientización de la comunidad educativa sobre la posibilidad de realizar experiencias de internacionalización que no se limiten únicamente a la movilidad estudiantil en el extranjero. Así, una de las docentes entrevistadas relató experiencias de intercambio virtual con otras escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales que bien podrían ser el puntapié inicial para un trabajo colectivo que trascienda las fronteras geográficas.

En términos de proyectos futuros, cabe destacar que la internacionalización configura uno de los ejes estratégicos en la Agenda 2030, una guía elaborada por la UNR en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU para el desarrollo de la universidad y su comunidad. En los ejes vinculados a la internacionalización estratégica se observa la inclusión de las escuelas secundarias de la UNR en el Programa Institucional de Internacionalización, en el Plan de Políticas Lingüísticas y en la Internacionalización de las Escuelas Medias. Además, para el año 2030 se proyecta la inclusión total de las escuelas preuniversitarias en las acciones vinculadas a la internacionalización llevadas adelante por la UNR. Sin embargo, aún no hay acciones estratégicas vinculadas a estos puntos, sino que forman parte del horizonte de trabajo de la actual gestión y las futuras.

### **6.3 La hegemonía del inglés, las iniciativas del francés y la integración del portugués en el currículum**

El inglés sigue siendo considerado como la lengua extranjera por excelencia en el ámbito educativo (Montserrat y Mórtola, 2018). Su relevancia implica también el acceso a autores y bases epistemológicas de origen anglosajón (Ortiz, 2009). Contar con el conocimiento de ese idioma también implica poder acceder a experiencias de internacionalización en países de habla inglesa, de gran atractivo para los estudiantes secundarios según relataron las docentes.

El análisis de los planes de estudio nos permite observar la presencia de los idiomas en la formación de las ESDU de la UNR. La hegemonía del inglés se observa en la obligatoriedad del total de años de cursado de esta lengua extranjera. La escasa convocatoria para los talleres de francés también puede interpretarse a la luz de esta hegemonía, que se ve garantizada no solo en el ámbito escolar sino también en las redes sociales y los medios de comunicación.

Mientras en las escuelas caracterizadas como tradicionales (IPS, ESC y EA) se observa una fuerte presencia del inglés y una escasa del francés de forma obligatoria, y del portugués de carácter opcional, en las escuelas calificadas como inclusivas,



creadas en los últimos años, observamos una progresiva inclusión del portugués en la estructura curricular. Esto puede leerse en virtud de la consideración de dicho idioma en clave de integración regional en el nivel secundario (Rubio, 2019).

Finalmente, es preciso señalar que la democratización del conocimiento en lenguas extranjeras se contraponen al creciente mercado privado de enseñanza no formal de estas (Mórtola et al., 2022). En este sentido, resulta de gran relevancia contar con una oferta de idiomas de forma gratuita que, en ocasiones como en el caso del francés, permite acceder también a exámenes internacionales en el nivel secundario.

## 7. Conclusión

La internacionalización de la educación se erige como un fenómeno que cobra fuerza a la luz de la globalización y la sociedad del conocimiento. A partir del intercambio con otras personas ubicadas en distintas partes del globo, las instituciones se proponen formar a los estudiantes en una ciudadanía global responsable que sea capaz de una convivencia respetuosa con el medio ambiente y con otros miembros de la comunidad local e internacional. Asimismo, la alteridad cobra un valor formativo en tanto permite vincularse con otras personas y valorizar la propia lengua, cultura e identidad.

Entre las nuevas habilidades y conocimientos que demanda el presente contexto se encuentran las lenguas extranjeras. Su conocimiento trasciende el uso adecuado de una gramática particular y se extiende al desarrollo de otras habilidades y competencias necesarias para la interacción en el mundo actual. Además, las docentes de idiomas se presentan como agentes potenciadores de la internacionalización en tanto buscan formar a los estudiantes en una perspectiva plurilingüe a partir de una reflexión intercultural. En este sentido, la teorización de la práctica docente también posee un rol central para el desarrollo de un acervo teórico que contribuya a la reflexión sobre la internacionalización en la educación media.

El nivel secundario en general y las ESDU en particular ofrecen grandes beneficios para la internacionalización como la gratuidad, el libre acceso y la masividad. Sin embargo, este nivel también se encuentra atravesado por desafíos como la heterogeneidad de las trayectorias educativas que ponen en jaque las formas y los contenidos de la educación tradicional, complejizando el escenario educativo. A esto se le suma la escasez de información pública de sus Planes de Estudio y cifras actualizadas.

En el presente trabajo se observan las diversas estrategias e iniciativas llevadas adelante por las docentes de idiomas a fin de sostener espacios de formación vinculadas a lenguas extranjeras de suma potencia para el desarrollo de la internacionalización. Dichas iniciativas requieren un lugar en los espacios curriculares y en jornadas de divulgación además del acompañamiento de políticas específicas para el nivel que favorezcan el progreso de la internacionalización desde una perspectiva situada y plurilingüe.

## 8. Agradecimientos

Agradecemos a las docentes que han prestado desinteresadamente su tiempo para la realización de entrevistas que aportaron datos de suma relevancia para el presente trabajo. También agradecemos al personal administrativo de las escuelas secundarias de la UNR por la información aportada.

## Bibliografía

- Anderete, M. (2021). Las Nuevas Escuelas Secundarias Preuniversitarias (2013-2020): la inclusión como paradigma. *Entramados: educación y sociedad*, 8(9), 98-110. <https://bit.ly/3RQCihY>
- Bañfi, C. & Day, R. (2005). The evolution of bilingual schools. En de Mejía, A. (Ed.), *Bilingual Education in South America*. (pp. 65-78). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598203-006>
- Bein, R. (2021). Iniciativas glotopolíticas de comunidades inmigrantes. El caso argentino, *WORD*, 67(1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/00437956.2021.1876588>
- Beneitone, P. (2022). Internacionalización del currículo en universidades argentinas. *Integración Y Conocimiento*, 11(1), 163-181. <https://bit.ly/3rTfagg>
- Byram, M. & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals* 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Camargo, T. y Pozzo, M. I. (2020). Estudiantes brasileños en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario (Argentina): implicancias interlingüísticas. *Revista Trabajos em Linguística Aplicada*, 59(1), 807-833. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135095515912020>.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. [https://www.examenglish.com/CEFR/cefr\\_es.php](https://www.examenglish.com/CEFR/cefr_es.php)
- De Wit, H. (2013). *An introduction to higher education internationalisation*. Milán: Vita e Pensiero.
- Di Piero, E. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. *Espacios en blanco*, 28(2), 33-48. <https://bit.ly/46oDp6b>
- Fernández, S. (2009). Estereotipos y concienciación intercultural. En Pozzo, M. I. (Ed.) *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. (241-258). Berna: Peter Lang.
- Fiocchi, M. C. y Rojas, H. (2015). La experiencia de intercambio estudiantil en el extranjero: Análisis de las percepciones de chilenos que en su adolescencia participaron en programas de youth for understanding. *Última Década*, 23(43), 207-233. <https://bit.ly/3PRJ9yg>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados provisionales. <https://bit.ly/3tvZKQC>
- 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>
- Landivar, T. E. (2019). Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas : datos y reflexiones. Tandil: Editorial UNICEN. <https://bit.ly/46FXTMI>
- Luque, B. y Lúgaro, M. C. (2019, 7-9 de marzo). *Encuentro con la alteridad en un proyecto plurilingüe mediado por tecnología*. En Yava, I., San Martín, G & Wilke, V. (Eds.). V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital, Córdoba, Argentina. <https://bit.ly/48L8UsG>
- Matthews, J. (2002). International Education and Internationalisation are not the Same as Globalisation: Emerging Issues for Secondary Schools. *Journal of Studies in International Education*, 6, 369-390. <https://doi.org/10.1177/102831502237642>
- Mayer, L. (2019). Viajar, estudiar y aprender. Los viajes en escuelas secundarias para sectores aventajados de Argentina. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (30), 41-62. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.02>
- Mayer, L. (2020). Educación para todos y propuestas para pocos. La educación internacional en Argentina. En Mayer, L., Domínguez, M. I. & Lerchundi, M. (Comps.). *Las desigualdades en clave generacional hoy: las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño*. (71-95). Buenos Aires: CLACSO. <https://bit.ly/3tqFG2c>
- Mayer, L. & Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41. <https://bit.ly/46oDG9d>
- Montserrat, M. y Mórtola, G. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 10, 167-191. <https://bit.ly/46qGoeC>

- Mórtola, G. et al. (2022, 3 y 4 de noviembre). *Las lenguas extranjeras en cuatro municipios del conurbano bonaerense: ¿una demanda de conocimiento satisfecha por el mercado?*. Jornadas de Investigación UNAJ: Investigaciones interdisciplinarias en el territorio en el actual contexto, Florencio Varela, Argentina. <https://bit.ly/3Qagq9m>
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Paz, D. de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam. <https://bit.ly/46MAVhX>
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. (pp. 145-149). Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/46pujWO>
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33. <https://bit.ly/3LUFuyD>
- Pozzo, M. I. (2019). Estudiantes de intercambio como herramienta para promover aprendizajes interculturales en la escuela media: un estudio de caso en Argentina. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 5(2), 89-109. <https://bit.ly/3PNiAdO>
- Pozzo, M. I. y Jacob, C. (2014). Diversidad cultural en la escuela secundaria argentina. Perfil de los estudiantes de intercambio 2012-2013. *Revista Observatório da Diversidade Cultural*, 1, 117-140. <https://bit.ly/3PNi6V2>
- Rubio, V. I. (2019). Representaciones del español en la escuela secundaria en Brasil. En D. Riestra y N. Múgica (eds.). *Estudios Sael 2019* (pp. 239-251). Bahía Blanca, Argentina. <https://bit.ly/3LTJgZ6>
- Serrador, R. (2016). Los programas de intercambio como herramienta de aprendizaje en contextos de enseñanza plurilingüe. En Díez Mediavilla, A. et al. (Coords.). *Aprendizajes plurilingües y literarios*. (pp. 208-215). Universitat d'Alacant. <https://bit.ly/3ROXBJZ>
- Tramallino, C. y Rubio, V. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, (24), 140-169. <https://bit.ly/46FxFsu>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas públicas. En Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp. 71-87). Madrid: OEI. <https://bit.ly/45jewYk>
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 692-709. <https://bit.ly/3rTpW0K>
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Boletín Estadístico N° 73. Estudiantes en la UNR. Año 2021. <https://bit.ly/3ZMYV2a>
- Universidad Nacional de Rosario. (2009). Plan de Estudio del nivel secundario para el Instituto Politécnico Superior "General San Martín". <https://bit.ly/45s6Gvz>
- Universidad Nacional de Rosario. (2022). Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas. Proyecto Educativo. <https://esociales.unr.edu.ar/plan-de-estudios/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Woicolesco, V. G., Hatsek, D. J. R., & Rosso, G. P. (2023). Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. *Eventos Pedagógicos*, 14(1), 70-90. <https://doi.org/10.30681/revs.v14i1.10998>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación* (Vol. 2). Córdoba: Brujas.
- Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. <https://bit.ly/3ZQkSxb>

#### Cómo citar en APA:

Talavera, M. E. y Pozzo, M. I. (2023). Desentramando los lenguajes de la realidad educativa. La internacionalización en las escuelas medias de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 67-82. <https://doi.org/10.35362/rie9315991>

## Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa

Jorgelina Tallei <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881>

Juliana Fatima Serraglio Pasini <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7854-4038>

Valdiney Lobo <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-0341-907X>

<sup>1</sup> Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), Brasil; <sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

**Resumen.** El artículo tiene como objetivo describir el proyecto de extensión e investigación denominado *Pedagogía de Frontera* de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana. Es un proyecto colaborativo en diálogo con la educación básica y superior y tiene como objetivo general reflexionar y planificar una política educativa intercultural y plurilingüe para las fronteras, en particular para la frontera trinacional (Argentina, Brasil y Paraguay) en planificación directa con las docentes que actúan en la educación básica en la red municipal de educación de la ciudad de Foz de Iguazú, problematizando conceptos como fronteras, interculturalidad, internacionalización en la educación básica, alfabetización crítica, plurilingüismo y territorio. La metodología utilizada es la investigación acción participativa de la comunidad. El proyecto se inició en 2016 y lleva capacitados a más de 155 docentes del municipio. Además, el proyecto también realizó encuestas demolingüísticas en las 50 escuelas del municipio de Foz de Iguazú, con el objetivo de conocer las lenguas y culturas que circulan en la comunidad escolar, y en 2020 elaboró y publicó el *Protocolo y Documento de Acogida* de alumnos inmigrantes en los colegios; finalizando parte de sus actuaciones en 2022 con la implantación de la oferta de lengua española en el trabajo interdisciplinar.

**Palabras clave:** frontera; plurilingüismo; educación transdisciplinar; internacionalización en la educación primaria.

### *Pedagogia de fronteira: uma proposta de internacionalização desde casa*

**Resumo.** O artigo objetiva descrever o projeto de extensão e de pesquisa denominado *Pedagogia de Frontera* da Universidade Federal da Integração Latinoamericana. É um projeto colaborativo em diálogo com o ensino básico e o ensino superior e tem como objetivo geral reflexionar e planificar uma política educativa intercultural e multilíngua para as fronteiras, em especial para a fronteira trinacional (Argentina, Brasil e Paraguai) em planificação direta com as/os docentes que trabalham no ensino fundamental na rede municipal de ensino da cidade de Foz do Iguaçu, problematizando conceitos como fronteira, interculturalidade, internacionalização na educação básica, letramento crítico, plurilingüismo e território. A metodologia utilizada é a pesquisa ação participativa com participação ativa da comunidade. O projeto iniciou em 2016 e já formou mais de 155 docentes do município, em um trabalho articulado entre o ensino básico e o ensino superior. O projeto também realizou levantamentos demolingüísticos nas 50 escolas do município de Foz do Iguaçu, com o objetivo de conhecer as línguas e culturas que circulam na comunidade escolar, e no ano de 2020 elaborou e publicou o *Protocolo e Documento de Acolhimento* para alunos imigrantes nas escolas; finalizando parte das suas ações no ano 2022 com a implementação da oferta de espanhol em trabalho interdisciplinar.

**Palavras-chave:** fronteira; plurilingüismo; educação transdisciplinar; internacionalização na educação básica.

### *Border Pedagogy: a proposal for internationalization from Home*

**Abstract.** The article has the objective of describing the extension and research project titled *Border Pedagogy* of the Federal da Integração Latinoamericana. It is a collaborative project in dialogue with basic and college education and its general goal is to reflect and plan intercultural and multilingual educational policies for the borders, especially for the tri-national border (Argentina, Brazil, and Paraguay) in direct planning with the teachers who work in city elementary school from the city of Foz do Iguaçu, problematizing concepts such as borders, interculturality, internationalization of basic schooling, critical literacy, multilingualism, and territory. The methodology used is participative action with an active part of the community. The project began in 2016 and it has already trained 155 teachers in the city, in an articulated work between basic and college education. The project also performed linguistic demography surveys on the 50 city schools of Foz do Iguaçu, to get to know the languages and cultures that revolve the school community, and in 2020 it devised and published the *Protocol and Document of Hospitality* (Protocolo e Documento de Acolhimento) to immigrant students in the schools; Ending part of its actions in 2022 with the implementation of the offer of Spanish in interdisciplinary work.

**Keywords:** border; frontier; multilingualism; transdisciplinary education; internationalization In basic schooling.

## 1. Introducción

El presente trabajo expone una experiencia de internalización desde casa. Esta experiencia se lleva a cabo, desde el año de 2017, en la ciudad de Foz de Iguazú a través de proyectos de extensión y de investigación en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), desarrollando acciones de carácter bilingüe e intercultural de intervención en las escuelas públicas de enseñanza primaria (de 1° a 5° año).

En primer lugar, es importante contextualizar, de manera breve, algunas características de la región trinacional (Argentina, Brasil y Paraguay), según datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, tiene un área total de 468,51 km y se sitúa en lo que actualmente se define como el Alto Paraná. Además, registra cerca de 90 grupos de nacionalidades<sup>1</sup>, entre las cuales se encuentran: venezolanos/as, japoneses/as, paraguayos/as, argentinos/as, haitianos/as, alemanes/as, italianos/as e, incluso, la segunda mayor comunidad siriolibanesa de Brasil, después de São Paulo. Este escenario propicia que diferentes monedas y lenguas circulen por la frontera marcando y demarcando constantemente el territorio, como símbolos que delimitan e imprimen también los límites de la nación.

Los diversos acontecimientos que se han dado a lo largo de la historia en este territorio diseñan una cartografía nacional que es parte de la identidad de la ciudad. Los inicios de la ciudad de Foz de Iguazú comenzaron a finales del siglo XIX, con la formación de una Colonia Militar, en 1889, en la actual región de Foz de Iguazú, que expresó el intento del Estado brasileño de crear un núcleo fundacional que demarcase las fronteras políticas y sociales con las dos naciones vecinas. Con su extinción, en 1910, se fundó el distrito judicial de Iguazú o Vila Iguazú, perteneciente a la jurisdicción de Guarapuava. Se emancipó como Municipio de Iguassu en 1914. En 1917, el municipio pasó a llamarse Foz de Iguazú (UNILA, 2020, p.7-8).

Existen tres hitos muy importantes en la constitución de la ciudad: la Guerra de Contestado, la Guerra de la Triple Alianza y la construcción de la central hidroeléctrica de Itaipu, que sin duda, marcaron la expansión y el desarrollo de la ciudad. La vida en la frontera se sustenta en estos procesos históricos, generando sus propios territorios, a raíz de historias, demarcaciones, ocupaciones, intereses políticos y económicos, así como por el flujo de sujetos fronterizos que diariamente cruzan las fronteras, yendo más allá de las demarcaciones geográficas. La vida cotidiana de la Triple Frontera se caracteriza por una serie de relaciones sociales en las que participan diversas nacionalidades. Esta diversidad cultural de la ciudad también está presente en las aulas con la presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades.

Foz de Iguazú también recibe migrantes que solicitan refugio en la ciudad, pero sólo permanecen unos días, a la espera de obtener la documentación necesaria para continuar su viaje a otras partes del país. Esta realidad migratoria e intercultural en la ciudad plantea exigencias a los poderes públicos y a las instituciones que trabajan con esta población, especialmente en lo que se refiere a la formulación y articulación de políticas educativas. Luego, es necesario implementar un currículo bilingüe, intercultural y repensar la internacionalización en la educación básica desde el espacio escolar,

---

<sup>1</sup> Datos del Departamento de Migraciones de la Policía Federal de la ciudad de Foz de Iguazú. <https://www.gov.br/pf/pt-br>

ya que es el lugar donde la presencia de múltiples culturas y nacionalidades están presentes, aunque, a veces, esta presencia esté silenciada por diversas estrategias o por una ausencia de políticas de lenguas o de acogida. La internacionalización en la educación básica la concebimos ancorada en el binomio enseñanza-aprendizaje, desde la planificación de contenidos en el aula hasta la formación permanente de las docentes<sup>2</sup> que trabajan en las escuelas de frontera.

Por otro lado, el municipio de Foz de Iguazú ya ofreció enseñanza de español en la red entre 2003 y 2008. La asignatura no estaba incluida en el currículo básico, pero se impartían clases una vez a la semana por profesores con formación en el área, como asignatura específica en la base diversificada del currículo. Los destinatarios eran alumnos de preescolar que hoy se correspondería con la primaria (1º a 5º). Los profesores se reunían cada dos meses con el coordinador pedagógico responsable de español en el SMED, donde intercambiaban materiales y discutían sobre el tema (UNILA, 2020, p.13). Entendemos, que la oferta de español en la enseñanza municipal converge con las políticas de acogida de alumnos inmigrantes y, por lo tanto, debe devolverse al currículo en la educación básica de este territorio, extendiéndolo, incluso en más lenguas.

## 2. Metodología

Para comprender y poder planificar proyectos que valoren la diversidad cultural y lingüística de estas escuelas de frontera, se realizó en primer lugar un análisis demolingüístico o de demografía lingüística, que consiste en medir la magnitud de los grupos lingüísticos en territorios y en momentos concretos (UNILA, 2020, p.10), de manera cuantitativa sobre las poblaciones hablantes de unas determinadas variedades lingüísticas, pero en el que los criterios cualitativos son fundamentales para abordar adecuadamente la fase analítica (Moreno, 2014).

### 2.1 Muestra y población

En este sentido primero se analizó una escuela municipal, más tarde se extendió a 50 escuelas municipales más de la ciudad. Los primeros datos del año 2017 arrojaron que 355 estudiantes inmigrantes (internacionales) estaban matriculados en la educación primaria de la red pública del municipio. Posteriormente, entre marzo y julio de 2019, los datos se actualizaron mediante un cuestionario realizado nuevamente en las 50 escuelas primarias públicas de la ciudad y se reveló que esta cifra se había incrementado a 420. Destacando nacionalidades latinoamericanas con lengua materna española.

### 2.2 Procedimiento

Para abordar este escenario se diseñó un proyecto de formación permanente y participativa para las docentes de educación primaria, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe en el que la internacionalización fuese reconocida y se produjera desde dentro de las propias escuelas. El proyecto tanto de extensión como de investigación se formuló en 2018 con el apoyo del Decanato de Investigación y Posgrado (PRPPG) de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), a través de su

<sup>2</sup> A partir de ahora en femenino ya que en su mayoría las participantes de este proyecto son mujeres.



programa institucional Agenda Tríplice<sup>3</sup>, cuyo fin es estimular proyectos de investigación que sean inherentes con la enseñanza y con la extensión, y que tengan como finalidad estudiar y dar soluciones a cuestiones prioritarias en la zona de la triple frontera de Brasil, Argentina y Paraguay.

Baldissera (2001) expone que la investigación de acción participativa puede calificarse como tal, cuando existe una acción en el que las personas que forman parte del proceso pretenden modificar un pensamiento colectivo, que signifique un cambio y constituya una educación liberadora (Freire, 1967). Además, para poner en práctica la acción participativa es necesario, según Idáñez y Ander-Egg (1999), la conformación de un equipo que participe en la acción. El equipo que estuvo configurado por los docentes que trabajan en la SMED, estudiantes de lengua extranjera del curso de español y portugués de la UNILA, junto a docentes de la misma universidad, además de diferentes actores de la comunidad escolar. Este universo amerita una metodología de investigación acción participativa basada en el concepto de Fals (1986) para generar una política pública al impactar en un organismo público, en este caso en una red municipal de escuelas de frontera.

Con el apoyo de la SMED se crearon tres grupos de trabajo para la formación docente permanente, dividiéndose las acciones en tres ejes: formación docente, capacitación y seguimiento de resultados. El primer grupo abordó los temas de trabajo formativo siempre consensuados y discutidos de forma colectiva; el segundo grupo de formadores se encargó de desarrollar la capacitación directa con los docentes/técnicos del SMED con reuniones periódicas, para presentar los resultados obtenidos en la capacitación, avances y nuevas demandas surgidas de los debates colectivos; el tercer grupo de formadores de docentes acompañó y participó activamente con los concejales del municipio en las sesiones de la Cámara del Consejo para la implementación de una ley sobre la enseñanza de idiomas adicionales en todas las escuelas.

Una vez determinados los grupos o equipos, se identificó el problema y la realidad del entorno, esta tarea surgió del conocimiento del grupo, sus experiencias y las dificultades encontradas. Se planificaron varias acciones en/con las escuelas para trabajar desde una perspectiva fronteriza, intercultural y plurilingüe. De forma general, estas acciones se dividieron en las siguientes etapas:

- **1ª etapa:** acciones de formación con las docentes y la comunidad sobre conceptos fundamentales para pensar el contexto inmigratorio y la internacionalización: educación lingüística, educación intercultural y derechos humanos.
- **2ª etapa:** reunión de trabajo con autoridades locales y la comunidad para discutir los desafíos de planificar una educación en la frontera considerando el contexto internacional.
- **3ª etapa:** elaboración de material didáctico para la enseñanza de español en el nivel primario.
- **4ª etapa:** implantación de español e inglés en las escuelas desde una perspectiva intercultural e interdisciplinar.

<sup>3</sup> Disponible en <https://portal.unila.edu.br/prppg/pesquisa/fomento/agenda-triplice>



La primera etapa se conformó en el año 2018 por un grupo de docentes y de coordinadoras de escuelas, a los que pronto se sumaron profesionales docentes que trabajaban en la SMED, junto a investigadores y docentes de la UNILA con la finalidad de planificar un curso de formación docente de carácter permanente. Este grupo de trabajo estuvo involucrado en el debate de conceptos y temas importantes para reflexionar sobre la internacionalización en la educación básica.

Durante este primer año se trabajó en la formación de educación lingüística sobre el eje de una perspectiva intercultural, toda la comunidad escolar (profesoras, servidoras, coordinación) estuvo involucrada en la formación y participó activamente en los encuentros formativos. En las formaciones se trabajó a partir de mapas, diseños y reflexiones sobre los aspectos emocionales (de afectos, de acogida...) de vivir y estar en la frontera, debatiendo conceptos de frontera, de lengua y de educación intercultural. También se analizaron documentos oficiales del municipio, como el *Documento Curricular de las escuelas municipales de Foz de Iguazú* y el *Plan Municipal de Educación (Foz de Iguazú, 2015)*, debatiendo sobre las definiciones que allí se mencionan sobre el contexto fronterizo. Se buscó comprender qué lugar ocupan los estudiantes inmigrantes en las políticas educativas públicas del municipio y se intentó acercar a las escuelas de las ciudades fronterizas de Puerto Iguazú (Argentina) y de Ciudad del Este (Paraguay) para trabajar y planificar formaciones docentes de forma conjunta.

En el siguiente año, 2019, las acciones se centraron en el área de educación lingüística, con programas específicos de formación docente para el aprendizaje del español como lengua adicional. En esta segunda etapa, se participó en reuniones con autoridades locales y se comenzó a desarrollar, junto con la escuela y a la comunidad, el proyecto de ley para la enseñanza del español e inglés en las escuelas.

En junio de 2020, como parte del proyecto se publicó el *Protocolo y Documento de Acogida de alumnos inmigrantes en los colegios*; finalizando parte de sus actuaciones para orientar la acogida de alumnos inmigrantes y los procedimientos de matriculación y clasificación en la red municipal de enseñanza de Foz do Iguacu. Este documento basado en diversos tratados y leyes internacionales que aseguran que el derecho a la educación escolar debe ser garantizado a las personas que viven en Brasil, sean brasileñas o no, en condición migratoria, documentadas o no. Entendiendo que la condición migratoria y los rasgos socioculturales no pueden ser motivo de discriminación y exclusión, y que se deben emprender acciones para integrar y empoderar a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos inmigrantes en las escuelas del municipio de Foz de Iguazú.

Durante esta etapa, la pandemia obligó a seguir implementando el proyecto a través de las redes sociales y talleres virtuales, para seguir ofreciendo a los docentes una formación adecuada sobre el contexto transfronterizo y más allá de él, teniendo en cuenta el alcance de lo virtual. Se creó una cuenta en la red social Instagram, en la que se hicieron posteos semanales bajo una perspectiva intercultural de la enseñanza de lenguas, abarcando las siguientes temáticas: fronteras, lenguas y territorio; el grafiti y el rap como prácticas de re-existencia en la enseñanza de lenguas; desafíos interculturales en las sociedades contemporáneas, entre otros. En el año de 2022

se realizó la recopilación de estos posteos y se publicó un ebook<sup>4</sup> con el contenido puesto en marcha a lo largo de dos años, con el objetivo de seguir contribuyendo con la formación docente.

En la tercera etapa, en 2022, se implementaron proyectos de español e inglés en los niveles de 1° y 3° año, se realizó un trabajo intercultural relacionado con las demás materias del currículo. De esta forma, se observó como el proyecto empezó a entender la internacionalización al erigirse los implicados en ciudadanos críticos, interculturales y plurilingües. Además, fue fundamental la necesidad de problematizar la frontera como un lugar más allá de un espacio geográfico con líneas divisorias marcadas, sino entenderla desde un espacio de tránsitos y flujos, “desterritorializado” (Canclini, 2013), es decir, no vinculado a discursos identitarios únicos establecidos por memorias nacionales. El fin fue comprender que el aprendizaje intercultural implica el autoconocimiento y la comprensión del contexto cultural en el que emergemos como requisito previo para la comprensión del territorio y del sujeto en ese territorio.

### 3. Territorio y territorialidades: cartografías imaginadas<sup>5</sup>

Las escuelas de frontera se sitúan al margen en las líneas divisorias y es desde ese lugar en el que se puede considerar el margen de (in)visibilidad. Arroyo (2017) plantea la hipótesis de que el sistema escolar siempre fue considerado “urbano”, en el que la idea de la ciudad es el espacio de lo civilizado. En palabras de Arroyo (2017; p. 158): “el paradigma urbano inspira el derecho a la educación”, pasando las escuelas a contemplarse desde el otro lado. Oliveira (2007, p. 359) manifiesta que:

Las diversidades y desigualdades sociales, raciales, regionales y culturales, expresadas en términos políticos y económicos, demuestran que la fisonomía de la nación refleja poco o nada de su pueblo. Y los sistemas escolares, como producto de esta organización nacional, no han sido inmunes a este proceso. Organizados a partir de modelos externos a la experiencia latinoamericana, estos sistemas reflejan la estructura desigual y ambivalente de esta sociedad, dando lugar a conflictos de diversa índole.

La afirmación de la autora se relaciona con otra hipótesis formulada por Arroyo (2017, p. 160) y que también se aplica a las realidades de las escuelas de frontera:

[...] no tenemos tradición de pensar en políticas focalizadas o afirmativas para grupos específicos. Nuestro pensamiento y nuestra práctica asumen que las políticas deben ser universalistas o generalistas, válidas para todos sin distinción. Nuestra tradición se inspira en una visión generalista de los derechos, la ciudadanía, la educación y la igualdad que ignora las diferencias territoriales (zonas rurales, por ejemplo), étnicas, raciales, de género y de clase..

Para el autor entender el contexto, la realidad, la tierra, la situación social resulta fundamental para pensar en la formación docente, o sea, entender el territorio como parte constitutiva de cualquier proceso educativo. De esta manera, pensar en conjunto el concepto de frontera teniendo en cuenta la realidad del contexto y de los sujetos que frecuentan la escuela se torna un pilar para reflexionar sobre los procesos de internalización desde adentro.

---

<sup>4</sup> El libro virtual se encuentra disponible en el sitio [Pedagogía de fronteira \(pipacomunica.com.br\)](https://pedagogia.defronteira.pipacomunica.com.br) <https://bit.ly/3ZSWECK>

<sup>5</sup> Se toma el término de “cartografías imaginadas” del autor Demetrio Magnoli

Para que este proceso se articule entre gestores, docentes y toda la comunidad escolar, es esencial, en este movimiento, que las temáticas y los proyectos de extensión e investigación se fortalezcan y demuestren que la internacionalización pueda darse en el espacio intraescolar en conjunto con la enseñanza superior.

*Las fronteras son realidades relacionales.* Al estudiar las fronteras, utilizando el andamiaje teórico-metodológico que se prefiera, puede afirmarse, algo que siempre está latente, de algún modo, son las relaciones que establecen entre espacios vecinos y, por lo tanto, entre sus grupos humanos. Las fronteras internacionales diferencian y, a la vez relacionan, dos territorios nacionales y, por lo tanto, dos sociedades nacionales, con sus particulares estructuras institucionales, económicas relacionadas con la preposición “entre” o “en medio”: frontera interétnica, internacional, interprovincial, etc. En esa zona de contacto, que dependiendo del tipo de relación podrá ser amistosa o belicosa, emerge un espacio diferenciado, un espacio de frontera. (Benedetti, 2013, p. 39)

Trasladando estas reflexiones a la ciudad de Foz de Iguazú, *locus* de este trabajo, en la Triple Frontera (Argentina, Brasil y Paraguay) podemos considerar un “espacio transfronterizo” en el sentido de “pasar/cruzar/atravesar”, constituido a partir de las fronteras geopolíticas y naturales donde la circulación entre sus habitantes (de un lado y otro de la(s) frontera(s) es cotidiana, o sea, se realiza todos los días. El territorio, entonces es un lugar dinámico que considera no solo lo geopolítico sino también sus relaciones sociales e intercambios diarios, esto implica que las escuelas como instituciones pertenecientes a ese territorio también deben reflexionar sobre los tránsitos fronterizos que suceden intraescolar y que configuran el espacio y la cultura escolar.

Para Albuquerque (2015), en su imaginario de las fronteras, entiende que es importante definir los conceptos de Estado y de nación. El Estado y la nación no nacieron juntos; hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, el Estado-nación no tomó forma en Europa y América como entidad política, cultural y hegemónica. Para el autor, la diferencia radica en que el “Estado es una organización política del mundo moderno” y la nación es “una comunidad política fundamentada en memorias, un proyecto político común” (Albuquerque, 2015, p. 36). En los encuentros durante las capacitaciones desarrolladas con las docentes, el concepto de frontera apareció representado por sus puentes (del lado de Argentina el puente de la Fraternidad o del lado de Paraguay, el puente de la Amistad) o por diferentes representaciones de una frontera como separación, como ejemplo, a continuación se muestra algunos de los dibujos realizados por docentes del municipio durante una reflexión sobre el concepto de frontera, en los que la imagen de las banderas aparece siempre de una forma u otra en las capacitaciones, tanto con representaciones positivas como negativas de los países que componen la Triple Frontera. Se puede observar el color de las banderas y las representaciones de la frontera en el imaginario de las profesoras en la Figuras 1 y 2.

El río Paraná representado también en la Figura 2 merece una mención aparte en toda la historia de Foz de Iguazú y de la Triple Frontera. A los habitantes de Foz de Iguazú, por lo general, les agrada que la ciudad se caracterice por ser multicultural y plurilingüe a partir del imaginario del río o la cultura de los ríos; sin embargo, apenas la ciudad se dedica a concebir el río como un agregado multicultural como nexo de unión de los tres países.



Aunque las lenguas no aparecieron, de alguna forma, en los dibujos, sí se hicieron presente a partir de la representación de las banderas. Sobre las lenguas recordar que el español es la lengua oficial de Argentina y de Paraguay y el portugués de Brasil. En Paraguay, además del español, el guaraní es la lengua oficial. La Triple Frontera también está marcada por modalidades lingüísticas llamadas fronteras: el portuñol y el yopará<sup>6</sup>. Estas cuestiones siempre aparecieron de forma recurrente en los encuentros formativos, mostrando que esta diversidad lingüística está reflejada en los contextos escolares y en las diversas instituciones tanto escolares como universitarias, así como en los comercios y en los espacios culturales de la ciudad.

En estas escuelas, el contacto de lenguas se realiza principalmente entre los siguientes pares: portugués/español, español/portugués, español/guaraní. Entendemos el concepto de frontera a partir de su diversidad lingüística e intercultural como proyecto institucional. Dietz (2011, p. 9) se refiere al multiculturalismo como un proyecto político:

El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías autóctonas, inmigradas [...]. En el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías autóctonas.

La definición de Dietz, destaca puntos muy importantes: la base europea del término y como en América Latina bajo premisas nacionalistas las políticas educativas se destinaron a grupos minoritarios autóctonos indígenas y no a las llamadas minorías autóctonas. Santos (2003; p.30) también hace referencia a esta característica del término:

El concepto de multiculturalismo es un concepto eurocéntrico, creado para describir la diversidad cultural en el marco de los Estados-nación del hemisferio norte y hacer frente a la situación resultante de la afluencia de inmigrantes

<sup>6</sup> Yopará es un término que se utiliza principalmente en Paraguay, y es una mezcla de español y guaraní

del sur en un espacio europeo sin fronteras interiores, la diversidad étnica y la afirmación identitaria de las minorías en los EE.UU. y los problemas específicos de países como Canadá, con comunidades lingüísticas o étnicas territorialmente diferenciadas.

En América Latina la educación intercultural está asociada a diversos temas: étnicos raciales, indígenas, la diversidad sexual, la diversidad religiosa, entre otros. A diferencia de Europa, desde la perspectiva latinoamericana la educación intercultural no se asoció a los fenómenos migratorios. Candau (2009) afirma que el término aparece asociado a la educación escolar indígena y que son lingüistas antropólogos venezolanos en la década de los años 70 los primeros en definir el concepto de interculturalidad. La autora divide en tres etapas la trayectoria del concepto, en América Latina. La primera de ellas, el período colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, con la imposición de una cultura hegemónica; la segunda, es la etapa de asimilación donde surgen las primeras escuelas bilingües, muy importantes para deliberar la interculturalidad en la década de los 70; y, la tercera etapa determinada por las asociaciones de las comunidades indígenas con las universidades y la iglesia católica, en la cual se consolida el bilingüismo no sólo como un instrumento para introducir otras lenguas en las escuelas, sino también y fundamentalmente para incorporar la cultura.

En la década de los 80 “implosionan” en América Latina las estructuras coloniales impuestas, surgiendo políticas educativas que marcaron los diferentes planteamientos en relación al término de la educación intercultural bilingüe (Walsh (2009), siendo en esta década cuando el término comenzó a ser conceptualizado, asociándolo a políticas indigenistas, hecho que aún observamos en la actualidad, pasando el término de educación bilingüe bicultural a convertirse en educación bilingüe intercultural:

el término *intercultural* empezó a asumir, en el campo educativo, un doble sentido. Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada. Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación - de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir - que ha propagado. Y, por ende, buscaba la inclusión de los “diferentes” bajo sus propios términos. Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. (Walsh, 2012, p.4)

Walsh (2012) coincide y acierta en afirmar que en la formación docente el concepto de interculturalidad se vio limitado en numerosas ocasiones al ser tratado en las aulas desde la perspectiva folclórica.

Las posteriores reformas educativas de los 90 y las políticas educativas emergentes del siglo XXI marcaron los diferentes planteamientos y terminologías sobre el multiculturalismo y las diversas perspectivas en el campo educativo con relación al término educación intercultural bilingüe. Para una mejor comprensión del término, la autora parte de tres conceptos de análisis para definir la interculturalidad:

La primera es la que define como “relacional” y es la que hace referencia a su sentido más básico, el intercambio entre culturas; definición en el que se enmascara el concepto de colonialismo, implícito en ella. La segunda perspectiva es la “funcional” que:

[...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva –que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia–, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales. (Walsh, 2012, p.3)

Y la última perspectiva en la que la autora invita a repensar la modernidad/colonialidad desde las diferentes y múltiples tradiciones con el término “interculturalidad crítica”:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2012, p.5)

Así, la interculturalidad debe contemplarse desde lo político y lo social, no como algo que apenas compete a la reflexión desde algunos espacios, sino a todo el imaginario lo representa; y, fue a partir de esta perspectiva con la que la que se trabajó en la formación docente con las profesoras del municipio para entender el contexto multicultural de las escuelas, reconocer los saberes coloniales impuestos, dar espacios a nuevos saberes y a nuevas formas de concebir el currículo (Walsh, 2010).

#### 4. Hacia una pedagogía de frontera en la cartografía escolar

A partir de las formaciones que dieron lugar a los debates de los conceptos presentados: frontera, interculturalidad, plurilingüismo; y, el de entender la formación docente como un acto íntimamente ligado a lo político, se produjeron desde el inicio contactos con la Cámara de Concejales de la ciudad de Foz de Iguazú en las que se involucraron a los actores locales y municipales, sancionándose después de un extenso proceso la Ley 5215 que implantaba la obligatoriedad de los componentes curriculares inglés y español en las escuelas municipales de Foz de Iguazú (2023):

“Art. 1º Os componentes curriculares de Língua Inglesa e Língua Espanhola ficam introduzidos mediante oferta obrigatória como atividade extracurricular na rede pública do Município de Foz do Iguaçu.

- 1º Nas escolas de ensino integral os referidos componentes curriculares farão parte da matriz curricular.
- 2º Os componentes curriculares deverão ser implantados no ensino fundamental I conforme orientações e planejamento da Secretaria Municipal da Educação.
- 3º Os componentes curriculares de Língua Inglesa e Espanhola deverão ser ofertados com carga horária mínima de uma hora/aula semanal para cada ano/turma...”

Art. 3º. Fica revogada a Lei no 1.520, de 28 de novembro de 1990.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação [...]”

De esta forma se implementaba el español e inglés en las escuelas municipales de la ciudad, derogando la *Ley 1520 (Foz de Iguazú, 1990)* y culminando un proceso que se inició en 2016, impulsando la internaciolización en el sistema de enseñanza con inmensos desafíos para la formación docente y el currículo escolar. Reseñar que también en este mismo año, 2023, un total de 161 docentes de la red municipal ya han participado en diversas acciones formativas fomentadas por el proyecto de extensión y de investigación Pedagogía de frontera. Además se desdoblaron otras acciones y proyectos importantes a partir del proyecto o de acciones en paralelo.

En la actualidad, todas las clases de 1° a 3° año de las escuelas con período completo, tienen clases de español como idioma adicional y de inglés las de 4° y 5° año. En relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en las escuelas de frontera, concebimos que enseñar idiomas en una escuela pública es posible entendiendo el contexto territorial y las lenguas como una acción interlocutora, siempre sujeto a los movimientos propios de frontera y a las interferencias de sus hablantes.

La formación docente se realizó a través de grupos de estudio, reuniones orientadas a la planificación de clases, a través de las cuales se identificaron las necesidades de los docentes para la implementación de un currículo intercultural y plurilingüe que pusiera en valor y reconociese la presencia de la internacionalización en la educación básica a través de prácticas curriculares que trabajen la diversidad presente en la escuela. En relación a las acciones de formación docente se presenta a continuación de manera breve las temáticas trabajadas con las docentes en los diferentes encuentros de formación (Tabla 1).

**Tabla 1.** Propuestas pedagógicas para la enseñanza del español como lengua adicional

Temáticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías de enseñanza de idiomas para niños: el juego como derecho del alumno</li> <li>• Elaboración de material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras</li> <li>• Acogida de alumnos inmigrantes: un enfoque afectivo de la enseñanza de idiomas para niños</li> <li>• Multilingüismo en la escuela y en la sociedad: retos y propuestas de acción político-educativa</li> <li>• Lenguas adicionales en un contexto fronterizo</li> <li>• Lengua(s) y ciudadanía: aspectos sociodiscursivos de la enseñanza de lenguas adicionales a los niños</li> <li>• Literatura para enseñar español</li> <li>• Lenguas adicionales en un contexto fronterizo</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2023).

En 2023, se dividió la formación en un encuentro mensual y en una reunión semanal para planificar contenidos y materiales para la enseñanza del español. En la actualidad se está elaborando la planificación del currículo de español a partir de una primera experiencia piloto realizada en el año 2019 en una escuela con el 3° año. Como se observa en la Tabla 2, se busca planificar el currículo de manera integradora con todas las demás materias que conforman el plan de estudios, con el fin de crear una escuela que se reconozca a partir de los conceptos trabajados en las formaciones docentes y en sus reflexiones cotidianas del territorio y la cultura escolar.



Elaborar los encuentros formativos de manera colectiva permitió construir y avanzar también juntos en el entendimiento de que la internacionalización en la educación básica, favorece el aprendizaje multicultural, el intercambio de experiencias entre las diferentes culturas y el conocimiento de las lenguas que circulan en la escuela. Esto incluye comprender que cada aula tiene sus especificidades y cada una avanzó en su tiempo, enriquecidas por prácticas plurilingües que valoran las diferentes culturas que circulan en cada una de ellas, reconociendo siempre la identidad del grupo multicultural de las regiones fronterizas.

**Tabla 2.** Esquema sintético de contenidos interdisciplinarios para el trabajo con la enseñanza del español realizada en un proyecto piloto en el año 2019.

	Arte, Historia y Geografía	Portugués, Matemáticas y Ciencia	Propuesta interdisciplinaria española: Tema conductor: El tiempo
1º, 2º y 3º año	Percepción de la naturaleza, el yo y el espacio - yo - familia - escuela - comunidad; Música infantil; música indígena/africana. Danzas folclóricas; Juguetes y juegos infantiles; Géneros: retrato y autorretrato (diversidad), fábula, cuento, parlenda, trabalenguas, cuento infantil, leyenda,	Hábitos alimenticios, características del cuerpo humano, higiene, distribución del agua en el planeta, clasificación de los seres vivos; Secuencia temporal Géneros: etiqueta, logotipo, relato de experiencias, adivinanza, registro de nacimiento, canciones, lista, historieta, fábula, cuento infantil, señalización, invitación, trabalenguas, palabrería, receta de cocina, relato corto, apunte.	Proyecto: Museo Fronterizo de la Memoria*. Recreación de una exposición de "objetos memorables". Recuperar la memoria emocional compartiendo objetos materiales y las narrativas asociadas a ellos; Investigar, sensibilizar, dialogar con la comunidad escolar, promover la conservación del patrimonio cultural, valorar las identidades fronterizas y fomentar la reflexión crítica sobre los procesos históricos.
4ºy 5º años	Relaciones laborales, poder y cultura; Géneros: retrato y autorretrato (diversidad); parodia; chiste, fábula, leyenda, cuentos y poesía/poema. Juguetes y juegos infantiles; Música infantil; música indígena/africana; música actual, música regional; Danzas folclóricas; danzas en círculo	Biodiversidad y sostenibilidad; Historia y desarrollo de la astronomía; Ecosistemas, Energía, Géneros: fábula, leyenda, prospecto, entrevista, cuentos de misterio, letras de canciones, biografía, autobiografía, noticias, cómic, chiste, literatura de cordel, resumen, texto científico, artículo de opinión, reglas de juego, anuncio, publicidad.	Reconocer la diversidad textual en los espacios de socialización. Leer y producir los textos orales y escritos (rótulos descriptivos bilingües, invitaciones, carteles, etc.) necesarios para la realización de la exposición.

Fuente: Grupo de investigación (2023).

Para finalizar, reseñar que también se compartieron dos actividades basadas en la planificación de contenidos y formación permanente presentada en este artículo. En una de ellas se acompañó a la maestra de la escuela en la organización de algunas clases durante el 2º año de primaria en una escuela periférica de la ciudad, en la que se propuso una reflexión acerca de la importancia del maíz en la gastronomía de Latinoamérica, donde se estableció una comparación no solamente entre sus variedades y colores, sino también sobre los platos que se pueden llevar a cabo con este alimento. Como producción final de la actividad, los estudiantes colorearon los maíces con distintos colores y escribieron los nombres en español y portugués (Figura 3).



Figura 3. Actividad realizada en el mes abril de 2022

Fuente: Registro propio.

La otra actividad relevante fue trabajar con la temática de la Pachamama, la Madre Tierra, en la que se propuso una reflexión acerca de otras formas de ver y estar en el mundo, valorando las ofrendas que a esta diosa mitológica inca se le otorgan como agradecimiento por la vida y las cosechas. Para ello, como modo previo de abarcar la temática, se mostró a los estudiantes algunos elementos de la cultura andina, como las vestimentas y animales, como la llama, además de los rasgos físicos. Viviéndose en ocasiones momentos especiales, como cuando se presentó la imagen de un poncho, en el que una de las niñas dijo que su mamá tenía uno igual, o sea, fue un momento de pertenecimiento acerca de una vestimenta comúnmente usada en la región andina y que otros estudiantes que compartían la clase con esta chica tuvieron la oportunidad de conocerlo. Además, los estudiantes pudieron aprender más acerca de aspectos lingüístico-discursivos a partir de una perspectiva intercultural, reflexiva y crítica, valorando conocimientos no eurocéntricos.

De lo anterior se desprende que la internacionalización de/en la educación básica se puede realizar no solo pensando en programas de movilidad académica, visitas de campo o prácticas que involucren desplazamientos a través de viajes culturales, sino que, y especialmente en regiones fronterizas, la internacionalización resulta efectiva en el ámbito intra y extra contexto escolar como consecuencia de las interacciones que se dan en la vida cotidiana de la escuela a través de prácticas pedagógicas poniendo en valor la interculturalidad e implementando un currículo plurilingüe.

Esta experiencia significó que la SMED diera un primer paso al reconocer como el contexto fronterizo y migratorio de la ciudad impacta fuertemente en las escuelas. Creemos que este paso también puede llevar a la implementación paulatina de otras lenguas en el currículo de educación básica, con lo que sería una aportación más del proyecto Pedagogía de Frontera.

Además, a nivel nacional (Brasil, 2022a) se acaba de presentar una *app* "Escuelas por el Mundo", que reunirá en un único lugar las prácticas de internacionalización ya implementadas en las escuelas de todo el país y dos publicaciones: *Internacionalización en la Educación Básica: Prácticas en el Contexto Brasileño* y *Parámetros Nacionales para la Internacionalización en la Educación Básica en Brasil* en esta última manifiesta que:

El elemento central de la internacionalización de la educación es la escuela e identifica la importancia de su protagonismo y la necesidad de iniciar el proceso ya desde la educación primaria, enfatizando la interconexión entre los diferentes niveles y sistemas educativos, valorando y adaptando los diferentes modelos educativos. Asumir este proceso como integral significa reconocer el territorio escolar como multicultural, reuniendo así condiciones propicias para el intercambio de conocimientos (Brasil, 2022b).

## 5. Breve reflexión

Reflexionar la internacionalización desde casa es diseñar una política lingüística entendiendo el territorio intercultural, teniendo en cuenta el contexto de la escuela y sus sujetos en todas sus dimensiones. La propuesta de examinar y elaborar las acciones propuestas por el proyecto Pedagogía de Frontera en un contexto transfronterizo nos permitió observar, de alguna manera, nuestro propio contexto docente y la importancia en la región trinacional de elaborar proyectos solidarios de integración e internacionalización a nivel local. Es reconfortante llegar a las escuelas y que los alumnos nos saluden hablando español o inglés, posibilitar a todos los alumnos hablar en los diferentes idiomas desde el inicio del período escolar, integrando así, las diversidades y lenguas presentes en las aulas.

Consideramos que es fundamental que la SMED y las universidades presentes en la región continúen desarrollando políticas de formación permanente diseñadas para el contexto trinacional, y para ello sería de sumo interés considerar a todas las escuelas como escuelas de frontera con sus especificidades y desafíos. Es imprescindible que la SMED elabore leyes que articulen y diseñen una política de acogida para los estudiantes inmigrantes. Además, es un gran desafío para los agentes públicos de la región establecer una política lingüística e intercultural en conjunto, o sea, una política de formación que envuelva los tres municipios: Foz de Iguazú, Puerto Iguazú y Ciudad del Este. Si bien en algunas oportunidades se intentó y se desarrollaron algunas acciones conjuntas, aún no contamos con una política integradora y consideramos que es fundamental avanzar en la internacionalización de la educación desde una perspectiva integrada para toda la región.

## Referencias

- Albuquerque, J. L. (2015). Migração, circulação e cidadania em território fronteiriço: os brasiguaios na fronteira entre o Paraguai e o Brasil. *Revista Tomo*, 26, 97-122.
- Arroyo, M. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. (livro eletrônico)
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.
- Benedetti, A. (2013). Los espacios fronterizos binacionales del sur sudamericano en perspectiva comparada. *Revista GeoPantanal*, 8, 37-62. <https://bit.ly/45LV078>
- Brasil. (2022a). Ministério da Educação - MEC. Notícias. Assessoria de Comunicação Social do MEC. <https://bit.ly/3MgCGff>
- Brasil. (2022b). Ministério da Educação e Cultura - MEC. Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil. Brasília. <https://bit.ly/3tPjmQ9>
- Canclini, N. (2013). *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP.
- Candau, V. M. F. (2009). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Letras
- Dietz, G. (2011). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En J. de Prado (ed.) *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Institutos de Estudios Transnacionales, , p. 17-71.
- Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, DF: SEP-CGBEIB.
- Fals, O. (1986). Reflexiones sobre democracia y participación. *Revista Mexicana de Sociología*, 48(3), 7-14.
- Foz de Iguazú. (1990) Lei nº 1520, de 29 de novembro de 1990. Institui o idioma espanhol como matéria de ensino obrigatório na rede municipal de ensino de 1º grau. <https://bit.ly/3S3YnTI>
- Foz de Iguazú. (2015). *Lei n. 4.341*, de 22 de junho de 2015. Plano de Educação Municipal de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu, PR: Secretaria de Educação Municipal.
- Foz de Iguazú. (2023) *Lei n. 5.215*, de 14 de março de 2023. Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação dos componentes curriculares de Inglês e Espanhol nas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. <https://bit.ly/3QCJLcZ>
- Freire (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Idáñez, M. J. A., & Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*.
- Moreno, F. (2014). Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 12(24), 19-38.
- Oliveira, D. de A. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano, in: Dossiê: "O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise". *Educ. Soc.* 28 (99).
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- UNILA (2020). *Documento orientador e protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino*. SEED/UNILA. Foz do Iguaçu. <https://bit.ly/3tsDirQ>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en: J. Viaña; L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello (III-CAB). <https://bit.ly/3tS6etf>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad: ensayos sobre Abya Yala*. Ecuador: Ediciones Abya Yala

### Cómo citar en APA:

Tallei, J. I., Pasini, J. F. S. y Lobo, V. (2023). Pedagogía de frontera: una propuesta de internacionalización desde casa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 83-97. <https://doi.org/10.35362/rie9315994>



## As Escolas Mundiais IB em São Paulo, Lisboa e Maputo: crescimento e diversificação do campo

Anne Schippling<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8794-5554>

Pedro Abrantes<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9572-9563>

<sup>1</sup> *Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal;* <sup>2</sup> *Universidade Aberta, CIES-Iscte, Lisboa*

**Resumo.** O artigo analisa o crescimento recente das escolas internacionais, centrando-se nos estabelecimentos de ensino que oferecem currículos e exames da International Baccalaureate® (IB), a partir de três eixos de pesquisa que se intersejam. Primeiro, procura-se mapear a investigação já produzida sobre este movimento, a nível internacional. Segundo, discute-se a evolução do número de escolas e de estudantes no mundo, com particular atenção às tendências observadas nos países lusófonos e ibero-americanos. Terceiro, apresentam-se resultados de uma análise documental sobre as escolas IB nas regiões de São Paulo, Lisboa e Maputo, com enfoque nas suas missões e visões institucionais. Além de uma menor expressão, em comparação com o observado em países de língua espanhola, concluiu-se que o crescimento das escolas IB nas metrópoles de língua oficial portuguesa tem sido alimentado tanto pela conversão do modelo das escolas internacionais tradicionais, como pelo surgimento de projetos empresariais especializados neste tipo de escolas. A narrativa da excelência escolar e da formação de líderes globais tende a tornar-se hegemónica. Existem semelhanças, mas também variações entre as escolas IB destas três cidades, as quais relacionamos com os respetivos contextos.

**Palavras-chave:** *International Baccalaureate*; escolas internacionais; internacionalização; globalização; elites.

### *Los Colegios del Mundo del IB en São Paulo, Lisboa y Maputo: crecimiento y diversificación del campo*

**Resumen.** El artículo analiza la expansión reciente de las escuelas internacionales, con enfoque en los establecimientos de enseñanza que providencian currículos y exámenes del International Baccalaureate® (IB), a partir de tres ejes de estudio que se interceptan. Primero, se busca mapear la investigación producida sobre este movimiento, a nivel internacional. Segundo, se discute la evolución del número de escuelas y de estudiantes en el mundo, con particular atención a las tendencias observadas en los países lusófonos e iberoamericanos. Tercero, se presentan resultados de un análisis documental sobre las escuelas IB en regiones de São Paulo, Lisboa y Maputo, centrada en sus misiones y visiones institucionales. Además de una menor expresión, en comparación a los países hispanohablantes, se concluye que el crecimiento de las escuelas IB en las metrópolis de lengua oficial portuguesa ha sido alimentado tanto por la conversión del modelo de escuelas internacionales tradicionales, como por la emergencia de proyectos empresariales especializados en este tipo de escuelas. La narrativa de la excelencia escolar y de la formación de líderes globales se ha vuelto hegemónica. Existen semejanzas, pero también diferencias entre las escuelas IB en estas tres ciudades, las cuales relacionamos con sus respectivos contextos.

**Palabras clave:** *International Baccalaureate*; escuelas internacionales; internacionalización; globalización; elites.

### *IB World Schools in São Paulo, Lisbon and Maputo: growth and diversification of the field*

**Abstract.** The article analyses the recent growth of international schools, focusing on educational establishments offering International Baccalaureate® (IB) curricula and examinations, starting from three intersecting strands of research. First, it seeks to map the research already produced on this movement at the international level. Second, the evolution of the number of schools and students worldwide is discussed, with particular attention to the trends observed in Lusophone and Ibero-American countries. Third, the results are presented of a document analysis of IB schools in the regions of São Paulo, Lisbon and Maputo, focusing on their institutional missions and visions. The number of international schools in the Portuguese-speaking metropolises is smaller than that observed in Spanish-speaking countries, moreover, it was concluded that their growth has been fuelled by both the conversion of the traditional international school model and the emergence of business projects specialising in this type of school. A narrative of school excellence and the formation of global leaders tends to become hegemonic. We relate the similarities as well as the variations between the IB schools in these three cities to their respective contexts.

**Keywords:** *International Baccalaureate*; international schools; internationalisation; globalisation; elites.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas processos de internacionalização atingem de forma crescente os sistemas educativos nacionais em todo mundo. Eles partiram das áreas do ensino superior – por exemplo, em termos de mobilidade internacional de estudantes e docentes ou de *rankings* internacionais – e entraram progressivamente no campo escolar. Nesse campo, processos de internacionalização, se manifestam, por um lado, na uniformização de sistemas educativas nacionais através de iniciativas promovidas por entidades intergovernamentais e transnacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o Banco Mundial e a União Europeia (e.g., Felouzis & Charmillot, 2012; Martens et al., 2007; Robertson et al., 2012). Por outro lado, assistimos ao desenvolvimento de um mercado educativo global, no qual existe um número crescente de estabelecimentos de ensino que se afirmam como “internacionais”, muitos deles com currículos e sistemas de avaliação validados por organizações educativas transnacionais como a *International Baccalaureate*® (IB) [anteriormente designada *International Baccalaureate Organisation (IBO)*] ou a *Cambridge Assessment International Education (CAIE)* (e.g., Adick, 2018; Hayden et al., 2015; Bunnell, 2020).

O conceito do ‘internacional’ é, neste campo, marcado pela polissemia e um alto grau de indefinição, sendo associado a uma grande variedade de intenções e objetivos educativos, enquanto o seu “valor de mercado” é indiscutível e tem vindo a crescer. Como nota Waldow (2018), “being international” pode ser compreendido como um slogan para legitimação e distinção entre indivíduos, organizações e também estados-nação. Neste contexto, o autor salienta: “Therefore, schools, pupils, parents and other actors can project different meanings onto this ideal – so it comes to mean quite different things in different circumstances” (Waldow, 2018, p. 249). No campo das escolas internacionais, o ‘internacional’ tem estado associado, por um lado, ao ideal normativo do ‘cidadão do mundo’ e, por outro, às necessidades de um mercado global de conhecimento, de capital e de trabalho (Keßler & Schippling, 2019).

O campo das escolas internacionais – uma vertente dos processos de internacionalização no campo escolar – cresceu muito e, ao mesmo tempo, se diversificou nas últimas décadas. Especialmente no Sul Global, observamos uma procura crescente dos programas e diplomas de escolas internacionais, não apenas por elites transnacionais, mas também por famílias locais economicamente privilegiadas que buscam preparar e promover os seus filhos no mercado global (Gardner-McTaggart, 2016; Bunnell, 2019; Schippling et al., 2020). Yemini et al. (2022, p. 2) observam neste sentido: “[...] international schools are shifting from an international solution for mobile professionals to a form of education that offers affluent local families an international oriented and internationally validated alternative to national curricula.” Em paralelo com uma desvalorização dos sistemas educativos nacionais, a procura da educação ‘inglesa’ é central nessa nova demanda por parte das famílias autóctones, visto que é considerada como condição para ter acesso a universidades reputadas no espaço anglófono, preferencialmente os Estados Unidos e Reino Unido, o que acreditam que colocará os seus descendentes numa posição favorecida no mercado global (Tarc e Mishra Tarc, 2015, p. 36). Para a situação no Brasil, por exemplo, Michetti (2022, p.



48-49) constata que “a familiaridade com o internacional é parte da formação, reprodução e reconversão das ‘classes dominantes’” e não se restringe exclusivamente a essas classes sociais”.

O crescimento das escolas internacionais também se deve à expansão de organizações educativas transnacionais que oferecem programas e diplomas mundialmente reconhecidos como a *International Baccalaureate*<sup>®</sup> (IB). A IB trata-se de uma fundação educacional sem fins lucrativos com sede principal em Genebra que pode ser considerada como “uniquely transnational” (Adick, 2018, p. 129-130), porque opera a nível da governança global da educação e não está ligada a um sistema educativo nacional específico.

Este organismo produz orientações curriculares e exames, nos níveis de educação primária (*Primary Years Programme*), secundária inferior (*Middle Years Programme*) e secundária superior (*Diploma Programme* e *Career-related Programme*). Segundo as estatísticas anuais publicadas no website deste organismo, o número de escolas no mundo que aplicam os currículos e os exames de final do ensino secundário – designadas Escolas Mundiais IB (*IB World Schools*) – aumentou de 279, em maio de 1990, para 2.932, em maio de 2022, sendo aplicados, nesse ano, em instituições de ensino localizadas em 150 países. No mesmo período, o número de candidatos ao diploma IB do ensino secundário subiu de 7.395 para 113.732 (IB, 2022a).

Este crescimento tem sido, ainda assim, muito desigual. A maior parte dos estudantes e das escolas encontra-se nos Estados Unidos e no Canadá, países em que, aliás, a rede integra igualmente estabelecimentos públicos de ensino (IB, 2022a). A China, a Índia, o Reino Unido e a Holanda apresentam igualmente números muito expressivos, com um número anual de candidatos a graduação próximo dos 5.000. Logo abaixo destes países, surgem alguns dos países do espaço iberoamericano, nomeadamente, o Perú, a Espanha e o México, todos com mais de 4.000 candidatos a graduação em 2022, sendo que Espanha se destaca por ter mais de 200 escolas IB (ver tabela 1).<sup>1</sup>

Por comparação, o crescimento nos países lusófonos tem sido mais modesto: enquanto um país com a dimensão do Brasil tem 55 escolas e um pouco menos de 1.000 alunos a graduarem-se anualmente, em Portugal, o número de diplomados fica aquém dos 500. No caso dos restantes países de língua oficial portuguesa, esta oferta não existe em Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou Timor Leste, enquanto a presença em Angola, Macau e Moçambique é ainda bastante reduzida, mesmo na comparação com outros países das respetivas regiões (IB, 2022a, 2022b). A questão da língua pode aqui ser relevante, uma vez que o IB adotou o Espanhol como uma das suas línguas de trabalho, a par do Inglês e do Francês, enquanto o Português não é reconhecido. Assim, uma escola IB pode assumir um modelo bilingue,

<sup>1</sup> Sendo o IB um sistema primeiramente associado à elaboração, aplicação e avaliação de exames, a nível global, as estatísticas anuais publicadas pela IB centram-se no número e perfil dos candidatos, bem como dos exames realizados e resultados obtidos. Não existe, portanto, informação sistematizada sobre o número de estudantes que realiza estudos de acordo com o currículo IB. Em todo o caso, a tendência é que a grande maioria dos estudantes que realizam os exames tenham estudado, pelo menos, os três últimos anos do ensino secundário segundo este modelo curricular (Diploma Programme). Para além disso, o número de estudantes que realiza as provas finais do Middle Years Programme (ensino secundário inferior) tem também vindo a aumentar, sobretudo, alcançando em 2022, por exemplo, 2396 em Espanha e 1442 no México. O IB tem também um programa para o ensino primário, mas não publica estatísticas sistemáticas sobre este nível de ensino.

em que uma das línguas é o Português, mas a atribuição de um diploma IB implica que o estudante realize os seus estudos e exames numa das línguas reconhecidas, a qual tem sido, no caso de todas as escolas em países de língua portuguesa, o Inglês.

**Tabela 1.** Escolas e diplomados do IB, em países do espaço iberoamericano e em países africanos de língua oficial portuguesa

	1 <sup>a</sup> (ano)	Total	Escolas			Candidatos a DP (exame de Secundária Superior)	
			Primária	Sec Inf	Sec Sup	2014	2022
Argentina	1973	53	4	2	52	1381	2009
Bolívia	1993	3	1	1	3	141	144-152
Angola	2001	1	1	1	1	22	25
Brasil	1980	55	26	11	45	670	1087
Chile	1980	30	14	10	27	1031	1235
Colômbia	1977	64	21	15	61	1371	2122
Costa Rica	1991	49	2	3	29	532	1069
Equador	1981	80	21	23	77	1894	2827
Espanha	1977	217	60	46	191	2361	4720
México	1981	118	59	46	80	3035	3945
Moçambique	2005	4	3	2	3	29	45
Peru	1987	78	16	11	77	1048	4075
Portugal	1986	14	4	4	13	233	443
Venezuela	1983	13	1	2	13	213	152-160

Fonte: elaboração própria a partir de IB (2022a e 2022b) | Nota: os dados dos candidatos a exame apresentam a soma das duas épocas (maio e novembro)

## 2. Um estudo exploratório das Escolas Mundiais IB em Lisboa, São Paulo e Maputo

O enfoque do estudo nas escolas IB no espaço lusófono partiu desta dupla singularidade. Por um lado, existem alguns estudos que abordam o desenvolvimento deste campo em países de língua oficial espanhola, como, por exemplo: o estudo de [Resnik \(2014, 2015\)](#) em Espanha, Argentina, Chile e Equador, baseado na teoria ator-rede; o estudo de [Ponce e Intriago \(2022\)](#) sobre o impacto do IB em escolas públicas em Equador; ou a investigação de [Saavedra et al. \(2016\)](#) sobre a preparação para a universidade através do Diploma Programme (IB DP) em escolas IB no México.

No entanto, estes trabalhos não têm incluído os países lusófonos. Aliás, o estado da arte sobre escolas internacionais e, especialmente, sobre escolas IB, em países com língua oficial portuguesa, é ainda muito limitado. Foram estudadas as escolas internacionais, incluindo escolas IB, e os seus antigos alunos na região de Lisboa (e.g., [Schippling & Abrantes, 2018, 2022](#); [Schippling et al., 2020](#)). No Brasil, existem alguns estudos que analisaram processos de internacionalização e escolas

internacionais (e.g., Cantuaria, 2005; Aguiar & Nogueira, 2012; Almeida et al., 2004; Almeida, 2015; Windle & Nogueira, 2015; Nogueira e Alves, 2016; Carvalho Junior et al., 2022; Michetti, 2022), mas não se focaram em escolas IB.

Por outro lado, tomando por referência a grande expansão a nível mundial e, em particular, nos países de língua espanhola, ao longo das últimas duas décadas, o campo das escolas com programas e diplomas IB nos países lusófonos é ainda limitado. Atualmente, existem 14 *IB World Schools* em Portugal, 11 das quais na região de Lisboa. No Brasil, existem 55 escolas com esta designação, principalmente situadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. E estão registadas quatro escolas em Moçambique, concentradas maioritariamente em Maputo. Nos restantes países lusófonos a sua presença é ainda mais baixa: uma escola em Angola, uma em Timor-Leste e nenhuma em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde ou Guiné-Bissau (IB, 2023).

Todas as escolas IB nesses países são privadas, o que significa que são exclusivamente acessíveis para famílias de meios socioeconomicamente privilegiados, podendo ser consideradas um segmento da educação de elites. É certo que existem outras escolas que se apresentam como “escolas internacionais”, nomeadamente, por apresentar um currículo bilingue, mas neste artigo focamo-nos naquelas que estão integradas e são reconhecidas pelo IB.

A escolha dos complexos metropolitanos de São Paulo<sup>2</sup>, Lisboa e Maputo resultou, precisamente, da constatação de que as escolas IB, no espaço lusófono, tendem a concentrar nestes territórios. São centros globais que têm apresentado um crescimento assinalável nas últimas décadas e que se encontram profundamente integradas nas dinâmicas do mercado global, com um vasto contingente de populações migrantes e sedes de diversos organismos e empresas internacionais. Para além disso, o estudo comparado destas três áreas permite a comparação entre três regiões que, se bem que partilham a mesma língua e mantêm fluxos intensos de pessoas, capitais e informação entre si, não deixam de estar integradas em diferentes continentes, com padrões de desenvolvimento nem sempre convergentes.

### 3. Fundamentação teórica e metodológica

O objetivo de projeto de investigação sobre a implementação e desenvolvimento do IB em regiões metropolitanas de países lusófonos situou-se, numa primeira fase, numa análise das características gerais das escolas mundiais IB nas regiões de Lisboa, São Paulo e Maputo. Também se procedeu a uma análise de orientações institucionais dessas escolas nomeadamente na base das suas declarações de missão e visão. O artigo apresenta resultados centrais desse estudo exploratório para fornecer uma visão panorâmica do campo das escolas IB nestas três regiões, numa perspetiva comparada.

Em termos teóricos, o estudo refere-se a abordagens da investigação crítica sobre elites (Hartmann, 2004), com foco na teoria da reprodução social de Bourdieu (1979, 1989) visto que o relacionamento com o ‘internacional’ pode ser compreendido

2 No caso de São Paulo o nosso estudo refere-se ao complexo metropolitano expandido, também designado como Macrometrópole Paulista, que inclui as regiões metropolitanas de São Paulo, da Baixada Santista, de Campinas, do Vale do Paraíba e Litoral Norte e de Sorocaba, assim como também as aglomerações urbanas de Jundiá e de Piracicaba e a unidade regional Bragantina (Távares, 2018, p. 2).

como uma estratégia das classes dominantes para a sua reprodução. Essa teorização é, ao mesmo tempo, desafiada por abordagens pós- e decoloniais em educação (e.g., Takayama et al., 2016) uma vez que as realidades educativas observadas nas três regiões estão enquadradas numa história colonial que formou, em grande medida, os seus sistemas e ideários educativos que representam contextos contrastivos para a implementação do IB.

À luz dos processos de globalização das políticas educativas, orientamos a nossa análise pela abordagem global desenvolvida por Resnik (2015) e que visa comparar o impacto do IB em regiões com diferentes contextos sociais, políticos e económicos, utilizando o IB como *tertium comparationis* e abordando essas regiões da forma que “they are involved in the same global education process in which the IB is the common global actor” (Resnik, 2015, p. 4). Recorremos também ao conceito da identidade escolar (Draelants & Dumay, 2005, 2011) para analisar as orientações institucionais dessas escolas focando as suas declarações de missão e visão. Com Draelants e Dumay (2005, p. 9) entendemos a identidade escolar como “a forma como os atores de um estabelecimento escolar apresentam ou definem socialmente o seu estabelecimento.”<sup>3</sup> Trata-se, portanto, de uma construção social que resulta da interação das próprias organizações escolares com os seus contextos (Abrantes, 2003). As missões e visões escolares são entendidas aqui como marcadores centrais de uma identidade escolar que se pretende construir ou, pelo menos, projetar. Em termos metodológicos, o estudo exploratório baseou-se numa análise de *websites* e outros documentos oficiais das escolas nessas três regiões – com foco nas suas declarações de missão e visão – complementada por informação extraída de bases de dados sobre escolas internacionais (IB, 2022a, 2022b, 2023; IBYB, 2023; ISD, 2023).

## 4. Resultados e discussão

### 4.1 Caracterização das escolas e desenvolvimento do campo

Na região de Lisboa existem atualmente 11 Escolas Mundiais IB que são a maior concentração dessas escolas em Portugal onde atualmente se encontram, no total, 14 escolas IB (IB, 2023). Todas as escolas IB em Lisboa oferecem os níveis de escolaridade completos desde o ensino primário (muitas vezes, também pré-escolar) até ao ensino secundário superior. Todas as escolas são privadas e duas delas são colégios católicos com um sistema mono-educacional. A língua de instrução dominante é o Inglês, enquanto cinco escolas se apresentam como bilíngues, tendo o Inglês e o Português como línguas de instrução. O IB foi introduzido em Portugal em 1986 numa escola britânica da região de Lisboa.

O IB foi introduzido no Brasil um pouco mais cedo, em 1980, numa escola americana e católica na região de São Paulo. É a região onde existem atualmente mais escolas IB (23) representando uma grande parte das 55 escolas IB existentes no Brasil (IB, 2023). Na região de São Paulo, 21 escolas têm todos os níveis de ensino, enquanto duas são escolas primárias. Existem duas escolas católicas e uma de religião judaica. Entre estas escolas, 18 têm o Inglês como língua de instrução e 11 são bilíngues, tendo o Português e o Inglês como línguas de instrução.

---

<sup>3</sup> A responsabilidade pela tradução para língua portuguesa é dos autores.

Em Moçambique, a introdução do IB aconteceu muito mais tarde, em 2005, numa escola americana na região de Maputo. Existem no total quatro escolas IB, três das quais se encontram na região de Maputo. Dessas três escolas, duas oferecem o ciclo educativo completo e uma escola unicamente opera ao nível do ensino secundário. Todas as escolas em Maputo são privadas e têm um carácter denominacional. Todas as escolas têm Inglês como língua de instrução e uma escola é bilingue (Português/Inglês).

Observamos, nas três regiões, uma tendência de aumento do número de escolas IB, a qual parece resultar de uma confluência de fatores. Por um lado, observa-se um aumento de grupos empresariais fornecedores de educação internacional que criam redes de escolas com um caráter de franquias, como, por exemplo, o *Nord Anglia Education* na região de São Paulo, o *Inspired Education Group* em Lisboa ou o *Enko Education* em Maputo. Por outro lado, existem também escolas internacionais – vinculadas a um sistema estrangeiro particular – ou até colégios tradicionais que têm vindo a adotar o modelo IB.

#### 4.2 Missões e visões das escolas IB

Na análise das missões e visões das escolas mundiais IB identificamos cinco temas centrais com conotações que variam segundo as regiões observadas: ‘excelência’, ‘educação holística’, ‘atitude internacional e cidadania (global)’, ‘multiculturalismo e paz’ como também ‘sucesso e liderança’ e ‘melhores universidades no mundo’. Esta análise pretende reconstruir elementos centrais dos significados em torno do “being international” das escolas mundiais IB que podem, à luz da teoria de distinção (Bourdieu 1979, 1989), ser compreendidos como formas da sua legitimização e distinção (Waldow, 2018, p. 248).

A referência à ‘excelência’ é um tema central na maioria das escolas IB na região de São Paulo. Em alguns casos, este conceito associa-se diretamente às aprendizagens académicas, mas noutros adota um sentido mais amplo, como a procura por alcançar uma forma de “excelência em tudo o que fazemos”<sup>4</sup>. Nas escolas católicas, a ideia de excelência está ligada aos valores cristãos como, por exemplo, uma escola que tem como visão: “Ser referência em educação de excelência académica e humana, pautada na concepção cristã e inaciana do ser humano e do mundo.” Intimamente relacionada com a busca da excelência, neste sentido mais amplo, está a orientação para uma educação holística do indivíduo, que é outro elemento-chave da auto-representação de muitas destas escolas, que caracterizam a educação como “um exercício coletivo, que para nós deve integrar o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico”.

A educação para a cidadania (global) e a atitude internacional é também um elemento central das declarações de missão e visão destas escolas. Algumas escolas pretendem formar “cidadãos para que atuem de forma responsável na sociedade e desenvolvam continuamente a capacidade de reflexão sobre a realidade na qual vivem”, pelo que relacionam a ideia de cidadania com o dever de refletir e agir responsabilmente face aos desafios do mundo atual. Uma escola em São Paulo, fundada por um filósofo e educador japonês que viveu os crimes contra a humanidade durante a guerra do Pacífico, tem como missão educativa “criar valores de ação criativa pela

<sup>4</sup> Por uma questão de legibilidade e uniformidade traduzimos, para a língua portuguesa, todos os textos da apresentação das escolas de sites web que foram exclusivamente disponíveis em língua inglesa.

paz". Outras escolas ligam o tema da cidadania global a uma ideia de distinção. Uma escola americana, por exemplo, tem a seguinte visão para os seus alunos: "Como Gigantes, nós iremos [...] fazer a diferença como cidadãos globais".

Encontramos, sobretudo em escolas IB mais recentes, uma orientação para o sucesso e a liderança. Uma escola caracteriza os seus alunos como "líderes éticos confiantes" e promete uma educação que oferece "sucesso académico, social e pessoal para cada aluno". Espera-se desses alunos "bem-sucedidos" que tenham um sentimento de responsabilidade para um impacto positivo e transformador no mundo global. Ligado à ideia do sucesso e da liderança, encontra-se o objetivo da entrada em universidades reputadas a nível internacional, sobretudo anglo-saxónicas, ainda que no caso brasileiro também surjam referência a universidades nacionais de topo. Essas escolas mais recentes têm uma população local crescente e identificam-se também com a nação, cultura e língua brasileira: uma escola caracteriza-se como "uma escola internacional com identidade brasileira".

Um tema central das declarações de missão e visão das escolas IB situadas na região de Lisboa é a educação para uma atitude internacional e a cidadania global. Esta educação tem como objetivo "dar contributos positivos para o nosso mundo diversificado e em constante mudança". Existe a consciência de que o mundo atual enfrenta diversos desafios – como, por exemplo, criar "um futuro sustentável para o nosso planeta" – e precisa de pessoas ativas e responsáveis, capazes de reagir positivamente a estes desafios e de "moldar um futuro mais luminoso". Também há uma escola que pretende "promover e reforçar o multiculturalismo em todo o mundo" através do ensino de diferentes línguas estrangeiras e do conhecimento das culturas do mundo para promover um diálogo entre essas culturas.

Para atingir estas finalidades, espera-se de que os alunos se "auto-desafiem" constantemente – uma ideia relacionada com o tema da excelência – para "atingir os limites de suas próprias capacidades", bem como que se desenvolvam como seres humanos numa perspetiva holística. A ideia de uma educação integral dos alunos é central, especialmente nas escolas confessionais que a associam a uma "educação do carácter valorizando aspetos como a ordem, a generosidade, o gosto pelo trabalho bem feito, a compaixão ou a alegria".

Nas apresentações das escolas, sobretudo, das fundadas depois de 2000 na região de Lisboa, o objetivo da educação está ligado ao tema do "sucesso", relacionando-o com o acesso às "melhores universidades do mundo", mas também com a felicidade: "Temos como missão **formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.**" Para terem sucesso, estas escolas centram-se mais na dimensão académica, no sentido em que pretendem equipar os alunos como "competências" e "valores" necessários para "ter vidas extraordinárias" e para se tornarem "líderes compassivos que farão a diferença na criação de um mundo mais inclusivo e sustentável". Podemos concluir que, tal como observado na região de São Paulo, as escolas mais recentes revelam um maior enfoque na formação de "líderes" e não tanto na formação de "cidadãos".

O tema da excelência também é central para as escolas do IB na região de Maputo. Procura-se estabelecer uma "cultura de excelência" que está estreitamente ligada a uma orientação para o sucesso e espírito de liderança como reação à compe-

titividade global, expressa no objetivo de “criar líderes éticos com um forte sentido de responsabilidade cívica, que irão para as melhores universidades do mundo e seguir as carreiras da sua escolha”. Deste modo, o objetivo de formar líderes responsáveis está estreitamente associado à pretensão estratégica de seguir carreiras de sucesso.

A escola mais recentemente fundada em Maputo, que faz parte de uma cadeia de escolas privadas localizadas em vários países africanos, define a finalidade de proporcionar aos seus alunos “a sua plataforma de lançamento para as melhores universidades do mundo”. Relaciona-se a orientação dos alunos para o sucesso, que a escola promete ser assegurado através da frequência de universidades internacionais de topo. Neste sentido, esta escola convida “todos os alunos motivados e que sonhem com um grande futuro”.

A ideia da excelência, por outro lado, aparece ligada à educação integral dos estudantes, focalizando o desempenho individual. Uma escola em Maputo, na sua missão, declara que “procura a excelência capacitando os alunos a alcançarem o domínio de si próprios, a progredirem nas suas comunidades e a florescerem num mundo em constante mudança.” O foco aqui é o desenvolvimento do indivíduo-aluno que é entendido como uma condição para ter um impacto positivo nas comunidades. Relaciona-se uma orientação para a atitude internacional e cidadania global de forma de “libertar o potencial dos alunos em toda a África para melhorar o futuro global”.

## 5. Notas conclusivas

A expansão das escolas com currículos, exames e diplomas “internacionais” constitui atualmente um dos movimentos através dos quais tem avançado a internacionalização da educação básica e secundária. Neste artigo, apresentamos uma primeira exploração sobre como se tem desenvolvido o campo das escolas mundiais IB em três áreas metropolitanas de países lusófonos – São Paulo, Lisboa e Maputo – procedendo a algumas comparações com o observado por outros autores em diferentes regiões do mundo, nomeadamente, no espaço iberoamericano.

Nas três regiões urbanas em estudo, é evidente um crescimento do número de escolas e de estudantes que aderem ao modelo IB, o qual é alavancado tanto por escolas cujo modelo educativo se associava a um país estrangeiro específico (em geral, o Reino Unido ou os Estados Unidos) como pelo surgimento de novos projetos comerciais que tomam o IB como o principal referente curricular. Recorrendo a uma tipologia que se tornou uma referência dos estudos nesta área (Hayden & Thompson, 2013), podemos dizer que estes diferentes perfis institucionais têm sido igualmente observados noutras regiões do mundo, ainda que nas territórios lusófonos tenha pouca expressão um terceiro tipo – as escolas orientadas por princípios filosóficos e pedagógicos associados à paz e interculturalidade –, emergindo, por seu lado, um quarto tipo de escola ainda pouco abordado na bibliografia anterior: os colégios tradicionais nacionais, frequentemente de matriz católica, que adotam também o IB.

A análise das missões e visões apresentadas por estas escolas permitiu encontrar uma certa uniformidade de discursos – a qual não serão alheios os processos de isomorfismo institucional – em torno da valorização do indivíduo e da “excelência”, uma narrativa que, aliás, parece comum às escolas atuais, sobretudo, as que se orientam para públicos socialmente mais favorecidos (Torres, 2015), ainda que neste



caso se salientem as referências à formação de “líderes globais”. Trata-se, portanto, de valores que se decalcam do espírito do capitalismo global. Será, ainda assim, de referir que algumas escolas destacam, num nível secundário, uma valorização da diversidade cultural, o que é mais evidente no caso de Lisboa e que se pode entender enquanto uma certa adaptação do IB ao universo cultural europeu, ainda que esta hipótese careça de mais investigação. Neste sentido, também a maior associação observada à cultura e identidade brasileiras, no caso de algumas escolas da região paulista, pode ser um filão de pesquisa a explorar.

Será importante referir que o presente artigo constitui um produto ainda preliminar de um projeto de investigação em curso e que, tal como é comum ocorrer em pesquisas exploratórias sobre questões ainda recentes e pouco conhecidas, constitui um primeiro mapeamento, o qual levanta mais questões do que conclusões. Assim sendo, pretende-se prosseguir esta linha de análise em dois eixos que se complementam. Por um lado, pretende-se aprofundar o papel dos agentes internacionais (nomeadamente, a estrutura da IB e os grupos que administram as escolas) na configuração deste processo, em termos de estratégias de desenvolvimento, visões e objetivos, sendo importante compreender quais os mecanismos através dos quais orientam, apoiam e supervisionam os estabelecimentos de ensino, assim como o modo como concebem a sua inserção nos contextos e culturas locais/nacionais, incluindo a relação com as administrações educativas nacionais e locais. Por outro lado, pretende-se realizar estudos de caso nestes três territórios que nos permitam compreender as “identidades de escola”, forjadas na interação das representações e estratégias institucionais com as estruturas sociais e as dinâmicas de escolaridade, com particular enfoque nas perspetivas dos diferentes atores escolares.

---

## Referências

- Abrantes, P. (2003). A construção social de identidades de escola. *Trajectos*, 2, 13-22.
- Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8(2), 124-138. <https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463057>.
- Aguiar, A., & Nogueira, M. A. (2012). Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 353-368. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.745344>.
- Almeida, A. M. F. (2015). The changing strategies of social closure in elite education in Brazil. In A. van Zanten, S. J. Ball, & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (71-81). London: Routledge.
- Almeida, A. M. F., Canêdo, L. B., Garcia, A., & Bittencourt, A. G. (2004) (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Unicamp.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bunnell, T. (2019). *International Schooling and Education in the 'New Era': Emerging Issues*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Bunnell, T. (2020). The continuous growth and development of 'International Schooling': the notion of a 'transitional phase'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50 (5), 764-768. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1712890>.

- Cantuaria, A. (2005). *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/336200>.
- Carvalho Junior, P. de, Paes de Carvalho, C., & Schippling, A. (2022). A implementação da Política Cultural e Educacional Alemã para o Exterior: As Escolas Alemãs na América Latina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 2433-2455. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16591>.
- Hartmann, M. (2004). *Elitesozilogie. Eine Einführung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). International Schools: antecedents, current issues and metaphors for the future. In P. Pearce (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 years* (3-23). London: Bloomsbury.
- Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. (Eds.) (2015). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2005). Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 48, 4-20. <https://shs.hal.science/halshs-00573175/document>.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les Enquêtes PISA*. Paris: PUF.
- Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959475>.
- IB – International Baccalaureate (2022a). *The IB Diploma Programme and Career-Related Programme. Final Statistical Bulletin*. May 2022 Assessment Session. <https://bit.ly/3tirUi5>.
- IB – International Baccalaureate (2022b). *The IB Diploma Programme and Career-Related Programme. Final Statistical Bulletin*. November 2022 Assessment Session. <https://bit.ly/48BzvIR>.
- IB – International Baccalaureate (2023). *The IB by country/territory*. <https://bit.ly/45lqtMY>.
- IBYB – International Baccalaureate Schools Yearbook (2023). *International Baccalaureate Schools Yearbook 2023*. Melton, Woodbridge: John Catt Educational Ltd. <https://www.ibyb.org/ib-world-schools-yearbook-2023-digital-edition>.
- ISD – International Schools Database (2023). *Find International Schools*. <https://www.international-schools-database.com/>.
- Keßler, C. I., & Schippling, A. (2019). „Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden“. Bildungsverläufe und Internationalitätssentwürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos, & D. Winter (Eds.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie* (141-158). Springer VS: Wiesbaden.
- Martens, K., Rusconi, A., & Leuze, K. (Eds.) (2007). *New areas in educational governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Michetti, M. (2022). “Bilingües”, “bilingües de verdade” e *global citizens*. Distinção e disposições sociais no mercado educacional. *Tempo Social*, 34 (2), 47-68. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.191210>.
- Nogueira, M. A., & Alves, M. T. (2016). The education of Brazilian elites in the twenty-first century: new opportunities or new forms of distinction? In C. Maxwell, & P. Aggleton (Eds.), *Elite Education. International Perspectives* (162-172). London, New York: Routledge.
- Ponce, J., & Intriago, R. (2022). Evaluating the impact of the International Baccalaureate: an analysis in Ecuador. *Journal of Research in International Education*, 21(2), 183-198. <https://doi.org/10.1177/1475240922112203>.
- Resnik, J. (2014). Who gets the best teachers? The incorporation of the IB Program into public high schools and its impact on teacher labor market in Ecuador.” In R. Harber, J. Blackmore,

- & A. Vongalis-Macrow (Eds.), *Mobile teachers and curriculum in international schooling* (95-120). Amsterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-899-2>.
- Resnik, J. (2015). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 1-28. Publicação antecipada online. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1051951>.
- Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A., & Menashy, F. (Eds.), *Public private partnership in education. New actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Saavedra, A. R., Lavore, E., & Flores-Ivich, G. (2016). The International Baccalaureate Diploma Programme in Mexico as preparation for higher education. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 46 (3), 344-368. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.896188>.
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2018). Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 7-27. <https://doi.org/10.34626/esc.vi52.72>.
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2022). Analysing biographies in transnational educational spaces: transitions to higher education of alumni from an IB school in Lisbon. *Globalisation, Societies and Education*, 1-12. Publicação antecipada online. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2049710>.
- Schippling, A., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 119-137. <https://doi.org/10.7458/SPP20209415891>.
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 61 (S1), 1-24. <https://doi.org/10.1086/690455>.
- Tarc, P., & Mishra Tarc, A. (2015). Elite international schools in the Global South: Transnational space, class relationalities and the 'middling' international schoolteacher. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971945>.
- Tavares, J. (2018). Formação da macrometrópole no Brasil: construção teórica e conceitual de uma região de planejamento. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales - EURE*, 44(133), 123-142. <http://dx.doi.org/10.4067/s0250-71612018000300115>.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1419-1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>.
- Waldow, F. (2018). Commentary to part III. Why is 'being international' so attractive? 'Being international' as a source of legitimacy and distinction. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years to higher education* (247-252). Cham: Palgrave Macmillan.
- Windle, J., & Nogueira, M. A. (2015). The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (1), 174-192. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.967841>.
- Yemini, M., Lee, M. & Wright, E. (2022). Straddling the global and national: the emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2030959>

**Cómo citar en APA:**

Schippling, A. & Abrantes, P. (2023). As Escolas Mundiais IB em São Paulo, Lisboa e Maputo: crescimento e diversificação do campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 99-110. <https://doi.org/10.35362/rie9315969>

## Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil

Rosa Patrícia Farias <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4428-512X>

Carlo Henrique Golin <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1858-6068>

Edgar Aparecido da Costa <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0043-2642>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Brasil; <sup>2</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Brasil

**Resumo.** O artigo apresenta uma discussão teórica sobre as situações vivenciadas por estudantes imigrantes da Venezuela e do Haiti em uma escola pública de Manaus (Brasil). O objetivo geral foi debater sobre as potencialidades e dificuldades enfrentadas por eles no cotidiano escolar. Para a análise dessa problemática, formulamos as seguintes questões: a) Como se deu a inclusão desses estudantes imigrantes em uma realidade completamente diferente da sua? b) Como superar alguns desafios, tais como as dificuldades linguísticas, o isolamento e o bullying? c) Como a equipe pedagógica atuou para minimizar os problemas de adaptação desses alunos? Para investigar, nós utilizamos elementos qualitativos e descritivos e, como procedimento, optamos por uma revisão bibliográfica sobre interculturalidade e sobre os direitos dos imigrantes à educação no Brasil. Além disso, refletimos sobre as experiências vividas e registradas através da observação na referida escola pública. Concluiu-se que, apesar de obstáculos como a dificuldade no uso da língua portuguesa, a diferença de costumes e a ausência de uma política de serviços específica, os imigrantes venezuelanos e haitianos se integram e participam da vida escolar, ainda que de modo parcial.

**Palavras-chave:** inclusão; imigrantes; alunos; escola.

### *Desafíos para la inclusión de estudiantes inmigrantes en una escuela pública de Manaus-AM, Brasil*

**Resumen.** El artículo presenta una discusión teórica en la que se reflexiona sobre las situaciones vividas por estudiantes inmigrantes de Venezuela y Haití en una escuela pública en Manaus (Brasil). El objetivo general fue debatir las potencialidades y las dificultades enfrentadas por estos en su cotidiano escolar. Para analizar esta problemática nos formulamos las siguientes preguntas: a) ¿cómo se produjo la inclusión de estos estudiantes inmigrantes en una realidad completamente diferente a la suya?; b) ¿cómo superar desafíos, como las dificultades lingüísticas, el aislamiento y el bullying?; y, c) ¿cómo actuó el equipo pedagógico para minimizar los problemas de adaptación de estos estudiantes? Para indagar utilizamos elementos de índole cualitativos y descriptivos y, como procedimiento, optamos por una revisión bibliográfica sobre la interculturalidad y sobre los derechos de los inmigrantes a la educación en Brasil. Asimismo, se reflexionó sobre las experiencias vividas y registradas a través de la observación en dicha escuela pública. Se concluyó que, a pesar de los obstáculos, como las dificultades en el uso del idioma portugués, sus costumbres diferentes y la ausencia de una política de servicios específica, los inmigrantes venezolanos y haitianos se integran y participan de la vida escolar, aunque sea parcialmente.

**Palabras clave:** inclusión; inmigrantes; estudiantes; escuela.

### *Challenges for the inclusion of immigrant students in a public school in Manaus-AM, Brazil*

**Abstract.** This article presents theoretical discussion and reflections on situations experienced in a public school by different immigrant students. Thus, the general objective was to debate the potentialities and difficulties faced by immigrant students in their daily school lives, enrolled in Elementary School II, at a State School located in Manaus (AM), in the Northern region of Brazil. The problem that inspired this work is observed in the following questions: a) how did the inclusion of these immigrant students occur in a reality completely different from theirs? b) how to overcome challenges, such as language difficulties, isolation and bullying? c) how did the pedagogical team act to minimize these students' adaptation problems? It uses elements of qualitative and descriptive research and, as procedures, we opted for bibliographical research on interculturality and the rights of immigrants to education in Brazil. Also, reflections on the experience lived and recorded using the technique of participant observation in a public school were used. It was observed that despite obstacles, such as difficulties in using the Portuguese language, different customs and the absence of a specific service policy, Venezuelan and Haitian immigrants participate in school life, even partially. School inclusion must be thought of and implemented in a broad way and attentive to new territorial dynamics.

**Keywords:** inclusion; immigrants; students; school.

## 1. Introdução

Na história recente da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas (AM), na região Norte do Brasil, um fato chamou muita atenção e causou significativa mudança na ordem política, econômica e social, notadamente a partir de 2016: a imigração em massa de haitianos e de venezuelanos. As famílias que participaram desse movimento migratório enfrentaram muitas dificuldades em solo manauara. Os adultos tinham preocupações como encontrar um local para morar e um emprego, além do aprendizado de uma nova língua. As crianças e os adolescentes, distantes de seu lar e de seu ciclo de amizade, tiveram que continuar seus estudos em um novo país, o que trouxe à tona situações adversas, como a diferença linguística e a dificuldade de entrosamento com pessoas falantes em outra língua, o que dificulta a comunicação.

A partir dessas observações empíricas, se levantam os seguintes questionamentos orientadores: a) Como se deu a inclusão desses alunos imigrantes em uma realidade completamente diferente da sua? b) Como superar desafios, como a dificuldade linguística, o isolamento e o *bullying*? c) Como a equipe pedagógica atuou sem capacitação específica sobre o tema?

O tema se mostra relevante, pois é pouco estudado. Muito se tem falado sobre inclusão escolar, adentrando na questão de cotas para a comunidade negra, do pobre, do deficiente, mas pouco se fala do aluno imigrante em escolas públicas de Manaus. Sob o enfoque educacional, esse tema ainda não foi explorado como deveria. O reflexo disso é a pouca literatura existente, apenas por conta dos recentes trabalhos de [Evaristo e Silva \(2021\)](#) e [Silva \(2021\)](#). Grande parte das pesquisas realizadas sobre os imigrantes em Manaus enfatiza seu êxodo até o Brasil e os arranjos feitos para garantir-lhes o básico para a sobrevivência ([Silva, 2015](#); [Silva, 2016](#); [Taniguchi & Paiva, 2019](#)). Neste sentido, este trabalho surgiu da necessidade de um olhar mais atento às carências dos alunos imigrantes, que muitas vezes passam “despercebidos” pelo dinamismo e rotina escolar.

Portanto, o objetivo geral do presente artigo é discutir as potencialidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos imigrantes no cotidiano escolar, matriculados no Ensino Fundamental II, de uma Escola Estadual localizada em Manaus-AM. Sua escolha se deu por estar nas proximidades da rodoviária municipal e dos abrigos para imigrantes criados pelas autoridades manauaras. É válido supor que essa proximidade geográfica tenha influenciado os pais venezuelanos e haitianos a matricularem seus filhos na referida escola.

Cabe destacar que o nome da escola não foi utilizado por respeito aos elementos éticos da pesquisa. Partiu-se de uma breve pesquisa bibliográfica sobre imigrantes matriculados em escolas públicas brasileiras para, em seguida, produzir as reflexões sobre a presença dos alunos estrangeiros com base nas técnicas da pesquisa participante. Utilizou-se de diário de campo para fazer as anotações das situações observadas e de conversas informais motivadas pelas experiências junto a alunos e professores da escola.

O estudo se mostra relevante por discutir a socialização e adaptação do aluno imigrante, sendo impossível desconsiderar a presença cada vez mais expressiva nas salas de aula desses sujeitos na região do estudo. Assim, este trabalho foi organiza-

do em mais três seções além desta. Na primeira procura-se fazer uma abordagem histórica do fenômeno migratório mais recente na cidade de Manaus. Em seguida é apresentada uma breve discussão sobre o direito à educação pelos imigrantes estrangeiros no Brasil e, por fim, são trazidas as reflexões sobre a presença de alunos venezuelanos e haitianos na escola escolhida para análise.

## 2. Síntese histórica e conceitual da imigração em Manaus - AM

Em várias partes do mundo e em diversas épocas da história indivíduos abandonaram seus países e buscaram outro lugar para recomeçar suas vidas, motivados por catástrofes naturais ou por males causados pelo próprio homem, como as crises sociais, econômicas e políticas. Segundo [Fernandes \(2015\)](#), a migração internacional não é algo fácil de se analisar. No caso brasileiro, a migração envolve a compreensão desde a chegada dos primeiros imigrantes até os dias atuais. São múltiplas escalas territoriais e culturais (Europa, África, Ásia). Mais recentemente, são incrementadas questões relacionadas aos movimentos pendulares e particulares das regiões de fronteira.

A imigração haitiana para o Brasil se intensificou a partir do início de 2010, após o terremoto em janeiro do mesmo ano, agravando ainda mais as condições de vida em um país com inúmeras carências socioeconômicas ([Idoeta, 2018](#)). Segundo [Martins \(2018\)](#), os fatores que serviram como causadores da emigração de muitos haitianos de seu país, são: a) construção e a consolidação das redes de violência, muitas vezes legitimada pelo Estado (francês, haitiano, americano), que gerou desigualdade pela violência do trabalho escravo e tráfico negreiro; b) concentração de serviços públicos e de base em determinadas regiões do país e, portanto, de difícil acesso à maioria; c) uma estrutura social “[...] marcada por extensas fragilidades, dentre elas a concentração de poder e riqueza entre uma elite militar historicamente definida” ([Martins, 2018, p. 73](#)).

[Silva \(2015\)](#) afirma que, na Região Norte do Brasil, as cidades que mais concentraram haitianos foram Porto Velho (RO) e Manaus (AM). Os que optaram por Manaus abrigaram-se em diferentes bairros da cidade. Em geral são casas ou quartos alugados, onde vivem várias pessoas, como uma forma de dividir os custos do aluguel<sup>1</sup>. Segundo [Teixeira \(2021\)](#), alguns trabalhavam de maneira informal vendendo água, banana frita e cocada nas proximidades do centro da cidade. No início do ano 2012 continuavam a chegar centenas de haitianos à Manaus, vindos principalmente por Tabatinga, na tríplice fronteira entre o Brasil, Peru e Colômbia, e em menor intensidade pelo Acre.

A imigração venezuelana ocorreu de forma intensa no ano de 2016, oriunda de uma forte crise política e econômica que atingiu a Venezuela, ocasionando uma expressiva fuga da população procurando asilo no Brasil. Estudos apontam que essa grande emigração venezuelana ocorreu com a ascensão do sucessor de Hugo Chávez, que ficou no poder de 1999 a 2013, o socialista Nicolás Maduro, mergulhando o país em uma crise sem precedentes. Desde então, a Venezuela tem vivenciado o início de uma guerra civil onde a inflação, a pobreza, a violência e o racionamento sufocam a população ([Bastos & Obregón, 2018](#)).

<sup>1</sup> Dados levantados pela Pastoral do Migrante, na casa de acolhida São Francisco, em 2014.



A proximidade geográfica e a relativa facilidade em cruzar a fronteira com o país vizinho motivou milhares de venezuelanos a tentar a sorte em terras brasileiras. A chegada de venezuelanos foi, majoritariamente, realizada pelo estado de Roraima, no extremo norte do país (Simões et al., 2017). Em 2016, entraram pelo ponto de migração terrestre na fronteira com a Amazônia 56.800 venezuelanos e retornaram 47.108, o que permite uma aproximação em torno de 9.700 venezuelanos que ficaram em terras brasileiras (Silva, 2017). Esses imigrantes instalaram-se no próprio terminal Rodoviário de Manaus, na zona Centro-Oeste da cidade, por onde chegavam em sua maioria.

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, 2022), atualmente Manaus é a primeira opção de cidade brasileira para permanência de 80,7% das pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas instaladas na capital amazonense. Essas pessoas chegam ao Brasil através da fronteira entre Santa Elena de Uairén, na Venezuela, e Pacaraima, no estado de Roraima e muitas delas seguem para a cidade de Manaus<sup>2</sup>.

Sobre as condições de trabalho da população venezuelana, Taniguchi e Paiva (2019) afirmam que sua inserção no mercado de trabalho tem sido uma missão árdua mesmo para os que possuem titulação de nível superior. Os que possuem menor grau de instrução enfrentam ainda mais dificuldades. Suas ocupações laborais têm se resumido a vender água, lanche e brinquedos nas ruas manauaras, que não é suficiente para o pagamento de aluguel ou alimentação adequada. Essa última situação é amenizada com doações de sopas por parte de instituições religiosas e/ou por medidas extremas, como a busca nos lixos no entorno das feiras populares da cidade.

Com o passar do tempo, vários imigrantes conseguiram empregos e passaram a alugar casas. A partir disso iniciaram a procura por matrícula de seus filhos em escolas manauaras. Essa nova realidade gera mudanças no contexto da educação escolar, incluindo a presença daquele intitulado de diferente, o estranho no *ninho*. Uma condição de internacionalização *forçada* da educação básica.

É preciso favorecer e possibilitar a interação, a integração e/ou a convivência das pessoas de culturas diferentes. Isso implica no respeito pela diversidade socio-cultural, sem desconsiderar a presença dos possíveis conflitos indesejáveis, algo não sistemático, ocasionais e de certa forma “natural”, sendo que pode ser resolvido por meio do diálogo sobre o tema. Por isso, a necessidade de um olhar mais atento e complexo do professor sobre as questões interculturais cada vez mais presente na educação formal (Golin, 2017).

Sobre o aspecto da interculturalidade, Walsh (2001) destaca a importância de não se confundir com a multiculturalidade e pluriculturalidade, pois a primeira adentra nas complexas relações entre grupos humanos, suas práticas e conhecimentos diversos, reconhecendo as diferenças existentes, sejam elas sociais, econômicas, políticas. Ou seja, a educação intercultural possibilita a construção de pontes entre pessoas e

---

<sup>2</sup> De acordo com estimativa da Plataforma R4V, o estado do Amazonas possui quase 40 mil venezuelanos espalhados pelo seu território, ao passo que, segundo Painel de Informações Sociais para Refugiados e Migrantes Venezuelanos, somente Manaus, a capital do estado têm quase 15 mil venezuelanos registrados no Cadastro Único para Programas Sociais. Disponível em <https://bit.ly/3Rq7Ggg>



grupos culturais diferentes, sem a necessidade de criar uma nova identidade. Com isso, a promoção dessa perspectiva educacional pode facilitar na internacionalização de propostas curriculares, em especial que respeitem e integrem os sujeitos migrantes.

Nesse contexto, é necessário pensar na condição do migrante, sendo que a Organização Internacional de Migração (OIM) define um migrante como qualquer pessoa que está se movimentando, ou que já se movimentou, através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado, saindo do seu lugar habitual de residência. Ela sugere quatro linhas, a saber: 1) da situação jurídica da pessoa; 2) se o deslocamento foi voluntário ou involuntário; 3) quais foram os motivos para esse deslocamento; 4) a duração da sua estadia.

De acordo com os dados do Acnur (2019), os países latino-americanos estão recebendo a maioria dos venezuelanos, como a Colômbia (1,3 milhão), Peru (768 mil), Chile (288 mil), Brasil (168 mil) e Argentina (130 mil). Tais dados demonstram que o Brasil tem sido cada vez mais procurado por povos de países fronteiriços em busca de melhores condições de vida.

Em 2012, foram concedidos 1.200 vistos a haitianos, mas estima-se que tenham entrado pelo Amazonas mais de 4 mil (Coutinho & Marcelino, 2016). Em 2014, o número de imigrantes advindos do Haiti continuou aumentando e apenas nos primeiros dois meses entraram pelo Acre em torno de 15 mil haitianos (Costa, 2016).

Embora os motivos que uniram haitianos e venezuelanos sob o *status* de imigrante em terras brasileiras tenham causas distintas, no geral as dificuldades enfrentadas por aqueles que escolhem outro país para viver são as mesmas: a falta de acolhida, o desconhecimento do idioma, o desemprego, a falta de moradia, o preconceito e a xenofobia (Damasceno & Sucupira, 2015). É fato notório que ao chegar às terras manauaras, haitianos e venezuelanos habitaram em abrigos fornecidos pelas autoridades e entidades locais e muitos conseguiram empregos que não exigiam muita qualificação. Por vezes, essas condições de trabalho divergiam totalmente dos seus países de origem.

Conforme iam adquirindo algum dinheiro em trabalhos informais e estabelecendo residência (na maioria alugadas), as famílias imigrantes começaram a buscar por escolas para matricular seus filhos na cidade de Manaus (AM).

### 3. O direito à educação dos imigrantes no Brasil: um breve olhar para Manaus/AM

A legislação brasileira determina que os estrangeiros têm o mesmo direito de acesso à educação que as pessoas nascidas no Brasil. De acordo com o Art. 5º da Constituição brasileira, “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988).

Apesar do amparo legal, alguns alunos enfrentam dificuldades no momento de ter sua matrícula efetivada. Em Manaus, por exemplo, um dos primeiros empecilhos enfrentados pelos alunos imigrantes é a falta de documentação para efetuar a

matrícula. Contudo, segundo representantes da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), não ficam fora da escola por esse motivo, conforme informação veiculada no Portal [G1 AM \(2018, p. s/n\)](#):

Os imigrantes que apresentam documentação escolar, são inseridos na rede pública de ensino, de acordo com a Tabela de Equivalência do Ministério da Educação (MEC). Todavia, na maioria dos casos, eles não apresentam documentação que comprove a escolaridade. Nessas situações, passam por um teste de classificação, que é um exame para definir o grau de ensino em que se encontram, com todos os componentes da Base Nacional Comum Curricular. O teste está previsto no Art. 24, inciso 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996.

Conforme [Ratier et al. \(2010\)](#), apesar das dificuldades, os pais fazem questão que os alunos estudem e tenham um futuro melhor que o deles, até porque muitos não tiveram acesso à educação formal nos países de origem. Para esses autores, no contexto temporal de sua obra, o acesso à educação foi um dos principais fatores que trouxeram alguns venezuelanos ao Brasil. Alguns entrevistados chegaram a dizer que as perspectivas de educação nos seus países são precárias.

A escola, por ser o principal ponto de contato da criança estrangeira com o novo país, tem um papel privilegiado na sua inserção na cultura local. Isso porque todo imigrante passa pelo que os especialistas chamam de estresse de aculturação. Nesse momento, atividades simples do dia a dia, como pedir uma comida e cumprimentar as pessoas, precisam ser reaprendidas. Esse processo pode levar a vários resultados de acordo com a personalidade e o tipo de cultura do imigrante e a recepção dada a ele pelos nativos ([Dantas, 2017](#)).

Deve-se levar em consideração o estado emocional dessa criança/adolescente no processo de migração. Para [Bezerra \(2016, p. 38\)](#):

Frutos do deslocamento, as crianças imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que têm o curso modificado de forma tão abrupta [...]. Experiências traumáticas que irrompem o psiquismo, o luto das perdas que deprime e angustia, as marcas da violência silenciada que fazem o corpo. É evidente a demanda por fortalezas que surjam a proteger o psiquismo. E é notório, também, que metáforas não faltam para associar às intempéries vividas pela mente humana – infantil –, daqueles que experienciam a imigração forçada. A sofrida realidade da saúde mental desses pequenos, contudo, não cabe ser romanceada.

Por outro lado, devido aos inúmeros eventos que ocorrem normalmente em um ano escolar (reuniões, semanas de provas, provas externas, festividades, semana de jogos, culminâncias de projetos), nem sempre há a possibilidade de um bom acolhimento, de uma boa conversa e de uma avaliação inicial com esse aluno recém-chegado. É importante frisar que os alunos procuram a escola e nem sempre são matriculados no início do ano letivo. Muitas vezes a matrícula acontece no decorrer do ano letivo, o que pode dificultar sua adaptação. Sobre a inserção do aluno imigrante nas escolas públicas brasileiras, [Roldão e Souza \(2020\)](#) salientam que há desafios decorrentes dos fluxos migratórios e que, por isso, crianças e adolescentes se juntam aos pais (fase de reunião familiar) e enfrentam uma nova realidade que envolve o ambiente

escolar que, na maioria das vezes, não está preparado para receber esses alunos imigrantes. Portanto, intervenções educativas fazem-se necessárias com o objetivo de promover o encontro entre o imigrante e a sociedade receptora, nesse caso, a escola.

Tal afirmação corrobora com as ideias defendidas por Araújo (2008) para quem a escola possui um papel importante na promoção de uma cidadania ativa, que considere as diferentes necessidades educativas dos cidadãos, seja flexível e desenvolva a riqueza do seu capital cultural múltiplo. A escola é um local importante para os imigrantes, pois será o espaço em que eles terão a oportunidade de integração na sociedade de acolhimento, sendo um instrumento de mobilidade social e agregador de competências interculturais.

Araújo (2008) sinaliza para a importância de a escola adotar mecanismos propositivos de uma abordagem multicultural baseada no entendimento de que a interculturalidade é promotora da coesão social. Moreira e Candau (2003) discorrem que, apesar do papel fundamental da escola nesse processo de acolhida, ela não tem como lidar de modo exitoso com essa realidade. Os autores reconhecem a dificuldade histórica da escola lidar com questões relacionadas à pluralidade e à diferença, mas entendem a urgência de enfrentamento do comodismo tendente à padronização e homogeneização da cultura, do aprendizado e das práticas sociais.

Nesse sentido, a própria internacionalização do currículo pode ser um elemento importante para promover uma formação conectada às questões globais, incluindo competências que visem uma melhor compreensão das sociedades. Para tal, é necessária a promoção de ações pedagógicas que discuta as diversidades, as interações, as fricções culturais, as diversas situações onde quer que o estudante esteja, seja fora ou dentro do Brasil, isto é, estando na condição de nativo ou de estrangeiro. Assim, a escola amplia o seu papel regional e/ou nacional, adentrando na universalidade do conhecimento, formando o cidadão para que conheça o mundo, sobretudo os diferentes usos e adaptações linguístico-culturais (Leask, 2021).

No campo da escolarização, Marshall (1967) enfatiza a educação como base integrante da cidadania, sendo a instrução formal uma condição para entender e alcançar os demais direitos, políticos e civis. Educação e cidadania estão relacionadas e, ao garantir o direito à educação, o Estado também garante às crianças as exigências e a natureza da cidadania, cujo objetivo é moldar o adulto em perspectiva.

A cidade de Manaus é um desses territórios da presença de estrangeiros nas escolas brasileiras, no contexto das migrações, principalmente, de haitianos e venezuelanos, para as maiores cidades da Amazônia (Evaristo & Silva, 2021). Os dados da presença de alunos estrangeiros nas escolas públicas de Manaus mostram-se numa dinâmica crescente entre 2017 e 2022, com crescimento de mais de 1.500% (Figura 1).

Observa-se que as fontes apresentam divergências dos dados, muito provavelmente por alguma falha na sua transmissão das escolas municipais e estaduais para o INEP, ou por divergência de metodologias adotadas para o registro pelo órgão federal. Isso remete a questionar se todos migrantes são registrados como tais. Será que alguns não utilizam o endereço de um parente residente há mais tempo na cidade e, assim, desaparecem das estatísticas migratórias? Casos como esse são frequentes nas cidades fronteiriças e poderiam ser reproduzidos em Manaus.

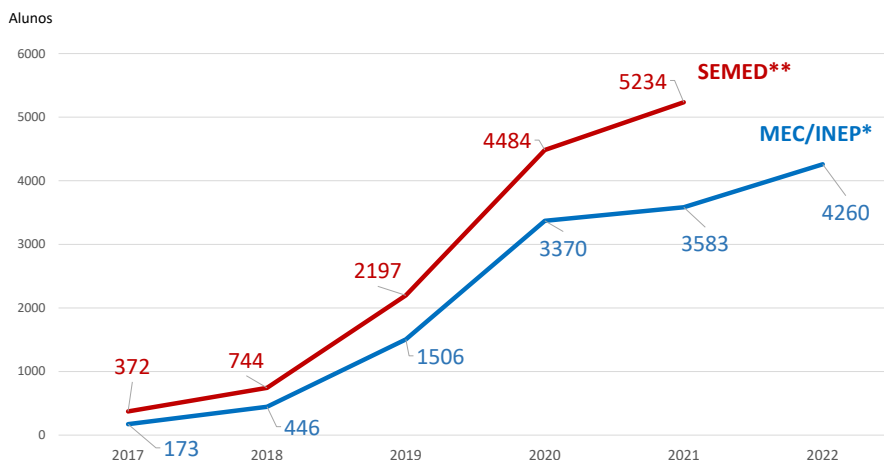


Figura 1 - Número de alunos imigrantes matriculados nas escolas públicas de Manaus/AM: 2017-2022

Fonte: \*MEC/INEP/Censo Escolar 2022; \*\*Secretaria Municipal de Educação, Manaus (AM), visto em Silva (2021, p. 93). Org. os autores, 2023.

Os imigrantes venezuelanos são a imensa maioria em Manaus. Com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), Silva (2021) observou que dos 5.234 alunos estrangeiros matriculados na rede municipal manauara, 4.951, ou seja, 94,59% eram venezuelanos. Os haitianos perfaziam o segundo maior contingente de alunos com 135 matriculados (2,58%). Há registros de mais 24 nacionalidades, com representantes de todos os continentes, à exceção da Oceania. Nelas, quantitativamente predominam os vizinhos fronteiriços amazônicos: Colômbia (46), Peru (31) e Bolívia (21).

Em análise aos dados da SEMED de Manaus, observou-se a presença de alunos estrangeiros, em todos os sete distritos escolares, inclusive na área rural que incluem as escolas ribeirinhas. Ficou evidenciado em 2020, que 73,84% (367) das escolas públicas municipais tiveram, pelo menos, um aluno estrangeiro matriculado.

A presença desses estrangeiros implica numa série de criatividade dos governos estadual e municipal para atender aos alunos por conta das diferenças de língua. Para Evaristo e Silva (2021, p. 86), a dificuldade dos professores ocorre pela formação de “[...] uma sala de aula multilíngue e heterodoxa, para a qual terá de desenvolver currículos, materiais, práticas e metodologias adequadas”.

Com vistas a mergulhar nesse universo complexo, a seção seguinte apresenta as reflexões a partir das observações, entre 2018 e 2022, em uma escola da rede estadual de Manaus que recebe alunos estrangeiros. Trabalhou-se com cenas do cotidiano escolar captadas pela observação participante e anotadas em diário de campo. Esses procedimentos foram suficientes para apresentar elementos da internacionalização presente na Educação Básica sob o olhar da interculturalidade.

#### 4. A experiência com alunos haitianos e venezuelanos em uma escola de Manaus-AM

Na escola em estudo, sempre que um aluno imigrante é matriculado tem-se a preocupação, por parte dos funcionários da Secretaria, em consultar os professores sobre qual turma seria melhor para o aluno recém-chegado. São levados em consideração a quantidade de alunos nas turmas (o grupo escolar entende que com menos alunos, mais chance de ajudar o aluno imigrante); a presença de outros alunos imigrantes para facilitar o entrosamento e; professores com maior domínio linguístico que ministram aulas para a possível turma. Devido a uma questão estrutural da escola, havia, em 2019, duas salas pequenas que comportavam, no máximo, 20 alunos. Naquele ano, a unidade optou por agrupar os alunos venezuelanos nessas duas salas por acreditar que, com o número reduzido de alunos nas mesmas seria mais fácil, por parte dos professores, identificar as dificuldades dos alunos imigrantes e tentar amenizá-las. Segundo o corpo pedagógico da escola a aposta funcionou e os seis alunos se integraram às turmas. Acreditaram que, por isso, os discentes acabaram superando a timidez, tiveram maior integração com os colegas e superaram as demais dificuldades que porventura enfrentariam caso estivessem nas outras salas cuja capacidade chegava a quase 50 alunos.

As estratégias adotadas, por mais simples que pareçam, dentro das limitações do sistema público brasileiro de Educação, ajudam o aluno a sentir-se acolhido e notado, conforme apontado por [Moreira e Candau \(2003\)](#). Nessa direção, [Oliveira \(2016\)](#) chama atenção para o fato de que, apesar de haver uma facilidade para efetivar a matrícula de uma criança imigrante, não se tem um sistema público de ensino - municipal e estadual - preparado para receber esses estudantes, nem mesmo um planejamento pedagógico com esse fim. O que se tem é uma visão etnocêntrica na qual o *diferente* é que tem que se adaptar de forma irrestrita à cultura de chegada, no caso a brasileira. Portanto, não há o intercâmbio e a valorização de elementos socioculturais, enquanto oportunidade de trocas de aprendizagem, numa via de mão dupla ([Grosso, 2007](#)), desejadas pela internacionalização do ensino.

Vale destacar que, apesar das questões xenofóbicas e de *bullying*, coexistem estratégias de acolhimento mesmo sem contar com uma política efetiva de apoio aos alunos imigrantes. Em algumas ocasiões foram registradas atitudes de alunos nativos se apressando em dar as boas-vindas, sobretudo se apresentarem, convidando para sentarem-se próximos e ajudando nas atividades. Este ato espontâneo pode minimizar, mas não consegue impedir a barreira linguística, algo que se apresenta de forma natural e cria as primeiras dificuldades internas na sala de aula para alguém que chega a um novo país.

É importante dizer que mesmo sendo alunos fronteiriços, a diferença de idiomas persiste, pois somente o Brasil é falante da língua portuguesa na América do Sul. Além da língua portuguesa como língua materna, nas escolas é ensinada a língua inglesa, por ser o segundo idioma estrangeiro mais popular no mundo. Em contrapartida, é notória a predominância da língua espanhola como idioma oficial desses países vizinhos, questão que favorece o afastamento formal das instituições educativas, se considerarmos a negligência dessa língua no Brasil ([Grosso, 2007](#)).

Grande parte das pessoas acredita que não há muitas diferenças entre a língua portuguesa e a espanhola (mais comum nos países vizinhos do Brasil – o que inclui os venezuelanos), mas isso não é verdade. É preciso ter cuidado para que não haja uma aculturação velada (Grosso, 2007). Na escola estudada não foi observada nenhuma prática voltada para o melhor aproveitamento, valorização e/ou integração da língua portuguesa com outras línguas. Grosso (2007) reforça que o conceito de língua de acolhimento aproxima-se de um conceito de segunda língua, aprendida por necessidade de sobrevivência e interação afetiva.

É possível acreditar que um projeto, nesse sentido, permitiria aos alunos imigrantes se sentirem mais integrados. Essa concepção é corroborada em Roldão e Souza (2020) quando apontam que os alunos migrantes chegam ao novo território trazendo conhecimentos prévios e desiguais da escrita, leitura e percepções acerca da língua portuguesa. A existência de um projeto escolar de acolhimento do estrangeiro pode ajudar o professor a tornar o ensino da língua portuguesa num instrumento para a convivência e cotidiano desses alunos.

No caso haitiano, a questão é ainda mais delicada. Os dois alunos haitianos matriculados na referida escola vieram para o Brasil sabendo a língua crioula e um pouco da francesa. Tiveram que aprender a língua portuguesa por necessidade e até o fechamento deste texto (dezembro de 2022) ainda apresentavam uma fala com bastante sotaque. A relação entre nativo e imigrante deve ser de cautela e cooperação mútua para que nenhuma língua seja adotada como *mais importante* que a outra (Grosso, 2010).

Para Araújo (2008), a presença do aluno imigrante deve ser vista como uma oportunidade de aprendizagem na escola, o que gerará a aquisição de competências sociais de gestão da diversidade cultural e social. Propõe que, “para isso, a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar e aproveitar saberes, valores, interesses e competências que os alunos trazem” (Araújo, 2008, p. 67), sendo que todo o conhecimento trazido pelo imigrante pode ser uma ferramenta de aprendizagem e integração à nova sociedade. Em outras palavras, o que é desejável num processo de internacionalização do ensino.

As ações institucionais adotadas como estratégia de enfrentamento do problema que se formou com a presença de estrangeiros nas escolas manauaras demonstram um olhar direcionado para a preparação dos alunos e docentes brasileiros. Silva (2021) relata a parceria entre Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Manaus (SEMED) no projeto “Manaus Internacional Integrando Culturas por meio da língua espanhola”, iniciado em 2018. A proposta foi ensinar a língua espanhola para os alunos brasileiros para ajudar na integração com os estrangeiros. Não se pode negar a importância do projeto que incluiu eventos de trocas de experiências culturais. Por outro lado, o projeto não tinha o foco no aprendizado prático da língua portuguesa para permitir a inserção social e cultural do aluno estrangeiro.

Cabe destacar que a SEMED lançou, em fevereiro de 2020, o projeto-piloto “Programa Ampliando Horizontes In Loco”, na Escola Municipal Waldir Garcia, na zona Centro-Sul da cidade, destinado a professores e técnicos daquela unidade de ensino que contava com 224 alunos, sendo 50 estrangeiros e, destes, 20 venezuelanos

(Santos, 2020). O esforço piloto ainda não tinha apresentado seus efeitos em 2021. Na pesquisa de Silva (2021) junto a 19 professores de língua portuguesa da rede municipal observou-se que mais da metade dos entrevistados não teve formação para ensino de português aos estrangeiros e a grande maioria considera que não recebeu orientações e suportes da SEMED.

Como as capacitações voltadas para a realidade do aluno imigrante ainda não produziram os efeitos desejados, os arranjos feitos para facilitar a vida escolar desses discentes depende da boa vontade dos docentes. Há que se ressaltar as diversas iniciativas de escolas e de professores. No caso observado é possível destacar três intervenções exitosas. A primeira foi uma iniciativa de usar os conhecimentos oriundos dos próprios alunos venezuelanos durante as aulas de história. Relatos e observações desta realidade demonstraram que, em algumas oportunidades, como no conteúdo ministrado sobre comunismo e socialismo, era solicitado que os discentes imigrantes relatassem como suas vidas foram afetadas. A participação trouxe, pelo menos, dois pontos interessantes: a) ver os alunos imigrantes falando sobre seu país e sua história; b) ver alunos brasileiros atentos aos relatos. Esse duplo aspecto abre oportunidade de diálogo e escuta, bem como oportuniza ouvir a história de quem viveu em outro país, podendo ser diferente do que é descrito nos livros.

A segunda intervenção retrata um momento em que os professores estavam tentando demonstrar a facilidade que um habitante da África tem em aprender novas línguas, já que há países fronteiriços que falam línguas diferentes. Naquele íterim foi questionada uma aluna haitiana sobre seus conhecimentos linguísticos (os docentes sabiam que, no mínimo, ela falava duas línguas). Além de muito esforçada, a aluna é muito tímida e não costuma falar muito. A turma passou a vê-la com outros olhos quando ela relatou que no Haiti falava-se o crioulo em casa e o francês na escola e que agora também falava português. Percebeu-se que a reação dos *nativos* foi de surpresa e admiração, sobretudo pelo domínio de mais de duas línguas.

O terceiro caso se refere a uma professora de Língua Inglesa da escola que desenvolveu um projeto junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), conhecido como Programa Ciência na Escola. O tema era *Manual prático de vocábulos espanhol-português*. Como alunos estrangeiros não podem participar como bolsistas, a professora achou uma boa ideia chamar alguns alunos venezuelanos para ajudar a traduzir termos utilizados no cotidiano escolar, o que desencadeou na participação efetiva, entusiasmada e responsável por parte daqueles alunos. Inclusive, ao término do projeto, cada aluno venezuelano ganhou um exemplar do manual. Questionados sobre como se sentiram ao participar do projeto, disseram ter ficado felizes por serem incluídos e contribuir com seus conhecimentos.

Atitudes como essa favorecem o entrosamento e fortalecem os laços entre alunos imigrantes e nativos. Como aponta Olga Pombo, professora da Universidade de Lisboa, em Portugal, “[...] realizar práticas de inserção permite o conhecimento mútuo e contribui para a integração” (Ratier et al., 2010, p. 4). Olhando em retrospecto, reconhece-se que esse conhecimento poderia ter sido mais bem aproveitado, seja em feiras culturais, roda de conversas ou trabalhos sobre a vida e a cultura nos países desses alunos. São atitudes que contribuem com a aquisição de conhecimento e desestimula ideias de xenofobia e *bullying*.



Além da convivência com a língua portuguesa e com pessoas de diferentes costumes, a avaliação, enquanto instrumento de verificação do conhecimento, é um sério problema para imigrantes, sobretudo aqueles que estão no processo inicial de adaptação na escola brasileira. Trata-se de um tema que divide professores, pedagogos, psicólogos e demais estudiosos até os dias atuais, sem nenhum consenso. Apesar das discussões, não é exagero afirmar que, no fim, as avaliações servem para classificar e rotular os alunos. Para [Gatti \(2003\)](#) e [Luckesi \(2011\)](#) o ato de avaliar é um julgamento de valor, em que o aluno é diagnosticado utilizando-se um padrão pré-determinado pelo professor em aprendizagens e capacidades diversas consideradas necessárias ao desenvolvimento do discente.

A questão do aluno imigrante já é desafiadora em si. Todo ano, quando chega o período das provas internas da escola, as dificuldades ficam evidentes. Com pouco tempo no Brasil e o mínimo de domínio sobre a língua portuguesa, os alunos não se sentem seguros para realizá-las. As perguntas frequentes são: “O que significa essa expressão?”, “O que devo fazer nessa questão?”, “Posso escrever as respostas em espanhol?” Infelizmente, para o sistema de educação atual, o importante é o número de alunos aprovados no final do ano e a solução temporária encontrada tem sido aceitar a escrita chamada na comunidade escolar de *portunhol* e até fazer avaliações orais.

[Gatti \(2003\)](#) pondera que a avaliação deve ter um caráter formativo e orientada para o desenvolvimento do aluno em sua totalidade. Não pode ter um caráter eletivo de aprovação ou reprovação e, tampouco, ser promovida com base no autoritarismo. Na mesma direção, [Luckesi \(2011\)](#) alega que a avaliação educacional só deixará de ser autoritária quando assumir seu verdadeiro papel para o crescimento do aluno, tendo como preocupação a sua transformação social. Nos dizeres de [Hadji \(2011, p. 34\)](#), “[...] a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo”. Dessa forma, a nota concebida não tem nenhum sentido.

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados nos quintos e nonos anos do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura; e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

Em 2019, na época de aplicação do SAEB, houve duas situações envolvendo alunos imigrantes e suas dificuldades com essas provas externas. A primeira se deu quando os alunos receberam (alguns meses antes da realização da avaliação) um caderno com atividades de fixação dos conteúdos que seriam exigidos na prova. Alguns professores atribuíam notas para essas atividades, como forma de otimização do tempo e de incentivo para a participação dos alunos na prova. No dia da realização de uma dessas atividades de língua portuguesa, havia uma tirinha da turma da Mônica, com os personagens Mônica e Cebolinha (lembrando que esse personagem troca a letra “r” pelo “l”). A tirinha era humorística e a razão do humor que guiaria para a opção

correta passava pelo fato de o personagem trocar as letras. Não demorou muito até que os três alunos venezuelanos dessa turma questionassem a professora dizendo que não tinham entendido o sentido da tirinha. O fato deixou a docente desconcertada e sem saber o que fazer, pois como falante e leitora da língua portuguesa, ela havia entendido a charge, mas não poderia ajudar porque teria que *dar* a resposta.

A segunda situação foi registrada na prova de língua portuguesa do Saeb de 2019. Havia uma charge humorística envolvendo palavras com “ch” e “xis”. Há uma grande diferença entre o uso do “ch” em português e em espanhol (*che*). Além disso, em espanhol não se usa *pechinchar* e sim *cicatear*, *regatear*, por exemplo. O episódio da charge ocorreu assim: “Personagem A: - Está tudo errado, menina! Pechinchar não é com XIS e sim com CÊ AGÁ. Pra aprender, escreva aí o verbo pechinchar duzentas vezes. Personagem B - Ah, fessora, deixa por cem, vá?!”. Naturalmente os alunos não compreenderam e pediram ajuda, mas como era uma prova externa e havia um aplicador, não se podia interagir com eles, apenas observar e lamentar.

Portanto, acompanhado estes fatos, parece pertinente a citação de Luckesi (2003, p. 47) quando afirma que “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios”. Resumindo, é necessário ter o cuidado para que esse tipo de dificuldade, no decorrer da vida escolar dos alunos imigrantes, não contribua para o desânimo e a evasão escolar. Por outro lado, que as potencialidades narradas, como o intercâmbio e a colaboração coletiva, possam ser cada vez mais incentivadas.

## 5. Considerações finais

A escola escolhida para análise começou a receber os primeiros alunos filhos de haitianos e venezuelanos a partir de 2016, após forte imigração desses grupos em Manaus. A presença desses alunos imigrantes se tornou tão massiva que era impossível ignorá-los. Inclusive, este fato trouxe oportunidades (potencialidades) de intercâmbios, mas sobretudo trouxe dificuldades no trato escolar, algo que é acentuado naturalmente por ser criança/adolescente em formação, por não falar a língua local, não conhecer os costumes, não conhecer os colegas, pelo medo de ser ignorado ou excluído.

Depois da família, a escola é uma das entidades que mais contribuem no processo de integração social da criança/adolescente. E esse fato confere uma grande responsabilidade para educadores e gestores. Além disso, apesar da insuficiência de políticas públicas educacionais que amparem esses alunos estrangeiros, algumas pequenas medidas foram implementadas na escola estudada para facilitar a recepção, a inclusão, o acompanhamento e o modo de avaliar esses alunos. Foram atitudes derivadas, exclusivamente, da vontade dos discentes, familiares e até ex-alunos imigrantes. Também, só foram possíveis graças à ação conjunta entre observação cotidiana de situações-problema e soluções que partiram dos professores, bem como dos próprios alunos imigrantes.

Sabe-se que a implementação de mudanças para esse público exige tempo, esforço e interesse da comunidade escolar e que essas transformações são graduais, assim como a plenitude do objetivo de acolher, cuidar, acompanhar e avaliar o aluno imigrante está longe de ser uma realidade. Mas o fato de ter um olhar diferenciado e

algumas ações de apoio já são os primeiros passos para acolher e tratar com dignidade aquele que vem de outro país, esperançoso em dias melhores no país que foi acolhido, no caso o Brasil.

## Referências

- Acnur – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2019). *Nota de orientación sobre consideraciones de protección internacional para los venezolanos*. Actualización I, Ginebra. <https://tinyurl.com/y679oea3>.
- Acnur – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2022). *Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral*. Brasil.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural* (Vol. 17). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Bastos, J. P. B. & Obregón, M. F. Q. (2018). Venezuela em crise: o que mudou com Maduro. *Revista de Derecho y Cambio Social*, 15(52), 1-16.
- Bezerra, C. B. (2016). *Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância*. 2016 (Doctoral dissertation, Dissertação em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Brasil, S. F. do (1988). Constituição da república federativa do Brasil. *Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico*.
- Costa, G. (2016). Memória da chegada de imigrantes haitianos a Manaus, 2010-2014: presença da Pastoral do Migrante. *São Paulo: CEM*.
- Coutinho, S. R. & Marcelino, B. A. M. (2016). Migração, religião e políticas públicas: o caso dos haitianos. *Reflexão*, 41(2), 225-233.
- Damasceno, R. & Sucupira, G. (2015). Entre o sonho brasileiro e o dantesco: a migração haitiana na Amazônia brasileira. *EXAMÁPAKU (revista descontinuada)*, 8(2), 14-25.
- Dantas, S. (2017). Saúde mental, interculturalidade e imigração. *Revista USP*, (114), 55-70.
- Evaristo, J. & da Silva, A. J. (2021). PLNM para a educação básica: o estado da arte do caso Manaus. *Revista Diálogos*, 9(3).
- Fernandes, D. (2015). O Brasil e a migração internacional no século XXI: notas introdutórias. In: Prado, J. P.; Coelho, R. (org.). *Migrações e Trabalho*. Brasília: Ministério Público do Trabalho (pp. 19-39).
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*, (27), 97-114.
- Golin, C. H. (2017). *Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais*. (Doctoral Thesis, Tese em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Católica de Brasília).
- Grosso, M. J. (2007). *As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento*. Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração. Lisboa. Portugal. <https://bit.ly/3sYU4P3>
- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de linguística aplicada*, 9(2), 61-61.
- G1 AM (2018). *Rede pública de ensino do AM tem mais de 700 alunos venezuelanos e haitianos*. <https://bit.ly/3EKQLxw>.
- Hadji, C. (2011). Avaliação desmistificada. In *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED Editora, *Revista Polyphonia*, 26(2), 136-136.
- Idoeta, P. A. (2018). De onde vêm as pessoas que pedem refúgio no Brasil e qual a situação em seus países. *Jornal BBC Brasil*. São Paulo: BBC.

- Leask, B. R. (2021). Internacionalização do currículo: evoluindo em direção à Educação 4.0. in: Morosini, M.; Cassol, C.; Elsner, C.; Whitsed, C. *Internacionalização da educação superior: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália*. Porto Alegre: EDIPUCRS (pp. 37-75).
- Luckesi, C. C. (2003). *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Luckesi, C. C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. In *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (pp. 272-272).
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, status e classe social*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Martins, I. D. M. M. (2018). Geografias da Imigração Haitiana para o Brasil. *Revista Tamoios*, 14(1).
- Mec (2022) - Ministério da Educação. *Prova Brasil - Apresentação*. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. <https://bit.ly/3EHnggb>.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista brasileira de educação*, 156-168.
- Oliveira, C. D. (2016). Crianças imigrantes enfrentam barreira da língua e despreparo da rede de ensino. *Rede Brasil*, 24.
- Ratier, R., Nadal, P., Pellegrini, D., Lopes, N. & Heidrich, G. (2010). O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. *Revista Nova Escola*.
- Roldão, S. F. & Souza, S. (2020). A Inserção Escolar De Imigrantes Haitianos Na Cidade De Joinville. *Revista Científica Interdisciplinar Interlogos*, 6(1), 102-116.
- Santos, E. (2020). Semed lança projeto-piloto Ampliando Horizontes in Loco em escola que atende alunos estrangeiros. *Portal da Prefeitura de Manaus*. Secretaria Municipal de Educação (Semed). <https://bit.ly/48eDqLv>.
- Silva, A. J. D. (2021). *"Vamos falando no caminho": o ensino de português com estrangeiros nas escolas públicas municipais em Manaus*. (Doctoral Thesis, Tese de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
- Silva, S. A. (2015). A Amazônia na rota das migrações. O caso dos haitianos e os desafios às políticas públicas. *Revista Territórios e Fronteiras*, 8(2), 138-153.
- Silva, S. A. (2016). Entre o Caribe e a Amazônia: haitianos em Manaus e os desafios da inserção sociocultural. *Estudos Avançados*, 30, 139-152.
- Silva, J. C. J. (2017). Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. *Anais do 41º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu-MG*.
- Simões, G. D. F., Silva, L. C. & Oliveira, A. T. R. (2017). À guisa de introdução: Imigração venezuelana no Brasil. *À guisa de introdução: Imigração venezuelana no Brasil*.
- Taniguchi, A. C. G. & Paiva, J. Z. S. (2019). Resposta Da Sociedade Civil Frente À Situação Migratória Venezuelana Em Manaus. In: *Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais 2019* (Vol. 16, No. 1).
- Teixeira, S. K. P. (2021). *Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal professor Waldir Garcia*. (Doctoral Dissertation, Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas).
- Walsh, C. (2001). *Interculturalidad en la educación*. Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación. Lima, 3-11.

#### Cómo citar en APA:

Golin, C. H., Costa, E. A. da & Farias, R. P. (2023). Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 111-125. <https://doi.org/10.35362/rie9315890>



## Princípios e práticas da internacionalização na Educação Básica

José Marcelo Freitas de Luna <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-1212-7899>

Luciane Stallivieri <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2104-8607>

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasil; <sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

**Resumo.** A internacionalização da educação básica adquire cada vez mais espaço nos fóruns de discussão, pois contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho e para a constituição da cidadania global. No entanto, ainda precisa ser estudada, pois a quantidade de publicações é insipiente. Programas de Pós-graduação voltam o seu olhar para esse fenômeno, pois está evidenciado que sua compreensão é fundamental para o avanço da internacionalização. Diante disso, questionamos *que achados de pesquisa identificam-se com princípios e práticas de internacionalização na educação básica?* O estudo objetiva inventariar os resultados das pesquisas cujos objetos estejam relacionados ao tema. Como corpus, utilizamos as dissertações e as teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Instituição a que abriga o único Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo no Brasil. É um estudo de cunho qualitativo, com objetivo exploratório, realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental. O levantamento e a análise dos dados apresentam o inventário das dissertações e teses que tratam da internacionalização da educação básica. O inventário revela a direção que os estudos estão adotando, especialmente para o desenvolvimento do processo de internacionalização do currículo.

**Palavras-chave:** internacionalização na educação básica; internacionalização do currículo; programa de pós-graduação em educação; cidadania global.

### *Principios y prácticas de la internacionalización de la Educación Básica*

**Resumen.** *La internacionalización de la educación básica está ganando cada vez más peso en los foros de debate, puesto que contribuye al desarrollo de competencias esenciales para el mundo laboral y a la construcción de una ciudadanía global. No obstante, este es un factor que debe seguir estudiándose ya que la cantidad de publicaciones disponibles es escasa. Muchos programas de posgrado se están enfocando en este fenómeno, puesto que comprenderlo es fundamental para avanzar en el proceso de internacionalización. Teniendo esto en cuenta, ¿qué resultados de la investigación se identifican con los principios y prácticas de la internacionalización de la educación básica? El objetivo de este estudio es catalogar los resultados de las investigaciones cuyo objeto guarde relación con este asunto. Como corpus, utilizamos las memorias y tesis del Programa de Postgrado en Educación [Programa de Pós-Graduação em Educação] de la Universidade do Vale do Itajaí, que cuenta con el único Grupo de Investigación sobre Estudios Lingüísticos e Internacionalización del Programa de Estudios de Brasil. Se trata de un estudio cualitativo con un objetivo de exploración, basado en la investigación bibliográfica y documental. La recopilación y el análisis de datos presentan un inventario de memorias y tesis que versan sobre la internacionalización de la educación básica. El resumen revela el rumbo que están tomando los estudios, particularmente hacia el desarrollo del proceso de internacionalización del programa de estudios.*

**Palabras clave:** internacionalización de la educación básica; internacionalización del programa de estudios; programa de posgrado en educación; ciudadanía global.

### *Principles and practices of the internationalisation of Basic Education*

**Abstract.** *The internationalization of primary education is gaining more and more space in discussion forums as it contributes to developing essential skills for the world of work and the constitution of global citizenship. However, it still needs to be studied, as the number of publications is incipient. Postgraduate programs turn their attention to this phenomenon, as understanding it is fundamental to advancing internationalization. Given this, we question which research findings identify with the foundations and practices of internationalization of primary education. The study aims to inventory the results of research whose objects are related to the topic. As a corpus, we used the dissertations and theses from the Postgraduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí, which houses the only Research Group in Linguistic Studies and Internationalization of the Curriculum in Brazil. It is a qualitative study with an exploratory objective based on bibliographic and documentary research. The data collection and analysis present an inventory of dissertations and theses that deal with the internationalization of primary education. The research reveals the direction studies adopt, especially for developing the curriculum internationalization process.*

**Keywords:** internationalization of primary education; curriculum internationalization; graduate program in education; global citizenship.

## 1. Introdução

Conceber e defender a internacionalização para todos são princípios e práticas de pesquisadores e gestores da educação superior e, também, da educação básica. Nilsson (1998)<sup>1</sup>, do seu lugar de estudioso e articulador do que são conjuntamente fundamento e exercício para a instituição escolar, fez ecoar, ainda em 1998, uma voz enfática sobre o currículo como a base e o alvo da internacionalização. Seu tom pode-se afirmar inclusive de todos os níveis e modalidades de ensino; sua retórica pode-se asseverar abrangente de todos os estudantes. Harari (1992), por sua vez, em seu texto inaugural da matéria da internacionalização associa a ênfase no currículo à necessidade e à oportunidade de preparar os estudantes para um mundo marcadamente multicultural e altamente interdependente, no qual eles vivem e no qual terão que trabalhar. Mais contemporaneamente e no entorno das instituições latino-americanas, temos, da mesma forma, falado e ouvido sobre princípios e práticas de uma internacionalização para todos na educação básica.

Os programas de pós-graduação começam a fertilizar produções que tomam como objetos científicos à docência na e para a internacionalização, o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais por intercâmbios interinstitucionais, os facilitadores e os bloqueadores da internacionalização do currículo, a diversidade do crescente processo migratório entre países da América Latina, entre outros. Trata-se de trabalhos mais recentes que ilustram a ocupação de grupos de pesquisa com a temática da internacionalização na educação básica.

Embora a produção científica exploradora da internacionalização na educação básica seja realmente crescente, a sua visibilidade no mundo acadêmico ainda é comprovadamente discreta. Jacinto (2020) relata que apenas 20% dos artigos, capítulos e livros publicados, que constituíram o corpus de sua revisão de literatura, são sobre internacionalização na educação básica. Barrios (2021) da mesma forma pode respaldar essa afirmação, ao exibir os dados de sua revisão de literatura: 19% das dissertações e das teses sobre educação básica tinham ganhado contornos coloridos de publicação. Dito de outra forma, os 79% das publicações derivadas de dissertações e teses são daquelas sobre educação superior. Este achado não é surpreendente, por um lado, ao leitor acostumado com o primado da educação superior; o número de trabalhos científicos equipara-se, em tese, àquele de programas e projetos de mobilidade internacional da educação superior. Por outro lado, nós – leitores, autores, pesquisadores – inquietamo-nos com a falta de visibilidade e, portanto, de conhecimento científico divulgado e disseminado da matéria.

Que achados de pesquisa identificam-se com princípios e práticas de internacionalização na educação básica? Esta inquietação assume o contorno de pergunta deste trabalho, que, conseqüentemente, objetiva inventariar as pesquisas científicas cujos objetos estejam relacionados ao processo de internacionalização na educação

---

<sup>1</sup> Bengt Nilsson (1998) desenvolveu o conceito de *Internationalization at Home* (IaH) (Internacionalização em Casa, tradução nossa) em Malmö em 1998 e, com a ajuda de uma grande rede a IaH tornou-se uma grande preocupação para o ensino superior em muitas universidades na Europa e em outras partes do mundo. A ideia básica tem sido deixar o processo de internacionalização abranger toda a universidade: todos os funcionários e todos os alunos – não apenas os 10% dos alunos móveis e alguns poucos professores.



básica. Para fins de delimitação do escopo deste trabalho, reunimos como corpus as dissertações e teses defendidas ao longo do período de 2017 e 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>2</sup> da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Além desta introdução, este trabalho encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira, expomos uma definição de internacionalização na educação básica, provocados por uma discussão acerca do seu lugar na educação em geral e na formação dos estudantes em particular. Isso será feito com o aporte de teorias e práticas relacionadas à educação superior, como forma de se demonstrar o que se encontra disponível e, portanto, o que justifica o objetivo deste trabalho. A segunda parte do texto apresenta o caminho metodológico para a realização da pesquisa. Na sequência, apresentamos o inventário dos achados das dissertações e teses que tratam da internacionalização na educação básica. Isso será feito pela taxonomia dos objetivos de cada trabalho e da exposição dos respectivos dados e suas análises. A última parte, por sua vez, arremata o estudo com a resposta expandida à pergunta “Que achados de pesquisa identificam-se com princípios e práticas de internacionalização na Educação Básica?”

## 2. Metodologia

O caminho metodológico para a realização desta pesquisa é de abordagem qualitativa, com o objetivo exploratório, pois pretende-se proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, no caso a internacionalização na educação básica. De acordo com Gil (2008, p. 28), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Tendo presente que este estudo objetiva inventariar as pesquisas científicas cujos objetos estejam relacionados ao processo de internacionalização na educação básica, procedeu-se o levantamento das teses e dissertações defendidas sobre o tema. Para fins de delimitação do escopo deste estudo, reunimos como *corpus* as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas ao longo do período de 2017 e 2022 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), instituição de ensino superior comunitária, localizada no Sul do Brasil. Tal recorte espacial e temporal justifica-se por ser a Instituição a que abriga o Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo, único grupo formal registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Brasil.

Optamos por este recorte por outros dois elementos fundamentais, quais sejam os conceitos obtidos na avaliação dos programas de Doutorado e de Mestrado junto à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a presença de um dos pesquisadores deste estudo como orientador das teses e das dissertações analisadas. Tal fato, assegura o conhecimento aprofundado dos pesquisadores sobre o tema,

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico – Conceito 5 e Doutorado Acadêmico – Conceito 5 da CAPES.

uma vez que participaram de todo o desenho das pesquisas, o acompanhamento da realização das etapas investigativas de cada uma delas, até a conclusão dos trabalhos e apresentação na presença de bancas públicas formadas por pesquisadores de alto renome nacional e internacional.

Para a organização dos dados decorrentes das teses e das dissertações, optamos pela taxonomia, uma vez que se trata da teoria ou nomenclatura que descreve e classifica um objeto de estudo científico, de modo a explorar as características de um assunto específico e utilizá-las para determinado fim.

No caso do presente estudo, pode-se ir além, pois ademais da realização da análise de cada um dos trabalhos, foi possível identificar a sua aproximação com os eixos estruturantes propostos pelos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica, lançado pelo Governo Brasileiro em data recente a este estudo, ou seja, 13 de dezembro de 2022, e que se encontra em fase de publicação oficial, apesar de já estar disponível para consulta (Brasil, 2022).

### 3. Por uma definição de internacionalização da educação básica

Há que se falar sobre internacionalização da educação, da escola, dos escolares. *Síveres (2020)* oportuna e pertinentemente num capítulo do livro intitulado *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências* (Brito, 2020), trata da relevância da internacionalização, “da educação básica à educação superior.” Ousamos complementá-lo, lembrando-nos de que a divisão de níveis é didática, por não esconder o *continuum* que há, o *continuum* que é a educação.

Sendo também um processo contínuo, a internacionalização, temos dito, é abrangente de tudo, de todo o currículo, de todos os anos escolares e de seus sujeitos e agentes. Assim, podemos usar, aqui também, a metáfora do fio condutor para referir a internacionalização do currículo (IoC). Ele conduz a educação, do global para o local, do mundo para o Brasil, internacional e interculturalmente, em vias de mão dupla, esta outra metáfora.

A interlocução entre a básica e a superior garante um fluxo que se deseja coerente com a formação do cidadão e da cidadã global. Quanto mais cedo e mais seguidamente a escola tratar de saberes, por estratégias de ensino e aprendizagem variadas, por avaliações sensíveis culturalmente, mais preparados estarão os jovens para a vida em sociedade em suas múltiplas referências.

Nessa mesma linha de análise e buscando compreender e estabelecer definições teóricas, que levem em conta a realidade em que a educação básica está inserida, o Governo Brasileiro lançou, em 2022, o documento intitulado “Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil”, resultado de um trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Na origem das discussões, esteve a percepção de que era necessário “pensar a internacionalização do binômio ensino aprendizagem desde a formação inicial dos estudantes brasileiros” (Brasil, 2022, p.6).

O documento do Governo brasileiro introduz uma relevante definição, ao afirmar que:

Internacionalização na Educação Básica é um processo que internaliza a perspectiva de abertura para o mundo para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da Educação Básica, promovendo transformações nos ambientes educativos para uma educação de qualidade, e preparando os estudantes e demais atores para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho no cenário local, regional, nacional e internacional (Brasil, 2022, p.10).

Tal conceito evidencia a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas para os efetivos movimentos em direção à implementação da internacionalização na educação básica para todos e reforça a necessidade de aprofundamento científico sobre o tema.

Os achados de pesquisas recentes, como Luna (2018), servem para evidenciar que as escolas que se apresentam como internacionais exibem duas monoculturas. Dito de outra forma, seus currículos são ministrados de forma bilíngue, notadamente inglês e português, sem a apreciação tampouco a utilização da ecologia de saberes (Santos, 2002).

Há que se ponderar que a inclusão de disciplinas ou de atividades interculturais na grade curricular de cursos e programas já estabelecidos e consolidados nem sempre é uma tarefa fácil. Há que se ter elementos robustos para justificar a sua oferta e há que se ter clareza de que a proposta será acolhida pelo público-alvo, ou seja, os estudantes e os professores, e que contará com o apoio institucional para seu desenvolvimento, nomeadamente o apoio dos coordenadores e dos responsáveis pela escola de educação básica. Portanto, a sua forma, seu conteúdo, a sua bibliografia, a língua de instrução, as avaliações, o plano de ensino precisam estar muito bem definidos e alinhados com o projeto pedagógico da escola, com a finalidade da IoC e com a proposta curricular de formar cidadãos globais, garantindo a sua regularidade (Santos, 2002).

Por outro lado, anima-nos constatar que as intervenções didático-pedagógicas que se vêm fazendo, como procedimento de pesquisa sobre a IoC, provam-se exitosas. Toda e cada uma das disciplinas curriculares, de qualquer ano e unidade escolares são passíveis de infusão de perspectivas multiculturais e internacionais. Exemplarmente, trata-se de revisar o currículo que a escola tem, refletindo sobre os seus aspectos formais e informais, com perguntas como:

*Até que ponto os sistemas de ensino e de aprendizagem dão conta de desenvolver, em todos os estudantes, conhecimentos e habilidades internacionais e interculturais?*

Fica evidente a necessidade do aprofundamento dessas questões, especialmente alicerçadas em práticas e em modelos teóricos que possam alinhar o entendimento do que a internacionalização na educação básica pode representar para o desenvolvimento de jovens e adultos e sua formação para a cidadania global, bem como para a inserção no mercado de trabalho.

Os Parâmetros Nacionais para Internacionalização na Educação Básica (Brasil, 2022) exploram este contexto e sinalizam quatro eixos estruturantes que subsidiam a formação conceitual das práticas.



**Figura 1.** Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica – Eixos estruturantes.

Fuente: elaborado pelos autores.

Coletadas e analisadas por uma escala de descritores, de um *continuum* de currículo localizado a um currículo internacionalizado, as perguntas e respostas compõem, em Leask (2015), um questionário, que se pode dizer aplicável a professores e a gestores de instituições e níveis educacionais diversos. A supracitada autora e nós recomendamos que este estágio seja percorrido, coletiva e criticamente, pelo corpo docente e pelo dirigente do curso, e que a discussão comece pelo entendimento teórico e prático do que é IoC.

Já o segundo estágio, o da imaginação, marca a diferença entre o processo de IoC e aqueles de revisão curricular em geral. Após responderem à pergunta sobre o grau de internacionalização do currículo no contexto institucional em que se encontra ambientado, os professores e gestores institucionais são orientados a desafiar o que se encontra estabelecido em termos de conteúdo, de objetivo, de estratégia e de avaliação.

Por esse fomento ao questionamento e à imaginação de outras formas possíveis de conceber e desenvolver o currículo, nós defendemos que, diferentemente das revisões que focam no conteúdo, a IoC define-se como a incorporação de dimensões internacionais e interculturais ao conteúdo, mas, também, a todos os componentes do currículo formal, informal e oculto. Pontualmente, a pergunta que guia este estágio é:

- *Que outros meios de pensar e fazer são possíveis?*

Depois da reflexão e imaginação, chega-se ao estágio de revisão e planejamento. De acordo com a literatura pertinente, a pergunta a ser respondida é consequentemente a seguinte:

- *Dadas as possibilidades de IoC, quais são as mudanças que nós queremos fazer ao curso?*

Assim conduzido, o estágio de imaginação garante a desenvoltura necessária para os dois seguintes estágios, quais sejam, a ação e a avaliação. As perguntas que norteiam a implementação e a avaliação do redimensionamento curricular são, respectivamente, as seguintes:

- *Como saberemos se os objetivos de IoC foram alcançados?*
- *Até que ponto nós atingimos os objetivos de IoC?*

As atividades que se recomendam para o estágio da ação variam da inclusão de estratégias de ensino diversificadas de acordo com o perfil multicultural da turma de estudantes, passando pela infusão de conteúdos programáticos que reflitam epistemologias e referências bibliográficas as mais variadas culturalmente, chegando-se a expedientes avaliatórios culturalmente sensíveis.

Podemos expandir essas considerações, de forma a abranger as políticas educacionais. Observando o que afirma o documento do Governo Brasileiro, Parâmetros Nacionais para Internacionalização na Educação Básica,

A escola precisa estar atenta a esses movimentos e necessita estar habilitada a responder de forma qualificada às novas demandas da sociedade. Essas demandas estão relacionadas com a formação de cidadãos que tenham condições de interagir com indivíduos de outras culturas, estabelecendo os mais variados meios de comunicação de forma eficaz e adequada (Brasil, 2022, p.11).

Portanto, todas as escolas, por seus currículos, possuem um grau de internacionalização aferível, grau que pode ser aumentado, a partir de políticas, programas e projetos.

As linguísticas destacam-se como as políticas mais demandadas no contexto global. O ensino de inglês equivocadamente prepondera como requisito de internacionalização. Dizemos ser equivocado não por negar a relevância deste idioma para a viabilização da infusão de referências bibliográficas internacionais, por exemplo; o que reputamos como desacertado é considerar o inglês como a única língua estrangeira da escola ou o uso dela como instrução monocultural das outras disciplinas.

A política linguística da e para a internacionalização deve assumir como princípio a relação íntima, valiosa e pluralística entre línguas e culturas; assim no plural, que designa que são vários os acentos, os usos, os saberes, as estratégias de ensino e aprendizagem e que são diversos os meios de avaliar. A política linguística da e para a internacionalização deve desdobrar-se em planejamentos linguísticos, a começar por aqueles de sensibilização à aprendizagem de línguas por intercâmbios de saberes, inclusive o metalinguístico. As experiências de telecolaboração, em especial, as de ensino e aprendizagem de línguas em tandem são exemplares da relação entre língua e cultura, entre formas de ensinar e aprender, e entre políticas linguísticas e o processo de internacionalização. Por experiências na educação superior, o planejamento, adicionalmente, deve incluir o ensino de inglês e o das línguas dos migrantes. Neste sentido, devem-se estabelecer e manter o ensino de português como segunda língua, e aqueles como língua estrangeira e língua de herança. Comprovadamente, a internacionalização na educação básica beneficia-se de projetos de internacionalização da língua portuguesa e vice-versa.

O exercício de interlocução com a educação superior permite-nos expor uma definição para a educação básica, qual seja, a internacionalização é para todos (Nilsson, 1998), para todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos da educação básica. Trata-se de um processo de infusão, das perspectivas multiculturais dos saberes, ao ensinar e ao aprender de conteúdos curriculares formais e informais, apoiando-se em práticas de intercâmbios abrangentes e desierarquizados.

Trata-se, assim, de uma reformulação desejável e possível dos currículos dos cursos e das consequentes práticas de ensino e de avaliação na escola, no campus, domesticamente, visando à formação do cidadão e da cidadã global.

#### 4. Pelo conhecimento dos princípios e práticas da internacionalização na educação básica

Ao retomar o objetivo deste estudo de inventariar as pesquisas científicas cujos objetos estejam relacionados à educação básica, para fins de delimitação do escopo deste trabalho reunimos como *corpus* as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas ao longo do período de 2017 e 2022 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Univali.

O PPGE é constituído pelo curso de Mestrado Acadêmico e pelo Doutorado em Educação. Situado no campus de Itajaí, no litoral norte catarinense, o PPGE forma recursos humanos de alto nível de especialização desde 2001. Neste período, o Programa contribuiu para a formação de alguns dos principais gestores e pesquisadores da Educação. O PPGE possui um eixo curricular articulador focado nas Políticas Públicas e Práticas Educativas, o qual se propõe a identificar e caracterizar as principais políticas públicas de educação em vigência no Brasil, analisando os princípios orientadores e a sua consolidação em normas, programas e práticas educativas.

Entre as Linhas de Pesquisa do Programa estão: Políticas para a Educação Básica e Superior. Esta linha de pesquisa investiga as questões relativas às Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, assim como, as Políticas de Formação de Professores (Univali, 2023).

Decorrente das investigações propostas por esta Linha, o presente estudo identificou seis produções em nível de mestrado e cinco em nível de doutorado, publicadas entre os anos de 2017 e 2022, gerando um corpus de análise suficiente para identificar as grandes tendências e as bases teórico conceituais que subsidiam e ampliam as investigações sobre internacionalização curricular na educação básica, conforme apresentam os quadros, que se seguem.

Especial ênfase deve ser dada ao fato de que a escolha pela Instituição de Ensino Superior estudada é que ela abriga o Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos e Internacionalização do Currículo, único grupo formal registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Brasil. As dissertações de mestrado abordaram as seguintes temáticas:

**Quadro 1.** Dissertações apresentadas ao PPGE no período compreendido entre 2017 e 2022.

Produção	Autor	Tipo	Ano
A educação de surdos pelos estágios do processo de internacionalização do currículo	Santiago, V.N.	Dissertação	2017
Internacionalização do currículo da educação de jovens e adultos pela perspectiva da educação intercultural	Zeferino, E.	Dissertação	2018
Intersecções entre internacionalização do currículo e políticas linguísticas	Graziottin, M.	Dissertação	2018
Foucault e Boaventura: um diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo	Pereira, S. A.	Dissertação	2019
Estudos surdos e internacionalização do currículo: aproximação epistêmica horizontal	Pereira, I.	Dissertação	2019
Interculturalidade e competência comunicativa intercultural no Ensino Fundamental II	Barrios, L. G.	Dissertação	2021
Internacionalização do currículo: uma proposta para a educação básica	Jacinto, J. F.	Dissertação	2022

Fonte: Elaborado pelos autores, com dados da pesquisa.

Da mesma forma, o Programa conta com cinco trabalhos de doutorado que também foram defendidos no mesmo período e que abordam o tema da internacionalização do currículo na educação básica.

**Quadro 2.** Teses apresentadas ao PPGE no período compreendido entre 2017 e 2022.

Produção	Autor	Tipo	Ano
Cartografia dos imaginários do progresso de estudantes brasileiros: subsídios para um repensar necessário da episteme moderno/colonial na educação básica	Edmundo, E. G. S.	Tese	2018
A atuação do professor na internacionalização do currículo: uma contribuição a partir da teoria fundamentada	Belli, M.	Tese	2019
Cartografar na educação básica pública em reforma: linhas pela internacionalização do currículo como plano de imanência	Bona, C. T. A.	Tese	2020
Possibilidades intermatemáticas em seus aspectos metodológicos, epistemológicos e filosóficos: por uma internacionalização do currículo como plano de imanência	Bona, J.	Tese	2020
Caminhos para a internacionalização do ensino de língua portuguesa na perspectiva da educação intercultural: intersecções discursivas a partir de um currículo oficial	Oliveira, A. F. de	Tese	2022

Fonte: Elaborado pelos autores, com dados da pesquisa.



Para responder à questão central deste estudo, utilizamos a taxonomia, valendo-nos da nomenclatura que descreve e classifica um objeto de estudo científico, de modo a explorar as características de um assunto específico e utilizá-las para determinado fim. Por meio da leitura dos objetivos de cada um dos trabalhos selecionados para compor o *corpus* da pesquisa e tendo presente a posição de um dos pesquisadores deste estudo como orientador das teses e dissertações, foi possível identificar os achados que se alinham com os princípios e práticas de internacionalização na educação básica, que serão apresentados a seguir.

A internacionalização, lembremo-nos, deve ser para todos; não se trata de uma prescrição. Ao invés, diz sobre uma inclusão, como todas as outras, devida e premente. Assumir esse processo como abrangente é reconhecer que todas as escolas e escolares são multiculturais, ou seja, reúnem(se) em condições propícias ao intercâmbio de saberes.

Do que precisamos é de revisão do que há e da imaginação do que pode ser diferente, digamos, mais internacionalizado. Daí para as ações e avaliações, todos esses estágios intercalados por muita negociação entre os envolvidos, conforme propõe [Leask \(2015\)](#). Conflitos? Há, haverá; eles são comuns e produtores à interculturalidade, à internacionalização.

Concebendo assim a internacionalização, este processo é gerador de competências comprovadamente valiosas ao desempenho escolar, ao profissional e à vida em sociedade em geral. Respeito ao outro, tolerância à ambiguidade, abertura, descoberta de conhecimento, empatia, consciência comunicativa, flexibilidade comportamental e adaptabilidade destacam-se como contributos da internacionalização. Esta afirmação encontra comprovação na dissertação de mestrado de [Jacinto \(2022\)](#) que investigou a Internacionalização do currículo: uma proposta para a educação básica, bem como naquela de [Santiago \(2017\)](#), investigando a educação de surdos pelos estágios do processo de internacionalização do currículo.

O que também conta com comprovação é que, tal como na educação superior, a internacionalização adentra o universo de preconceitos e de discriminações presentes na sociedade; questiona o caráter monocultural e hegemônico, articula igualdade e diferença, resgata processos de construção das identidades culturais e promove experiências de interação com o 'outro', além de reconstruir a dinâmica educacional trazendo para os processos de ensino-aprendizagem a dúvida seguida da investigação pela aquisição de novos saberes.

Feito na educação básica o exercício da tradução, de inteligibilidade alarga a mente humana. Respaldo para essa manifestação temos nas dissertações de [Graziottin \(2018\)](#), que estabelece reflexões sobre as intersecções entre internacionalização do currículo e políticas linguísticas e [I. Pereira \(2019\)](#) que investiga os estudos surdos e internacionalização do currículo: aproximação epistêmica horizontal. Entre as teses doutorais, chamam nossa atenção as produções de [J. Bona \(2020\)](#) que questiona as possibilidades intermatemáticas em seus aspectos metodológicos, epistemológicos e filosóficos: por uma internacionalização do currículo como plano de imanência; e a tese de [C. Bona \(2020\)](#), que objetiva cartografar na educação básica pública em reforma, as linhas pela internacionalização do currículo como plano de imanência.

Há evidências também para a formação do perfil de cidadão global. Aprendendo com a [Oxfam International \(2023\)](#)<sup>3</sup>, uma das maiores Organizações Não-governamentais (ONGs) do mundo, os autores de IoC apontam para o seguinte perfil do estudante ambientado em um currículo internacionalizado pela educação intercultural:

- a) está ciente da amplitude do mundo e do seu papel como cidadão;
- b) respeita e valoriza a diversidade;
- c) tem uma compreensão acerca de como o mundo opera em termos econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos e ambientais;
- d) indigna-se com a injustiça social;
- e) participa e contribui com a comunidade em nível local e global;
- f) deseja agir para fazer o mundo mais sustentável;
- g) assume responsabilidade por suas ações.

Estas relações são particularmente respaldadas pela dissertação de [Zeferino \(2018\)](#), que buscou compreender a internacionalização do currículo da educação de jovens e adultos pela perspectiva da educação intercultural, da mesma forma que a tese de [Edmundo \(2018\)](#) nos trouxe ao investigar e propor a cartografia dos imaginários do progresso de estudantes brasileiros, identificando subsídios para um repensar necessário da episteme moderno/colonial na educação básica .

Os resultados das pesquisas que vimos conduzindo sobre a IoC na educação básica revelam que, sem a infusão de perspectivas multiculturais e internacionais, os discursos dos estudantes sobre a pobreza, por exemplo, mobilizam imaginários globais dominantes de progresso e, ao fazer isso, legitimam as promessas da modernidade ocidental baseadas em valores universais ([Edmundo, 2018](#)). Segundo a autora, desta que é, também uma tese de doutorado do Grupo de Pesquisa em Internacionalização do Currículo do PPGE, foi observada particularmente a naturalização de significados e de práticas institucionalizadas nos discursos. Nos imaginários, essas naturalizações foram marcadas pela estabilização dos sentidos de modo que, para tornar mais convincentes os argumentos explicativos de soluções e práticas possíveis para enfrentamento dos problemas apresentados relacionados à pobreza, os sujeitos partem de uma suposta percepção correta do mundo.

Reforça-se, assim, o lugar da IoC, como processo que garante a ecologia dos saberes ([Santos, 2002](#)) e, conseqüentemente, a sua inteligibilidade, ou seja, a tradução, sem exclusão, tampouco substituição de epistemologias globais; ao invés, trata-se da infusão de perspectivas multiculturais, por atividades interculturais, frisemos.

Ainda a propósito da tese de [Edmundo \(2018\)](#), há nela o reforço para que o trabalho das escolas comece nas idades mais jovens para construir a capacidade dos alunos para trabalhar e tomar consciência das perspectivas dos outros, e que os professores devem trabalhar constantemente para ampliar o contexto dessas perspectivas de locais para globais. Um currículo internacionalizado torna a competência intercultural um ativo.

<sup>3</sup> A Oxfam International é uma confederação de 19 organizações e mais de 3000 parceiros, que atua em mais de 90 países na busca de soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais.

Voltemos às pesquisas sobre IoC, com base no *corpus* deste trabalho, notadamente sobre os estágios desse processo, nos termos de [Leask \(2015\)](#): “Que outros meios de pensar e fazer são possíveis?” Responder(-se) a essa pergunta pode implicar vê-la desdobrada em perguntas acerca da validade daquilo que fazemos - como a forma pela qual ensinamos, acerca do que sabemos - quanto que sabemos sobre os fundamentos culturais das nossas disciplinas, e acerca da nossa crença - como no aprendizado dos nossos estudantes. Trata-se de um desafio reconhecermos-nos por nossos fundamentos (mono)culturais. “Dadas as possibilidades de IoC, quais são as mudanças que nós queremos fazer ao curso?”. Responder a essa pergunta é, para os docentes envolvidos no processo de IoC, não só dizer o que querem, mas, também, o que lhes é possível, por sua formação e atuação, e o que lhes é permitido, dentro do tempo de que dispõem, para a revisão do que imaginaram e para o planejamento das aulas da disciplina.

Pela nossa experiência como formadores de professores, a transição entre os dois estágios – imaginação e revisão / planejamento ([Leask, 2015](#)) dá-se pelo confronto com uma inquietante e, por vezes, não revelada dúvida, por parte dos professores, acerca da capacidade para o trabalho de tradução necessária, bem como para, conseqüentemente, a exploração da sociologia das ausências e a sociologia das emergências, expressão cunhada por [Santos \(2002\)](#) para designar o modelo de racionalidade hegemônico.

Dito de outra forma, embora concordem que “a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo” ([Santos, 2002](#)), alguns professores não se sentem seguros em romper com a monocultura do saber e do rigor do saber, uma das lógicas de produção da não-existência. Este fato é também evidenciado na tese de [Belli \(2019\)](#) que investigou sobre a atuação do professor na internacionalização do currículo: uma contribuição a partir da teoria fundamentada.

Envolver-se no processo é desafiador: é criticar as instituições escolares como centros hegemônicos de produção, contribuindo para a sua transformação em espaços próprios para uma ação curricular que valorize a diversidade cultural e epistemológica como promotora da internacionalização para todos. Quem bem desenvolve esta defesa é [Oliveira \(2022\)](#), em sua tese de doutorado, ao identificar caminhos para a internacionalização do ensino de língua portuguesa na perspectiva da educação intercultural: intersecções discursivas a partir de um currículo oficial.

Para todos os desafios, há, pela literatura, fundamentos e procedimentos. Para a avaliação da IoC em geral, as atividades que se recomendam incluem a coleta de dados em todos e em cada um dos estágios, de forma a gerar retroalimentação de todo o processo, bem como os procedimentos de análise e discussão dos impactos do redimensionamento.

Baseados na nossa investigação, respaldados que estivemos nas dissertações e teses supracitadas, a avaliação pode redundar no apontamento dos dificultadores institucionais contra os quais os professores entendem que não podem lutar como, por exemplo, a inclusão ou exclusão de disciplinas. O que, com base na nossa experiência, se recomenda é a ratificação da necessidade de o professor centrar-se na avaliação crítica, por uma dinâmica interdisciplinar e holística de investigação, de quanto que os paradigmas dominantes foram questionados a partir da inclusão daqueles tidos como

inexistentes e da emergência de outros considerados como marginais, e acreditar que a internacionalização na educação básica é uma realidade possível. Esta viabilidade fundamentada encontra-se exibida na dissertação de [S. Pereira \(2019\)](#) sobre Foucault e Boaventura: um diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo, e na dissertação de [I. Pereira \(2019\)](#), já referenciada anteriormente, bem como na tese de [Oliveira \(2022\)](#) que estabelece reflexões e contribui com a ampliação do conhecimento tratando dos caminhos para a internacionalização do ensino de língua portuguesa na perspectiva da educação intercultural: intersecções discursivas a partir de um currículo oficial.

Ancorados nas produções acadêmicas decorrentes do Grupo de Pesquisa do Programa de pós-graduação analisado, temos, portanto, evidências de resultados investigativos que alargam a produção do conhecimento científico e ampliam a necessidade de avanços nas discussões sobre a internacionalização na educação básica, apontando, especialmente, para a necessidade de avançar com os princípios e práticas de internacionalização na educação básica.

## 5. Considerações finais

O presente estudo teve o objetivo de inventariar as pesquisas científicas cujos objetos estivessem relacionados ao processo de internacionalização na educação básica, com a finalidade de responder a seguinte pergunta: Que achados de pesquisa identificam-se com princípios e práticas de internacionalização da educação básica? Para fins de delimitação do escopo deste capítulo, reunimos como corpus seis dissertações e cinco teses defendidas ao longo do período de 2017 e 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Pode-se concluir, mediante a leitura das teses e dissertações, que a sociedade contemporânea demanda por profissionais com competências interculturais que tenham conhecimentos e habilidades para transitarem em mercados multiculturais. As competências exigidas reforçam a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, do uso de tecnologias, mas acima de tudo do entendimento das diferenças culturais e das diferentes formas de entender o mundo, respeitando as diferentes visões e manifestações de cada indivíduo.

O documento Educação para Cidadania Global ([Unesco, 2015](#)) traz como princípios fundamentais que devemos: estimular alunos a analisar criticamente questões da vida real e a identificar possíveis soluções de forma criativa e inovadora; apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões de mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente sub-representados ou marginalizados; focar o engajamento em ações individuais e coletivas, a fim de promover as mudanças desejadas; e envolver múltiplas partes interessadas, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e na sociedade mais ampla ([Unesco, 2015](#)).

Fica claro, portanto, que, para responder às novas demandas da sociedade e para o desenvolvimento dessas habilidades, é fundamental que todos os atores envolvidos estejam engajados com a formação para a cidadania global. Isso significa

dizer que professores, gestores de escolas, estudantes e familiares devem conceber o novo conceito de internacionalização curricular como central para o desenvolvimento dos percursos formativos dos alunos.

O trabalho das escolas deve começar nas idades mais jovens para construir a capacidade dos alunos para trabalhar e tomar consciência das perspectivas dos outros, e que os professores devem trabalhar constantemente para ampliar o contexto dessas perspectivas de locais para globais.

O engajamento com a multiplicidade de metodologias de ensino, com a observância das especificidades ao mesmo tempo da multiplicidade de formas de aprendizagem, dos diversos repertórios linguísticos e culturais podem assegurar a formação da cidadã e do cidadão global. Ambientes de aprendizagem colaborativos, que privilegiem o acolhimento às diferentes manifestações linguísticas e culturais devem ser ambicionadas, com o objetivo maior de efetivar a verdadeira internacionalização para todos. É o que se espera do processo de internacionalização do currículo da educação básica.

---

## Referências

- Barrios, L. G. (2021) Interculturalidade e competência comunicativa intercultural no Ensino Fundamental II. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3RA7qLJ>
- Belli, M. (2019). *A atuação do professor na internacionalização do currículo: uma contribuição a partir da teoria fundamentada* [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/46rxBZ8>
- Bona, C. T. A. (2020). *Cartografar na educação básica pública em reforma: linhas pela internacionalização do currículo como plano de imanência* [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3LDWysC>
- Bona, J. (2020). *Possibilidades intermatemáticas em seus aspectos metodológicos, epistemológicos e filosóficos: por uma internacionalização do currículo como plano de imanência* [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/48HmEF9>
- Brasil (2022). *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização da Educação Básica no Brasil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. <https://bit.ly/46p8qXh>
- Brito, R. O. (2020). *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://bit.ly/3PvhlQb>
- Edmundo, E. S. G. (2018). *Cartografia dos imaginários do progresso de estudantes brasileiros: subsídios para uma repensar necessário da episteme moderno/colonial na educação básica* [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3PQjc3w>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas. ISBN 978-85-224-5142-5
- Graziottin, M. (2018). *Intersecções entre internacionalização do currículo e políticas linguísticas* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3tefRIH>
- Harari, M. (1992). Internationalization of the Curriculum. In: C. B. Klasek, (Ed.) *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Illinois: Association of International Education Administrators.
- Jacinto, J. F. (2022). *Internacionalização do currículo: uma proposta para a educação básica* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3EYYvvl>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Londres: Routledge.

- Luna, J.M. F. (2018). *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global*. Campinas: Pontes Editores – 2ª edição.
- Nilsson, Bengt. (2003). Internationalisation at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7. 27-40. <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>.
- Oliveira, A. F. (2022). *Caminhos para a internacionalização do ensino de língua portuguesas na perspectiva da educação intercultural: Intersecções discursivas a partir de um currículo oficial* [Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3ERP8y1>
- Oxfam International. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en>.
- Paige, R. M. (2005). Internationalization of higher education: Performance Assessment and Indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*, 5, 99-122.
- Pereira, I. (2019). *Estudos surdos e internacionalização do currículo: aproximação epistêmica horizontal* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/46lQbfR>
- Pereira, S.A. (2019). *Foucault e Boaventura: um diálogo de possibilidades pela via da internacionalização do currículo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3EVAKF7>
- Santiago, V. de N. (2017). A educação de surdos pelos estágios do processo de internacionalização do currículo [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/4596pOe>
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Síveres, L. (2020). Internacionalização na Educação Básica – Tendências e Desafios. In: R. O. Brito *Internacionalização da educação básica e superior: desafios, perspectivas, experiências*. (pp. 81-92). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília
- Stallivieri, L. (2016). Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. In: J. M. F. Luna, *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade e cidadania global*. (pp. 01-18). Campinas: Pontes Editores.
- Unesco (2015). Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/3PzxdB4>
- Unesco (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/3r6kRlB>.
- Univali (2023). *Programa de pós-graduação em educação*. <https://bit.ly/3LEbOFF>
- Zeferino, E. (2018). *Internacionalização do currículo da educação de jovens e adultos pela perspectiva da educação intercultural* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. <https://bit.ly/3rvglUf>

**Cómo citar en APA:**

Luna, J. M. F. de & Stallivieri, L. (2023). Princípios e práticas da internacionalização na Educação Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 127-141. <https://doi.org/10.35362/rie9315996>









## A interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa<sup>1</sup>

Kellcia Rezende Souza<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8663-4615>

Camila Maria Bortot<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9355-8876>

Elisângela Alves da Silva Scaff<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7682-0879>

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Brasil; <sup>2</sup> Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), Brasil;

<sup>3</sup> Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

**Resumo.** O presente estudo tem o objetivo de analisar a interculturalidade como instrumento de internacionalização educacional na interseção entre as agendas normativas da Unesco e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual o corpus de análise correspondeu aos dois planos estratégicos de cooperação em educação instituídos pela CPLP e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A partir da investigação empreendida é possível aferir que, se, por um lado, a Declaração de Incheon preconiza a relevância da interculturalidade como elo de cooperação internacional na área da educação, por outro, defende que esse processo resulte de uma cooperação vertical em uma perspectiva de influência dos países hegemônicos, sobretudo os do hemisfério norte. Nessa direção, a CPLP busca se distanciar dessa ótica ao estabelecer a promoção da língua portuguesa como instrumento de interculturalidade e, dessa forma, constitui-se como uma perspectiva de política educacional contra-hegemônica de cooperação internacional entre os países lusófonos.

**Palavras-chave:** cooperação internacional na educação; globalização e educação; interculturalidade em educação; política educacional; educação em países lusófonos.

### *La interculturalidad como instrumento para la internacionalización de la educación en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa*

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo analizar la interculturalidad como instrumento de internacionalización educativa en la intersección entre las agendas normativas de la Unesco y la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP). Por ello, desde un enfoque cualitativo, se desarrolló una investigación bibliográfica y documental, en la que el corpus de análisis correspondió a los dos planes estratégicos de cooperación en educación instituidos por la CPLP y la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco) – Incheon (Unesco, 2016). De la investigación realizada se puede constatar que, si por un lado la Declaración de Incheon aboga por la relevancia de la interculturalidad como eslabón de la cooperación internacional en el área de la educación, por otro lado, defiende que el proceso resulta de una cooperación vertical en una perspectiva de influencia de los países hegemónicos, especialmente los del hemisferio norte. En esa dirección, la CPLP busca distanciarse de esta perspectiva estableciendo la promoción de la lengua portuguesa como instrumento de interculturalidad y, así, constituyéndose como una perspectiva de política educativa frente a la hegemónica de la cooperación internacional entre países de lengua portuguesa.

**Palabras clave:** cooperación internacional; globalización; interculturalidad; política educativa; países lusófonos.

### *Interculturality as an instrument for the internationalization of education in the Community of Portuguese Speaking Countries*

**Abstract:** This study aims to analyze interculturality as an instrument of educational internationalization in the intersection between the normative agendas of Unesco and the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP). Therefore, based on a qualitative approach, a bibliographical and documentary research was developed, in which the corpus of analysis corresponded to the two strategic plans of cooperation in education instituted by the CPLP and the *World Declaration on Education for All* of the United Nations Organization for Education, Science and Culture (Unesco) – Incheon (Unesco, 2016). This investigation showed that if, on the one hand, the Incheon Declaration advocates the relevance of interculturality as a link of international cooperation in education, on the other hand, it defends that this process results from a vertical cooperation in a perspective of influence of hegemonic countries,

<sup>1</sup> Este estudo integra a Rede Internacional de Pesquisa "Pontes Lusófonas", coordenada pelas seguintes Instituições: Universidade de Aveiro (PT), Universidade Federal do Paraná (BR), Universidade Federal do Pernambuco (BR), Universidade Joaquim Chissano (MZ), Universidade de Maputo (MZ), Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (AO), Instituto Superior Politécnico Sol Nascente (AO) e Universidade de Cabo Verde (CV).

*especially those in the northern hemisphere. Thus, CPLP seeks to distance itself from this perspective by promoting the Portuguese language as an instrument of interculturality and, thus, constituting itself as a perspective of educational policy against the hegemonic international cooperation between Portuguese-speaking countries.*

*Keywords: international cooperation; globalization; interculturality; educational politics; lusophone countries.*

## 1. Introdução

A educação, enquanto pauta política da agenda internacional, pode adquirir uma função estratégica na dinâmica geopolítica das relações entre os países periféricos como contraponto a uma homogeneização sócio-econômica-cultural definida no âmbito da globalização. Esse posicionamento, defendido por [Souza e Souza \(2017\)](#), está relacionado ao estreitamento das relações entre nações emergentes que pode ter como elo, por exemplo, a colonização pelo mesmo país, já que compartilham laços históricos e aproximações culturais, como é o caso da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A CPLP foi criada em 17 de julho de 1996 e é constituída por nove Estados-membros (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Tem como perspectiva assegurar a aproximação da relação político-diplomática dos países de língua portuguesa, bem como a cooperação nas áreas de educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social ([Saraiva, 2001](#)).

As relações multilaterais entre os países têm proporcionado, conforme [Saraiva \(2001\)](#), espaços de cooperação a partir da aproximação de elementos interculturais em comum, como o idioma. A CPLP é uma ilustração de um arranjo de organização supranacional que veio conferir uma moldura institucional à lusofonia. Os países que comungam da língua portuguesa carregam o patrimônio cultural de aproximações entre os processos colonizadores. Nessa vertente, o elo de patrimônio cultural partilhado entre os países membros da CPLP pode ser configurar como um instrumento estratégico de interculturalidade.

A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização. O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na busca da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos ([Damázio, 2008, p. 77](#)).

A ampliação de fluxos de aproximação entre os povos e a promoção da interculturalidade no plano da cooperação internacional têm no campo da educação um lastro para o desenvolvimento de políticas que possibilita a promoção da diversidade cultural e fortalecem as inter-relações como instrumento de ruptura contra-hegemônico, principalmente, entre os países emergentes e subdesenvolvidos, como é o caso da maioria dos Estados que compõem a CPLP.

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a interculturalidade como instrumento de internacionalização educacional na intersecção entre as agendas normativas da Unesco e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Para tanto, a partir de uma abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A composição do levantamento bibliográfico sobre as produções da área se deu a partir dos seguintes critérios: (a) tratar da interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação em países lusófonos; (b) reportar-se ao período de 2015 a 2023, ou a fração dele; (c) ser de natureza acadêmica-científica; (d) estar disponibilizado em banco de dados eletrônicos.

Foram selecionados textos que evidenciam nos títulos, resumos e/ou palavras-chave os descritores: educação em países lusófonos; educação e lusofonia; educação na CPLP; interculturalidade e educação. As produções foram selecionadas nas seguintes bases de dados eletrônicas: Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC). O *corpus* da pesquisa documental foi constituído pelos dois estratégicos de cooperação em educação, instituídos pela CPLP e pela Declaração de Incheon (Unesco, 2016). O recorte temporal se deu a partir de 2015, considerando que esse ano corresponde à publicação da Declaração de Incheon e à normatização tanto do primeiro plano estratégico da CPLP (2015-2022)<sup>2</sup> quanto do segundo (2022-2026), que está em vigência atualmente. A análise dos dados coletados ocorreu mediante a interpretação dos conteúdos normativos a partir da categoria da interculturalidade.

## 2. A cooperação educacional no contexto de globalização

A discussão em torno da cooperação internacional entre países emerge do fenômeno da globalização, considerado por Held e McGrew (2001) como uma transformação na organização social, que proporciona a interligação entre comunidades distantes, corroborando para a ampliação do alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo.

À medida que as atividades econômicas, sociais e políticas transcendem cada vez mais as regiões e as fronteiras nacionais, isso representa um desafio direto para o princípio territorial da organização social e política moderna. Esse princípio pressupõe uma correspondência direta entre a sociedade, a economia e a organização política num território nacional exclusivo e delimitado por fronteiras. Mas a globalização rompe essa correspondência, na medida em que a atividade social, econômica e política já não pode ser entendida como tendo limites idênticos aos das fronteiras territoriais nacionais (Held e McGrew, 2001, p. 22).

Ainda que a raiz da globalização esteja vinculada ao viés econômico, como a circulação de capitais, ampliação dos mercados e integração produtiva em escala internacional, trata-se de um fenômeno que perpassa diretamente as diferentes dimensões da esfera social. Nessa vertente, “[...] o termo tem designado a crescente transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo” (Vieira, 2002, p. 72).

Esse movimento altera os arranjos “políticos, econômicos, geoeconômicos, geopolíticos, culturais, religiosos, linguísticos, étnicos, racionais e todos os que articulam e tencionam as sociedades nacionais, na esfera internacional, regional, multinacional, transnacional ou mundial” (Ianni, 2006, p. 30).

<sup>2</sup> Por conta da pandemia de Covid-19, esse plano teve a vigência prorrogada até 2022.

Os desdobramentos apontados por Ianni (2006) como resultantes da globalização são desencadeados pelo vetor da diminuição do papel regulador do Estado. Nessa direção, Harvey (2004) esclarece que o Estado, no contexto globalizado, tem sua capacidade de regular os mecanismos de distribuição e de concorrência limitada, uma vez que a globalização dos fluxos de mercado, capital e das pessoas permitiu ultrapassar os limites de regulação, que antes estavam estritamente vinculados ao Estado-Nacional. Nessa vertente, a autonomia sem precedentes do capital financeiro e das cadeias de produção desencadeia o aumento da fluidez das representações nos territórios, sobretudo pela redefinição da compreensão do tempo-espço gerada pelos avanços tecnológicos e, principalmente, da comunicação.

Para Mariano (2007), os Estados no mundo globalizado adquirem uma nova lógica de operação, em que o seu poder passa a ser parcial frente à expansão das forças transnacionais, que “[...] reduzem a capacidade dos governos de controlarem os contatos entre as sociedades, e que impulsionam essas relações transfronteiriças” (Mariano, 2007, p. 124). Essa dinâmica tende a obrigar os Estados a criarem estratégias de inserção no cenário globalizado, atendendo às demandas provenientes da nova dinâmica socioeconômica. A autora esclarece, ainda, que a globalização, apesar de se constituir como um fenômeno mundial, apresenta seus desdobramentos nos contextos locais e regionais, que acarretam transformações de diferentes intensidades e formas nos comportamentos dos Estados, determinadas pelos contextos internos em que estes estão inseridos e pela própria posição dentro do sistema internacional.

Nessa perspectiva, as fronteiras físicas dos países são alteradas e dissolvidas para que possam angariar esforços em conjunto com as demais nações e, assim, disporem de uma condição robusta para inserção e concorrência no desenho do mundo globalizado. Esse cenário impõe aos Estados não só a necessidade de viabilizar um novo projeto econômico, mas, sobretudo, a decisão política de articulação e aprofundamento de projetos de integração e cooperação entre os países.

A tendência de formação de instituições de integração e cooperação entre os países em face da globalização provocou o desenvolvimento de duas arenas que estão umbilicalmente vinculadas: a global e a regional. De um lado encontra-se a globalização do capital associada à abertura dos mercados e à centralização do poder econômico às organizações transnacionais. Do outro, o fortalecimento dos espaços regionais e dos contextos interculturais em face do cenário global. Assim, a formação de instituições supranacionais representa uma alternativa de agregação de diversos Estados no sentido de adotarem ações em conjunto para melhorarem a condição em que se encontram no cenário internacional de correlação de forças políticas (Souza, 2017).

É relevante salientar que, segundo Souza (2017), a metodologia adotada para o relacionamento entre os Estados dispõe de duas perspectivas: a cooperação e a integração. Na cooperação, adota-se o pressuposto do “trabalhar com”, que corresponde ao princípio estabelecido no Direito Internacional Público, no qual cada Estado-membro atua na defesa de seus próprios interesses, visando resguardar a própria soberania. Nesse caso, devem existir duas ou mais soberanias que tomem decisões por unanimidade. Já na integração, há o entendimento da interpenetração, em que os parceiros se fundem, perdendo a individualidade.

Barbiero e Chaloult (2001) apontam que determinados aspectos favorecem a cooperação e a integração entre os países, dentre eles destacam-se: existência de um substrato comum de interesses; aproximações a partir de simetria histórica, econômica-social, cultural e política-institucional, com certo grau de complementaridade entre os estados-membros; e a consistência de valores manifestos e compartilhados entre os atores envolvidos.

Torna-se evidente que o aprofundamento da globalização tem desencadeado o avanço de processos de integração entre os países. Isso implica um cenário político em que a agenda diplomática governamental inclui cada vez mais, reiteradamente, as dimensões de cooperação internacional. Logo, a sistematização de instrumentos de cooperação internacional entre os países tende a formalizar a operacionalização entre os atores estatais e o potencial de engajamento na arena global de disputas políticas. A cooperação internacional, nesse contexto, passa a ser uma condição indispensável, como analisa Sato (2010), pois ela se faz presente na engrenagem regulatória dos Estados, direta e indiretamente.

[...] uma das dimensões marcantes nas relações internacionais é a expansão da cooperação internacional, se tornando como prática institucionalizada pelos governos, que unificou as sociedades dentro deste sistema, seja elas ricas e poderosas ou pobres e de pouca expressão, demarcando nos foros internacionais, a iniciação dos governos a colocar rede de instituições voltadas para a prática, do que passou a ser denominada “cooperação internacional” (Sato, 2010, p. 46)

A autora destaca que, ainda que as origens dos processos de cooperação internacional tenham suas raízes fixadas nos interesses das áreas econômicas e comerciais, o avanço da globalização ultrapassou essas dimensões, incorporando ações que se estenderam para diversas áreas, sendo elas: segurança, meio ambiente, saúde, educação, entre outros. Logo, a cooperação entre os países não pode ser considerada uma ação de natureza exclusivamente econômica, mas multidimensional (Sato, 2010).

A cooperação se materializa, então, pelo arranjo dos países em instituições como blocos, organizações e comunidades de cooperação internacional, fenômenos oriundos das transformações da globalização. O avanço desse processo desencadeia novos formatos de relações multilaterais, em que a articulação entre os países “se tornou crucial para a integração econômica, política, social e cultural, como uma importante estratégia de inserção no cenário internacional” (Souza, 2017, p. 23).

Essa constatação decorre da tendência de constantes transformações impostas pela intensificação dos processos de globalização que permeiam o mundo contemporâneo. Essas crescentes mudanças transfronteiriças das relações entre os Estados e outros atores internacionais na arena política global impactam a educação, que passa a desempenhar papel estratégico, também como vetor para o desenvolvimento de outras áreas.

[...] ao longo das últimas décadas, os sistemas educacionais em todo mundo sofreram mudanças significativas. Sendo que tais mudanças desencadeiam mecanismos que buscam interpretar e responder ao atual campo de mudanças no contexto econômico, social e político dentro do qual a educação está inserida. Por isso, podemos afirmar que as políticas educacionais têm sido profundamente



afetadas por estas transformações, processo em que os governos nacionais têm buscado “realinhar” suas prioridades educacionais ao que eles consideram serem os imperativos da globalização (Souza et al., 2023, p. 1123).

Em tempos de globalização, organismos internacionais têm exercido forte influência supranacional sobre os sistemas e as políticas educativas em nome de uma agenda global de educação (Maués, 2021; Morosini, 2021), atuando junto aos países como mediadores da cooperação internacional. Tais organismos posicionam-se como especialistas científicos capazes de criar soluções por meio de acordos educacionais universais, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Como agência especializada da educação no sistema das Nações Unidas, ela atua principalmente junto aos países no sentido de projetar e executar um plano de associação e compartilhamento de responsabilidades entre os atores envolvidos, propondo metas, reformas, aconselhamentos e cooperações.

No campo educacional, a cooperação internacional entre Unesco e os Estados passa a se constituir a partir de relações resultantes de consensos, projetos coletivos e ações cooperadas. No caso da interculturalidade e da educação, denota-se a criação de bases internacionais com compromissos e recomendações a serem seguidas sobre multiculturalismo, interculturalidade, identidades, pluralismo e diversidade (Carvalho & Faustino, 2015).

Destacam-se nesse movimento as seguintes normativas: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990); a Declaração de Princípios Sobre a Tolerância (Unesco, 1995); o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, mais conhecido como Relatório Delors (1996); Relatório Cuéllar: Nossa Diversidade Criadora (Cuéllar, 1997); Relatório Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural (Unesco, 2009). Com essas orientações, a Unesco trabalhou como indutora de cooperação internacional, alinhada ao projeto internacional delineado nos documentos, de integração regional, promoção da paz, respeito às diferenças, à diversidade e à linguagem.

No início do século XXI, novos compromissos e diretrizes internacionais vêm dando sustentação para a internacionalização de proposições sobre como melhorar o sistema educacional a partir da cooperação internacional frente a uma demanda crescente: a interculturalidade. Vislumbrando analisar essas proposições internacionais, examinaremos a declaração “Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, conhecida como Declaração de Incheon (Unesco, 2016)<sup>3</sup>. Tal Declaração foi organizada no bojo dos compromissos do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015), pela Unesco, junto com o Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas (Unicef), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas Mulheres (ONU Mulheres) e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a partir dos debates do Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, envolvendo autoridades e a sociedade civil de 160 países, a fim de criar uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos.

---

<sup>3</sup> A declaração será citada como Incheon (Unesco, 2016), haja vista a quantidade de autores que organizaram o estudo, bem como a observância frente à literatura sobre a forma de citação do documento.

### 3. Bases internacionais atuais sobre interculturalidade: a Declaração de Incheon

É sabido que no movimento da história os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) são agentes que dão organicidade para ações transfronteiriças a partir de acordos firmados nos diferentes Estados signatários, buscando influenciar e hibridizar conhecimentos, ideias, serviços e projetos (Bortot, 2022). Segundo Woicolesco (2023, p. 47), essa influência tem “[...] implicação cada vez mais intensa na harmonização dos sistemas educacionais dos Estados-membros, os direcionamentos dos organismos internacionais têm implicado não apenas nas políticas educativas, mas nas práticas pedagógicas”.

Akkari (2017) salienta que o debate sobre a internacionalização da educação corresponde um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações e, inerente a elas, mas a educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais e um “processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades” (Morosini, 2011, p. 94). A Declaração de Incheon (Unesco, 2016) é um marco internacional atual para a cooperação internacional que integra a Interculturalidade no bojo das ações de internacionalização por meio da cooperação entre os países, a fim de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016, p. 8). Para atingir a meta, a Educação 2030 deve buscar, entre os países, desenvolver a inclusão, a democracia, os direitos humanos, a cidadania, a tolerância e o engajamento civil, haja vista que a educação facilita o diálogo intercultural e fomenta o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, aspectos vitais para alcançar a coesão e a justiça social (Unesco, 2016). As ações interculturais, segundo o documento, envolvem eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Registra o documento em análise que a educação precisa desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para que cidadãos tenham vidas produtivas, e resolver desafios globais que podem ser adquiridos por meio da educação para a cidadania global, que inclui “educação sobre paz e direitos humanos, bem como educação intercultural e para a compreensão internacional” (Unesco, 2016, p. 22). Para tanto, a Declaração destaca a importância da coordenação efetiva, desenvolvida sob orientação dos Ministérios da Educação, com envolvimento de atores não estatais, como a ONU, bem como esforços coletivos regionais/sub-regionais e o envolvimento de comunidades regionais a fim de garantir forte colaboração, cooperação, coordenação e monitoramento regional da implementação da agenda educacional, como a nova ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na interculturalidade, sobretudo em programas interculturais de linguística e de etnia (Unesco, 2016).

A declaração salienta como exemplos de sucesso de cooperação internacional em curso as seguintes estratégias e marcos regionais: a Agenda 2063, da União Africana: A África que Nós Queremos (*The Africa We Want*); a Estratégia de Educação Continental para a África 2016-2025; a estratégia educacional da Organização Árabe

para a Educação, Ciência e Cultura (*Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization – Alecsco*); a estratégia Europa 2020, da União Europeia; o quadro de competências do Conselho Europeu para a democracia cultural e o diálogo intercultural; o Projeto de Educação Regional para a Educação na América Latina e Caribe e a Visão Comunitária 2025 da Associação das Nações do Sudeste Asiático (Unesco, 2016). Denota-se desses exemplos que a coordenação efetiva envolve a cooperação entre comunidades de integração regional, assim como o arranjo de organização supranacional.

As comunidades locais são, na perspectiva do documento, garantias de que a educação básica tem papel estratégico e que a cultura corrobora para a sustentabilidade, levando em consideração os contextos e a cultura locais e construindo conscientização sobre o patrimônio e as expressões culturais e sua diversidade, enfatizando, ainda, a importância do respeito pelos direitos humanos.

Para que se cumpra o acordo, o documento de Incheon (Unesco, 2016) destaca o papel da Unesco, enquanto agência da ONU especializada em educação, para liderar e coordenar a agenda da Educação 2030, que tem como eixos centrais empreender *advocacy* para manter o compromisso político e promover a cooperação triangular. *Advocacy* envolve um *lobby* de especialistas na construção de agenda política e na promoção do aconselhamento para torná-la efetiva. Para isso, necessitam organizar-se, mobilizar-se e ter influência na entrada no lobby político para exercerem o poder na formação da agenda política (Calmon & Costa, 2007; Secchi, 2011), e, portanto, estarem dentro da arena política. Assim, o aconselhamento advém da pauta organizada pelo Marco de Incheon (Unesco, 2016), e como uma dessas estratégias de aconselhamento encontra-se a criação de cooperação triangular.

Segundo Muhr e Azevedo (2019), a cooperação triangular ocorre quando agências internacionais e governos do Norte atuam como intermediários para a transferência de melhores práticas entre os países em desenvolvimento no contexto da neoliberalização. A transferência de políticas se efetiva como resultado de um processo complexo de *advocacy* internacional, que não é pensado, organicamente, em seus contextos e culturas. Assim, na perspectiva da Declaração de Incheon (Unesco, 2016), promover a cooperação triangular e Sul-Sul é um

elemento importante da cooperação internacional para o desenvolvimento – como complemento, e não substituição, da cooperação Norte-Sul. A cooperação triangular deveria ser fortalecida como forma de financiar a educação e mobilizar experiências e conhecimentos relevantes na cooperação para o desenvolvimento (Unesco, 2016, p. 35).

Eis a primeira contradição que envolve as bases internacionais sobre interculturalidade: de um lado, o Marco de Incheon (Unesco, 2016) ressalta a constituição de estratégias nos países e em organizações regionais alinhadas às questões interculturais, mas, do outro, se coloca como agente de cooperação triangular para influenciar no desenvolvimento de práticas que estão ligadas ao “processo pelo qual o conhecimento sobre políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias em um sistema político (passado ou presente) é usado no desenvolvimento de políticas, arranjos administrativos, instituições e ideias em outro sistema político” (Dolowitz e Marsh, 2000, p. 5).

Como forma de síntese, o Mapa Conceitual, representado pela figura 1, evidencia os principais achados nas recomendações sobre Interculturalidade.

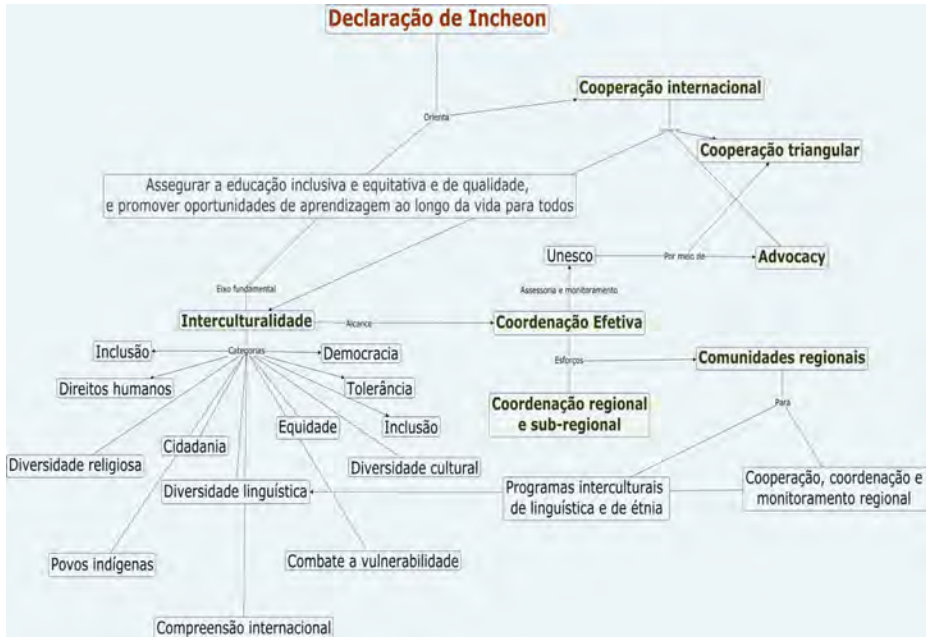


Figura 1. Mapa Conceitual: Interculturalidade e Educação na Declaração de Incheon (Unesco, 2016)

Fonte: elaborado pelas autoras a partir do documento da Unesco (2016).

Observe-se que, ao mesmo tempo em que a Declaração de Incheon (Unesco, 2016) demarca a interculturalidade e a cooperação regional como formas de integração territorial e inclusiva, também determina para esse processo as influências, interdependências e hibridismos com atores externos a esses contextos. Esses fatores vão sendo disseminados, a partir dos acordos globais, como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas nas comunidades regionais, combinadas às práticas silenciosas de internacionalização.

Apesar das recomendações de Incheon (Unesco, 2016) reconhecerem que saberes interculturais estão relacionados ao reconhecimento das múltiplas visões de mundo e ao respeito a toda forma de diversidade – cultural, racial, étnica, de gênero, linguística, social, e ao entendimento da própria identidade –, incentivam um conjunto de quatro ações combinadas: a) internacionalização; b) integração e cooperação regional; c) interculturalidade; e d) cooperação triangular de boas práticas. Por meio da influência de propósitos humanistas de educação, bem como dos princípios de direitos humanos – dignidade, respeito à diversidade cultural e justiça social –, percebe-se essas instituições globais como redes de políticas que objetivam a disseminação de ideias e modos de agir hegemônicos aos países via cooperação internacional (Ball, 2014).

Assim, iniciativas de integração e cooperação entre os países construídas no bojo da premissa do respeito das suas particularidades e, de certa forma, menos vulneráveis aos contextos de influências de manutenção hegemônicas via agências internacionais, podem ser alternativas para a garantia de políticas educacionais efetivamente alicerçadas em práticas coerentes com a promoção da interculturalidade. Desse modo, a seguir buscamos explorar como vêm se construindo os desenhos normativos para a interculturalidade no campo educacional na CPLP, que representa um esforço diplomático de cooperação entre nações que têm o português como idioma em comum.

#### **4. A interculturalidade nos Planos Estratégicos de Cooperação em Educação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**

A CPLP compreende interesses e aproximações diplomáticas entre os seus estados membros, que comungam laços históricos cujo elo é a colonização portuguesa. O movimento de articulação nessa organização internacional prevê uma agenda política voltada para a cooperação de diversas áreas entre os países, dentre elas a educação.

A CPLP visa à concertação política e à cooperação socioeconômica e cultural entre seus membros por meio da coordenação sistemática de atividades e tarefas entre entidades públicas e privadas e do desenvolvimento de parcerias que envolvem governos de Estados-membros, organizações intergovernamentais e organismos não governamentais para o apoio ao desenvolvimento dos Estados de Língua Portuguesa. Além disso, muitas diretivas adotadas pela Comunidade são voltadas para setores como saúde e educação, para os quais os membros buscam mobilizar recursos e esforços (Vieira de Jesus, 2012, p. 309).

A pauta educacional no âmbito da CPLP é debatida nas reuniões entre os Ministros de Estado da Educação de cada país membro, que ocorre ordinariamente a cada dois anos. Desde 2015, a institucionalização dessas reuniões resultou também na regulamentação dos Planos Estratégicos de Cooperação em Educação, instrumentos que objetivam registrar o compromisso de cooperação horizontal entre os países no tocante à educação. Trata-se, então, de um documento que define diretrizes e estratégias educacionais para os países, bem como assegura a afirmação da CPLP como um espaço de diálogo multilateral de políticas públicas para a área.

O primeiro plano foi denominado Plano Estratégico de Cooperação em Educação da CPLP, e teve a vigência de 2015 a 2020, sendo prorrogado por mais dois anos devido à pandemia de Covid-19. O documento estabeleceu 5 eixos estratégicos para a área, quais sejam: Informação e Avaliação; Acesso; Capacitação; Qualidade; Língua Portuguesa. Já o segundo é referente ao período 2022 a 2026, em que foram definidos 10 eixos estratégicos: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AEJA); Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar (Anse); Avaliação das Aprendizagens e dos Sistemas Educativos; Educação em Situações de Emergência; Educação Inclusiva; Ensino Técnico Profissionalizante; Portal da Educação da CPLP; Produção de Estatísticas da Educação; Promoção da Língua Portuguesa nos Sistemas Educativos e; Rede de Escolas Amigas.

É evidente a ampliação de diretrizes educacionais pactuadas entre os países se compararmos o primeiro e o segundo plano. Nota-se que há um avanço em considerar problemas públicos da área mais contextualizados no plano em vigência, como, por

exemplo, com o Eixo “Educação em Situações de Emergência”. No segundo plano também consta a preocupação com pautas relacionadas aos direitos humanos, como a “Alimentação, Nutrição e Saúde Escolar” e a “Educação Inclusiva” (Souza, 2017).

Com relação à agenda alinhada às diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, como a Unesco, registra-se nos dois planos pautas que convergem com o movimento de internacionalização da educação, induzido por esses organismos para as políticas educacionais nacionais, como é o caso da pauta relacionada à “Avaliação e a Qualidade Educacional” (Bortot et al., 2023).

Por outro lado, nos dois planos constam a promoção da Língua Portuguesa nos processos educativos como eixo político transversal a todas as demais pautas, o que sinaliza a aproximação linguística como fio condutor da cooperação educacional entre os países. Figueiredo (2012) salienta que a língua pode revelar valores culturais e históricos de uma comunidade, e que a sua preservação representa um compromisso político com o patrimônio social dos povos, como as nações da CPLP.

Especificamente sobre a língua portuguesa, é preciso registrar sua relevância histórica e conjuntural no que tange à sua influência, sobretudo em organizações internacionais. O português foi, historicamente, a primeira língua da internacionalização das grandes navegações durante os séculos XV e XVII. A colonização resultante desse processo estabeleceu no século XXI a institucionalização do português como idioma oficial de 9 países, todos membros da CPLP.

Oliveira (2013) salienta que o português, além de ser idioma desses países, também amplia o seu alcance à medida que compõe, na condição de oficialidade, estatutos de importantes blocos regionais, como a União Europeia (UE) e o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Na mesma direção, o português se faz presente em organizações diplomáticas, como na própria CPLP, bem como na União Africana, União de Nações Sul-Americanas (Unasul), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), entre outras. Cada um desses espaços de integração e cooperação internacional se configuram como ambientes privilegiados de promoção da internacionalização da interculturalidade a partir da língua (Oliveira, 2013).

Em que pese a língua portuguesa disponha do estatuto de idioma oficial em vários países, blocos econômicos e organizações diplomáticas internacionais, é preciso enfatizar que ela é o idioma predominante entre os povos pertencentes a países emergentes ou subdesenvolvidos que, geograficamente, estão situados no hemisfério sul, com exceção de Portugal, Estado europeu e colonizador.

Esses países, historicamente, sempre tiveram forte dependência dos países mais ricos do mundo, e, desse modo, foram alijados de trocas e intercâmbios culturais e, principalmente, econômicos, o que ilustra uma política internacional alicerçada na garantia da manutenção da predominância dos países do hemisfério norte, que, por sua vez, alçaram o inglês como “língua universal” e base da concentração da produção científica em escala global (Oliveira, 2013). Essa hierarquia, em que o inglês está no topo, privilegia uma internacionalização hegemônica desse idioma, que é reforçada,



no entender de Magalhães (2016), pela orientação dos organismos internacionais de que os países onde o inglês não é a língua oficial passem a adotá-lo na educação básica como o componente curricular obrigatório de língua estrangeira.

Se essa estratégia, por um lado permite uma interação imediata com o exterior a partir da “universalização” do inglês, por outro, “acaba por impedir o acesso dos estrangeiros à cadeia da produção cultural e de sentidos do país, tornando a relação mais superficial e exteriorizando o lucro linguístico, que será captado pelos países de língua inglesa” (Oliveira, 2013, p. 430).

Magalhães (2016) alerta que o amplo alcance territorial do inglês não tem a finalidade apenas de ser só um idioma que atenda às necessidades comunicativas de vários países, mas, sobremaneira, de exercer controle hegemônico. Para tanto, tende a segregar diferentes culturas ao imprimir uma preponderância linguística sobre os diversos outros idiomas, principalmente de países do hemisfério sul. A prevalência do inglês em detrimento dos demais idiomas representa o que Barber (2005) aponta como globalização cultural a partir da dimensão da homogeneização da cultura, que tem como referência, sobretudo, a influência da cultura norte ocidental americana. Assim, essa dimensão da globalização fomenta o consumo cultural mundial estandarizado, que cerceia os espaços e os esforços para as expressões culturais regionais e locais, principalmente dos países periféricos, que, em sua maioria, estão localizados no hemisfério sul.

Nesse contexto de culturas “padronizadas”, a dimensão da interculturalidade é extremamente precarizada, por isso a CPLP, ao eleger a pauta da promoção da língua portuguesa como principal estratégia de cooperação educacional entre os seus países, se compromete também “com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que devem caracterizar todo o processo de ensino e aprendizagem” (Mendes, 2008, p. 61).

Em que pese a CPLP tenha se constituído recentemente como uma organização diplomática de cooperação entre os países, nota-se que há uma sinalização de direcionamento no âmbito normativo, representado pela priorização de pautas dos Planos Estratégicos de Cooperação em Educação, de se deslocar da dependência da influência da agenda da Unesco de política educacional de interculturalidade que, por sua vez, tende a assegurar a manutenção hegemônica dos organismos internacionais.

Ainda que a Unesco, na Declaração de Incheon, sinalize, de um lado, a relevância da interculturalidade como um instrumento de cooperação internacional, do outro, atribui que esse processo deve ser direcionado por agências internacionais exteriores aos países e chanceladas pela agência como referências de práticas exitosas. Esse movimento que, por sua vez, expressa uma clara tendência de homogeneização cultural linguística, preconizada, sobretudo, pelos países do hemisfério norte na promoção do inglês enquanto idioma global (Lopes, 2008).

É importante registrar que, dos nove países membros da CPLP, seis estão localizados na África, continente que concentra os mais baixos indicadores econômicos e de desenvolvimento humano do planeta (Muñoz, 2016). Essa evidência demonstra a condição de fragilidade estrutural desses países, e, como consequência, a vulne-



rabilidade destes quanto à influência vertical de organismos internacionais, como a Unesco, na indução de políticas públicas educacionais, principalmente pela via do financiamento condicionado.

Na medida em que a maioria dos países que compõem a CPLP estão inseridos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, esta pode se configurar como uma organização diplomática de cooperação para o desenvolvimento menos desigual, defendendo, assim, uma iniciativa que vise a internacionalização, via cooperação em uma ótica de diversidade em termos de princípios, políticas e práticas, tendo como base, então, o fortalecimento de laços históricos em comum, resguardado o respeito às particularidades culturais de cada país. Desse modo, corroboramos com a defesa que Muñoz (2016, p. 9) faz sobre a "solidariedade, a ausência de condicionalidades, a horizontalidade e o respeito à soberania como princípios reclamados" por uma nova forma de internacionalização contra-hegemônica, a Cooperação Sul-Sul (CSS), no qual as políticas educacionais de promoção a interculturalidade têm um papel estratégico e potencializador para essa finalidade.

## 5. Conclusões

O debate da pauta educacional tem figurado na agenda internacional de forma acentuada nas últimas décadas, e, conseqüentemente, tem sido alvo da política externa de vários Estados-Nação como um instrumento para a cooperação entre os países, o que tem fortalecido as discussões nas esferas transnacionais a partir da circulação de conceitos, reformas e inovações para a área, como é o caso da normatização de Planos Estratégicos de Cooperação para a Educação da CPLP.

A normatização de Planos Estratégicos para a Educação evidencia que a pauta educacional também é considerada necessária para os processos de cooperação internacional da CPLP. Trata-se de um movimento historicamente recente, mas que já demonstra materialidade na regulamentação de perspectivas de atuação em comum de eixos estratégicos para a promoção da multilateralidade e colaboração entre os países. Observa-se nos planos analisados a priorização de políticas de promoção da língua portuguesa como eixo transversal.

Essa evidência da promoção do português pela CPLP contrasta com a tendência da priorização do inglês preconizada na agenda educacional dos organismos internacionais. Ainda que o idioma não represente uma categoria isolada da interculturalidade, trata-se de uma dimensão fundamental para compreender o fenômeno, e uma ferramenta pedagógica e política de conhecimento e valorização das particularidades de diferentes culturas (Lopes, 2008).

Assim sendo, ao priorizar o português nos planos de cooperação educacional, a CPLP demonstra uma tendência de contraponto à reprodução do direcionamento homogeneizador da política educacional estabelecido pela Unesco e expresso na Declaração de Incheon, haja vista que, apesar da pauta em respeito à diversidade e a interculturalidade, há um reforço à culturas padronizadas e internacionalmente aferíveis. Assim, a promoção da língua portuguesa além de se configurar como uma prática de internacionalização, é um espaço para a construção de saberes que res-

peitem a interculturalidade a partir de políticas educacionais que têm na promoção desse idioma um instrumento contra hegemônico de formação educacional dos povos dos países lusófonos.

Nessa direção, [Canclini \(2004\)](#) advoga que as culturas têm estruturas incomensuráveis, e o idioma representa um desses alicerces. Por isso, o autor sublinha que a interculturalidade, no contexto da globalização, está inclinada à projeção da uniformidade e à sobreposição hierárquica de culturas. Esses movimentos exigem a desestabilização política das ordens transnacionais a partir do reconhecimento e proteção das diferenças culturais. Logo, ressalta-se, mais uma vez, a relevância da priorização do português na agenda educacional da CPLP como uma condição de tensionamento geopolítico.

Na esteira desse entendimento, registra-se o avanço da CPLP no que se refere à orientação da cooperação horizontal, em contraponto à cooperação efetiva triangular, em uma perspectiva verticalizada, que é indicada pela Unesco nos compromissos da Declaração de Incheon ([Unesco, 2016](#)). A esse respeito, a CPLP prima “pela não hierarquia e por relações horizontais entre os participantes” ([Souza, 2018, p. 18](#)), com um desenho ousado em busca de fortalecer uma rede que tem por eixo comum as relações interculturais.

Conclui-se, portanto, que a CPLP é uma instituição internacional em expansão, que pode ser caracterizada como contra-hegemônica na defesa da lusofonia como espaço estratégico no cenário de correlações de forças na arena geopolítica mundial. Para tanto, elege a interculturalidade a partir da promoção da língua portuguesa como instrumento de cooperação educacional entre os seus países membros. A efetividade das diretrizes normativas estabelecidas pela CPLP, por sua vez, mediante a implementação dessas políticas educacionais nos seus países membros, ainda é um fenômeno a ser avaliado e explorado em investigações futuras.

---

## Referências

- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Diálogo Educacional*, 17(53), 937-958.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal* (J. Bridon, Trad.). Ponta Grossa: UEPG.
- Barber, B. R. (2005). A Cultura McMundo. In D. Moraes (Org.), *Por uma outra Comunicação: mídia, mundialização cultural e poder* (3a ed., pp. 41-56). Registro.
- Barbiero, A. & Chaloult, Y. (2001). O Mercosul e a nova ordem econômica internacional. *Revista Brasileira de Política Internacional*, 44(1), 22-42.
- Bortot, C. M. (2022). *Transferência de políticas educacionais para a infância na América Latina e Caribe: práticas intersetoriais de Governança Global nos casos cubano e brasileiro* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Paraná.
- Bortot, C. M., Scaff, E. A. da S., & Souza, K. R. (2023). Atuação dos organismos multilaterais para a governança global: Difusão e transferência de políticas educacionais. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 27(00), e023026. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18072>

- Calmon, P. C. P & Costa, M. (2007). *Análise de políticas públicas no Brasil: estudos sobre a formação da agenda governamental* [Apresentação de trabalho]. 31º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, Rio de Janeiro, Brasil.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Carvalho, E. J. G. de, & Faustino, R. C. (2015). O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(61), 110-134.
- Cuéllar, J. P. (1997). *Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de cultura e desenvolvimento*. Campinas: Papyrus; Brasília, DF: Unesco.
- Damázio, E. S. P. (2008). Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito. *Revista Desenvolvimento em Questão*, 6(12), 63-86.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (2000). Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: an International Journal of Policy and Administration*, 13(1), 5-24.
- Figueiredo, F. J. Q. (2012). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG.
- Harvey, D. (2004). *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- Held, D., & McGrew, A. (2001). *Prós e contras da Globalização*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ianni, O. (2006). *Teorias da globalização* (13a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lopes, L. P. da M. (2008). Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, 24(2), 309-340.
- Magalhães, S. R. G. P. (2016). *O ensino de inglês em contexto de globalização: um recorte da realidade do ensino fundamental II em escolas de Caetité-Bahia* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia.
- Mariano, K. P. (2007). Globalização, integração e o estado. *Lua Nova*, (71), 123-168.
- Maués, O. C (2021). A agenda global da educação no contexto da Covid-19. *Revista Linhas*, 22(49), 187-216.
- Mendes, E. (2008). Língua e cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In E. Mendes e M.L.S. Castro (Orgs.), *Saberes em português: ensino e formação docente* (pp. 57-77). Campinas: Pontes.
- Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 27(1), 93-112.
- Morosini, M. C. (2021). Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do sul global. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 361-383.
- Muhr, T. & Azevedo, M. L. N. de. (2019). Relações Sul-Sul em Educação: o programa ¡Yo, Sí Puedo! e a cooperação em educação do BRICS em foco. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(1), 2–30.
- Muñoz, E. E. (2016). Acooperação sul-sul do Brasil com aÁfrica. *Caderno CRH*, Salvador, 29(76), 9-12.
- Oliveira, G. M (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409-433.
- Saraiva, J. F. S. (2001). *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): solidariedade e ação política*. Instituto Brasileiro de Relações Internacionais.
- Sato, E. (2010). Cooperação internacional: um componente essencial das relações internacionais. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde (Recis)*, 4(1), 46-57.
- Secchi, L. (2011). Formação da Agenda: método de Policy Advocacy para ensino de Políticas Públicas. *Revista de Administração Pública e Gestão Social*. APGS, Viçosa, 4(1), 32-47.
- Souza, C. (2018). *Coordenação de Políticas Públicas*. Enap.

- Souza, K. R. (2017). *Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado*. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista.
- Souza, L. B. P., Embaló, J. B., Valentão, J. P., Silva, A. N. da, & Djata, P. (2023). Diplomacia, cooperação internacional e políticas públicas para o desenvolvimento educacional. *Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(4).
- Souza, P. B. de & Souza, A. R. de. (2017). Políticas de educação na comunidade dos países de língua portuguesa: uma análise das ações de cooperação. *Quaestio*, 19(1), 209-232.
- Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris: Unesco.
- Unesco (1995). *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bit.ly/46A5Spf>.
- Unesco (2009). *Informe mundial sobre a cultura: diversidade cultural, conflito e pluralismo*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Unesco (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Agenda 2030*. Organização das Nações Unidas. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.
- Unesco (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco.
- Vieira de Jesus, D. S. (2012). Uma flor chamada desejo: o Brasil e o poder da língua portuguesa. *Caderno CRH*, 25(65), 309-318.
- Vieira, L. (2002). *Cidadania e Globalização* (6ª ed.). Registro.
- Woicolesco, V. G. (2023). *Pedagogia da internacionalização da educação superior: a docência na UNILA*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**Cómo citar en APA:**

Souza, K. R., Bortot, C. M. & Scaff, E. A. da S. (2023). A interculturalidade como instrumento de internacionalização da educação na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 145-160. <https://doi.org/10.35362/rie9315993>

## Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias

Mohamed Chamseddine Habib Allah <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9817-652X>

Alba Alarcón Cárceles <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8291-7319>

Francisco Javier Ibáñez López <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2367-7260>

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, España.

**Resumen.** Según investigaciones previas, las aulas de acogida no cumplen su misión, o son utilizadas para la consecución de fines distintos a los inicialmente atribuidos por ley a esta modalidad de acogida de alumnos migrantes. Por ello, el propósito principal de este estudio fue revisar el balance de las Aulas de Acogida en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Para la consecución del objetivo planteado y en coherencia con el mismo, se ha optado por un diseño metodológico mixto. Este diseño, además, está avalado por el carácter complementario que supone incorporar técnicas cuantitativas, como es el cuestionario, y técnicas cualitativas, como la entrevista. Los informantes de este estudio fueron 16 docentes de un total de 12 centros educativos que cuentan con dicha medida. Los resultados muestran la heterogeneidad de origen del alumnado procedentes de contextos socioeconómicos bajos, la escasez de recursos y necesidad de mejora de muchos aspectos claves de las AC, como la presencia de profesorado con formación específica. Asimismo, se evidencia una gran tendencia al abandono escolar de los discentes sin obtener el certificado de Educación Secundaria Obligatoria.

**Palabras clave:** aula de acogida; normativa; alumnado extranjero; adaptación; familias; logros académicos.

### *Salas de aula de acolhimento: revisão dos regulamentos e suas consequências*

**Resumo.** De acordo com pesquisas anteriores, as salas de aula de recepção não cumprem sua missão ou são usadas para outros fins que não os inicialmente atribuídos por lei a esse tipo de recepção de alunos migrantes. Portanto, o principal objetivo deste estudo foi analisar o equilíbrio das Salas de Acolhimento na Educação Secundária Obrigatória na Região de Murcia. Para atingir o objetivo estabelecido e em coerência com ele, foi escolhido um projeto metodológico misto. Esse projeto também é apoiado pela natureza complementar da incorporação de técnicas quantitativas, como o questionário, e técnicas qualitativas, como a entrevista. Os informantes deste estudo foram 16 professores de um total de 12 escolas que possuem essa medida. Os resultados mostram a origem heterogênea dos alunos de baixo nível socioeconômico, a escassez de recursos e a necessidade de melhorar muitos aspectos importantes da AC, como a presença de professores com treinamento específico. Da mesma forma, há uma forte tendência de os alunos abandonarem a escola sem obter o certificado de Ensino Médio Obrigatório.

**Palavras-chave:** sala de acolhimento; regulamentos; estudantes estrangeiros; adaptação; famílias; desempenho acadêmico.

### *Reception classrooms: review of regulations and their consequences*

**Abstract.** According to previous research, the reception classrooms do not fulfill their mission, or are used for purposes other than those initially attributed by law to this type of reception of migrant students. For this reason, the main purpose of this study was to review the balance of the welcome classrooms in Compulsory Secondary Education in the Region of Murcia. In order to achieve the proposed objective and in coherence with it, a mixed methodological design has been chosen. This design is also supported by the complementary nature of incorporating quantitative techniques, such as the questionnaire, and qualitative techniques, such as the interview. The informants for this study were 16 teachers from a total of 12 schools with this measure. The results show the heterogeneous origin of students from low socioeconomic contexts, the scarcity of resources and the need to improve many key aspects of Reception Classrooms, such as the presence of teachers with specific training. Likewise, there is a strong tendency for students to drop out of school without obtaining the Compulsory Secondary Education certificate.

**Keywords:** Reception classroom; regulations; foreign students; adaptation; families; academic achievement; academic achievement.

## 1. Introducción

Como es bien sabido, vivimos en una sociedad totalmente heterogénea, algo que se refleja en los contextos escolares, tanto en la etapa de Educación Primaria como Secundaria. En tal sentido, Zinovyeva et al. (2009), manifiestan que durante las últimas décadas, España ha experimentado un notable aumento de población extran-

jera, recibiendo casi la mitad de los flujos migratorios de Europa. Consecuentemente, la proporción del alumnado no autóctono ha aumentado de manera constante. Autor como [Calero \(2020\)](#), sostiene que la integración de la población de origen migrante en el sistema educativo español no universitario, creció velozmente durante la primera década de nuestro siglo, reduciéndose ligeramente con la aparición de la crisis económica y estabilizándose en los últimos años.

La legislación educativa contempla una serie de medidas destinadas a la atención del alumnado de origen extranjero. Esta normativa, según [González-Faraco et al. \(2020\)](#), se convierte en un conjunto de instrumentos “que definen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente y pretenden afrontarla mediante políticas interculturales y exclusivas”; este es el caso de las aulas de acogida (en adelante AC). Haciendo un breve repaso sobre los antecedentes de este espacio físico destinado a la enseñanza escolar de alumnado de origen migrante, es justo mencionar a las Aulas Puentes, implantadas inicialmente en Almería. En la actualidad, son conocidas como Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Antes como ahora son aulas ubicadas en un lugar singular y con un elevado número de alumnado migrante. El profesorado asignado a estas aulas tenía dedicación exclusiva, era especialista y formaba parte del claustro docente ([García, 2018](#)). Desde entonces hasta hoy, el estado de la cuestión ha ido evolucionando ampliamente.

Si atendemos a la legislación de las comunidades autónomas, merece destacar la orden del 25 de enero de 2007 de la [Junta de Andalucía \(2007\)](#), en la que, por la creciente incorporación de alumnado de procedencia extranjera, surge la necesidad de dar respuesta legislativa a las nuevas necesidades educativas, motivada fundamentalmente por la diversidad del alumnado migrante, carente del conocimiento y dominio suficiente del español como lengua vehicular para acceder y seguir con regularidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. Por su parte, en el artículo 5 de las “Medidas de atención a la diversidad para el alumnado que se incorpora tardíamente a la Educación Secundaria Obligatoria” ([Comunidad de Madrid, 2018](#)), se advierte de que “cuando los alumnos presenten graves carencias en la lengua española, se incorporarán a un Aula de Enlace”, donde recibirán una atención específica. Además, reitera que esta atención será simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario escolar.

Como se habrá podido observar, la función principal de estas aulas es la de proporcionar al alumnado un nivel funcional de español. Sin embargo, en la legislación de otras comunidades se menciona a otros actores en el proceso de inclusión escolar de este alumnado. En Cataluña, por ejemplo, el Plan para la Lengua y la Cohesión social (Plan LIC) concreta como línea de actuación de las AC, “dar una atención de calidad a las necesidades primarias del alumnado recién llegado, en el aspecto emocional, curricular y de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela”. Sin embargo, otra comunidad como La Rioja, en su Programa de Inmersión Lingüística, centra su interés en el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular, al conocimiento de la cultura de acogida y a la integración educativa y social del alumnado migrante.

Otro dato que contrasta en la legislación autonómica sobre las AC es el número máximo de alumnado admitido en estas Aulas. Mientras que en la Comunidad Autónoma de Murcia oscila entre 12 y 15, en las Comunidades Autónomas de Anda-

lucía, Madrid, Aragón o Cataluña, no debe exceder de los 12 estudiantes. Además, el tiempo de permanencia tampoco es uniforme en todo el territorio español, aunque expresan algunos autores que las diferencias en cada lugar no están suficientemente bien justificadas (García, 2018; García, 2018). A pesar de estas diferencias legislativas, la única premisa común es que el alumnado migrante logre un conocimiento de español suficiente que le permita incorporarse a las aulas ordinarias para un desarrollo normalizado de las enseñanzas escolares.

Otro punto crucial, es la permanencia en las AC. En tal sentido, en Andalucía, las ATAL no permiten una estancia mayor de un curso académico, aunque existen mecanismos por los cuales el alumnado, puede permanecer hasta el doble de tiempo en las mismas. En el caso de Madrid, la permanencia máxima es de 9 meses, pero las horas semanales permitidas pueden ser indefinidas. La realidad es que muchos de ellos y ellas, exceden el tiempo previsto, lo cual parece reflejar una tendencia en el profesorado a mantener a este alumnado apartado de las aulas ordinarias, aunque la legislación resalta la importancia de asistir al aula de referencia y anima a priorizar la atención allí antes de segregar (García, 2018).

Analizar la especificidad del profesorado que dicta la normativa, es otro punto por tomar en consideración. Opinan Cernadas et al. (2019) que la perspectiva multicultural, debe reflejarse en la formación docente, con el fin de que conseguir las herramientas necesarias para hacer frente a la realidad actual, que es cuanto menos diversa. Siguiendo algunos autores como Gómez-Jarabo y Sánchez (2017) y Monclús (2009), podríamos añadir que para que el profesorado sea capaz de abordar situaciones extraordinarias en el aula, es necesario revisar la formación que éste recibe, en torno a dicha cuestión específica. Más aún, recomiendan que esta formación sea acorde con el centro concreto donde se vaya a desempeñar la labor docente, para estar así actualizada y poder ser aplicable (Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017). Tras un análisis de los planes de formación universitaria inicial y permanente en el profesorado de infantil, primaria y secundaria, revelaron una notable carencia de formación en este campo, y concluyeron que es acuciante realizar cambios sustanciales. Es por tanto que, en reiteradas ocasiones, el profesorado se enfrenta a una realidad compleja, sin una preparación suficiente y apropiada (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

No obstante, en los documentos oficiales se explicita que el profesorado de las "aulas especiales" debe ser "profesor específico", "profesor de refuerzo", "profesor de apoyo" y una larga lista (Fernández y García, 2015). Esta cuestión difiere en función de la comunidad autónoma. En Andalucía se selecciona a profesorado con carácter específico a través de concurso de méritos. En contraste, otras comunidades autorizan a los centros docentes para organizar al profesorado, pero las indicaciones para su elección suelen ser escasas. Se han establecido niveles en la formación (Asturias), asignaciones a áreas específicas del centro (Navarra), dotación de profesorado con unas características diferentes si se trata de Educación Primaria o de Educación Secundaria (La Rioja, Canarias o Murcia), o comunidades donde lo que cuenta es la experiencia (Cantabria o Madrid), pero los resultados demuestran que la cualificación más valorada para seleccionar al profesorado es pertenecer al área de lengua. En conclusión, son múltiples los aspectos en los que difiere la organización de las AC



en las diferentes zonas geográficas de nuestro país, como el número de discentes por clase, el máximo de permanencia o la formación del profesorado responsable de las mismas.

Los criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales vienen recogidos en el Decreto 359/2009, de 30 de octubre por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y, en donde se establece que “Corresponde a la consejería competente en materia educativa promover y garantizar la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. Así mismo, dicha Región refleja en la Orden de 16 de diciembre de 2005 del *Boletín Oficial* de la [Región de Murcia \(2005\)](#), los mecanismos de regulación de las Aulas de Acogida sostenidas con fondos públicos, y justifica la existencia de tales dispositivos, con la creciente llegada de población extranjera y su dificultad añadida de no dominar la lengua de acogida, así como de presentar posibles desfases curriculares.

Por otra parte, los criterios de escolarización vienen supervisados por la Comisión de Escolarización, cuyas funciones se establecen en el artículo 21.3 del Decreto 369/2007, de 30 de noviembre en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, entre las que se encuentran las que a continuación se detallan:

- a) Supervisar las fases del proceso de admisión de alumnos en su ámbito territorial de actuación;
- b) Garantizar el cumplimiento de las normas que regulan dichas fases, comprobando especialmente que todos los sectores educativos participan en las mismas;
- c) Proponer a la Dirección General de Centros las medidas que estime adecuadas para que el proceso de admisión llegue a buen fin;
- d) Asesorar a las familias o tutores legales, y al alumnado, en su caso, sobre el proceso de admisión en los centros sostenidos con fondos públicos, particularmente en los de su ámbito territorial;
- e) Llevar a cabo la distribución equitativa del alumnado de reserva de plaza, comprobando que todos los centros colaboran en la misma.

A continuación, se puede observar en la Tabla 1, la normativa que establece los tres niveles de AC, en función de la competencia lingüística y de la finalidad que persigue cada una.

Se puede apreciar en la Tabla 1, que en el primer nivel únicamente se pretende la adquisición de las competencias más elementales en la lengua vehicular, desde el punto de vista oral. En cambio, en el segundo nivel se pretende la adquisición de competencias generales y específicas, mientras que el tercero intenta alcanzarlas también a nivel curricular. El número máximo de horas permitidas a la semana también varía, así como el tipo de profesorado, más o menos especializado, que imparte las clases. El tiempo de permanencia total en cada nivel, oscila entre los 3 meses y un curso escolar completo, pudiendo ser variable en el tercer nivel, en función de una comisión integrada por el equipo docente ordinario y el profesorado de apoyo.

**Tabla 1.** Resumen de la normativa que regula las AC en la Región de Murcia (BORM, 2005).

Nivel	Finalidad del dispositivo	Número máximo de horas semanales	Profesorado que imparte en las Aulas	Permanencia máxima total
I	Adquisición de la competencia lingüística oral básica	21	Profesorado específico de inglés, francés o lengua castellana	3 meses
II	Adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas	18	Mismos docentes que en el nivel I con la posibilidad de colaboración de los docentes específicos de cada materia	1 curso escolar
III	Adquisición de la competencia lingüística específica y curricular	Variable y correspondiente a la medida organizativa determinada para cada alumno/a	Coordinación entre el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de apoyo	Determinado por una medida organizativa establecida por el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de apoyo (variable).

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la normativa que regula las Aulas de Acogida en la Región de Murcia (BORM, 2005).

Expuesto lo anterior, el objetivo general de este estudio fue revisar el balance de las AC en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia, a través de la reflexión del personal docente que imparte clase en tales espacios. A su vez, este propósito principal se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la [Región de Murcia \(2005\)](#).
2. Examinar el grado de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa en Educación Secundaria Obligatoria.
3. Averiguar los logros académicos del alumnado de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

## 2. Metodología

### 2.1 Diseño del estudio

En esta investigación se planteó un enfoque descriptivo de corte mixto en el que se implementaron simultáneamente técnicas e instrumentos de obtención de información de carácter cuantitativo y cualitativo. En tal sentido, se optó por un diseño convergente o paralelo ([Creswell, 2012](#)), en el que ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se fusionan e integran, y los resultados de cada uno de ellos ayudan a explicar y elaborar los resultados del otro, y viceversa. No cabe duda, que este tipo de metodología nos brinda la oportunidad de profundizar en la opinión de los docentes como principales actores, que participan de manera directa en las AC en la Región de Murcia.

## 2.2 Población y muestra

Los informantes de este estudio fueron 16 docentes de un total de 12 únicos centros de educación secundaria obligatoria de toda la Región de Murcia que cuentan con el recurso de Aulas de Acogida en sus centros, y de los cuales 84,6 % eran mujeres y el 15,4 % varones, y todos ellos, contaban como mínimo con un año de experiencia en dichos espacios. A continuación, en Tabla 2 se visualiza la disponibilidad de Aulas de Acogida por centro, haciendo hincapié sobre los centros de nuevas incorporaciones, así como aquellos que son beneficiarios de nuevas prorrogas. Asimismo, viene reflejado el género, los años de experiencia de docentes participantes en el estudio, y los entrevistados participantes.

Tabla 2. Distribución de disponibilidad de Aulas de Acogida, género y año de experiencia de docentes participantes en el estudio

Centro	Curso 2021/2022	Género	Años de Experiencia en AC	Entrevistados y entrevistadas
C1	Prolongadas	2 M y 1 H	1 Año cada docente	E1, E2, E3
C2	Prolongadas	Mujer	1 Año	E4
C3	Prolongadas	Mujer	1 Año	E5
C4	Concedidas	Hombre	1 Año	E6
C5	Concedidas	Mujer	1 Año	E7
C6	Concedidas	2 Mujeres	1 Año cada docente	E8, E9
C7	Prolongadas	2 Mujeres	1 Año cada docente	E10, E11
C8	Prolongadas	Mujer	13 Años	E12
C9	Concedidas	Mujer	8 Años	E13
C10	Prolongadas	Mujer	6 Años	E14
C11	Prolongadas	Mujer	9 Años	E15
C12	Prolongadas	Mujer	7 Años	E16

Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de la resolución de 13 de enero de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación por la que se autoriza la implantación de Aulas de Acogida en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para el curso 2021-2022.

## 2.3 Instrumentos

Tras una exhaustiva revisión de la literatura, se procedió en la elaboración de los instrumentos de recolección de información. En primer lugar, se inició la confección de un cuestionario tipo escala Likert realizado *ad hoc* para la parte cuantitativa. Este instrumento contó con un total de 28 cuestiones, tipo escala Likert del 1 al 5 estructuradas en las siguientes tres dimensiones: Adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la Región de Murcia (2005); grado de idoneidad de dichas medidas para la inclusión social y educativa del alumnado de origen migrante; logros académicos del alumnado que han estado incorporados en las AC.

Y, en segundo lugar, se elaboró una entrevista para la parte cualitativa. Esta herramienta se confeccionó en base a las mismas seis dimensiones anteriormente mencionadas. No obstante, cabe señalar que las preguntas formuladas se centraron

en los siguientes aspectos: Idoneidad de las competencias establecidas en los distintos niveles de las AC, el número de horas y tiempo destinado a dichos espacios y medidas organizativas, criterios de agrupamiento, principios pedagógicos y metodológicos que se emplean; tipo de dificultades que afrontan los docentes en las AC, principales limitaciones que presentan los criterios y procedimientos de estas medidas, y posibles propuestas de mejora; trayectoria académicas del alumnado que ha estado incorporados en las AC y las posibilidades de obtención del graduado en la E.S.O.

Cabe indicar que ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos: un docente del área de Didáctica y Organización en la Universidad de Murcia, y tres profesores con amplia experiencia en las Aulas de Acogida en Educación Secundaria de la Región de Murcia. Las correcciones y recomendaciones efectuadas por los mismos sirvieron para depurar cuestiones de forma y contenido, siguiendo las directrices de Escobar-Pérez y Cuervo (2008), en lo que se refiere a la relevancia, la suficiencia y la pertinencia de dicho contenido. El resultado de dicha validación nos ha permitido la construcción de definitiva de los instrumentos, con cuestiones bien formuladas y correlacionadas entre sí.

#### 2.4 Procedimiento y análisis de datos

Tras identificar los Centros Educativos de Educación Secundaria de la Región de Murcia que cuentan con las AC, se solicitó a los Equipos Directivos la colaboración del profesorado vinculado a dicha medida. Previamente, se envió a los mismos un informe explicativo sobre el propósito de la investigación. Después de obtener los correspondientes permisos de los Centros, el cuestionario se administró vía web a través de la aplicación web *Encuestas* de la Universidad de Murcia (ATICA, 2018), y la entrevista se remitió mediante correo electrónico a los informantes. Respecto al análisis de datos se utilizó el paquete estadístico de *software* libre *R* (R Core Team, 2021) para procesar los datos obtenidos del primero instrumento, donde se llevaron a cabo los estadísticos descriptivos (media, mediana y desviación típica). Respecto al segundo instrumento, se empleó el programa Atlas.ti (Scientific Software Development GmbH, 2019) para examinar la información recogida, donde se procedió a realizar la reducción, descripción, comparación e interpretación de los resultados obtenidos como unidades de información. Después de efectuar la reducción, se procedió a visualizar la categorización principal, y las subcategorías mediante redes conceptuales, con el objetivo de canalizar la información otorgada por los docentes participantes.

### 3. Resultados

Las respuestas obtenidas se analizaron en consonancia con los objetivos planteados, reflejando los resultados más significativos de la información revelada, tanto de la perspectiva cuantitativa como cualitativa como se detallan a continuación:

*Objetivo específico 1.* Analizar la adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la Región de Murcia (2005).

Se puede observar en la Tabla 3 los resultados obtenidos en relación con la adecuación de la normativa que regula las AC en la Región de Murcia (2005).

**Tabla 3.** Descriptivos de las cuestiones sobre la adecuación de la normativa que regula las AC en la Región de Murcia (2005).

Ítems	Cuestiones	M	Med	SD
1.1	Es adecuado el proceso de elaboración del informe pedagógico para la adscripción del alumnado en las AC.	3.92	4.00	.67
1.2	Son idóneas las competencias lingüísticas orales básica establecidas para el primer nivel de las AC.	4.08	4.00	.67
1.3	Son adecuadas las competencias lingüísticas generales y específicas implantada para el segundo nivel de las AC.	3.92	4.00	.90
1.4	Son idóneas las competencias lingüísticas específicas y curriculares establecida para el tercer nivel de las AC.	3.83	4.00	.94
1.5	Es suficiente el número máximo de horas semanales destinadas a cada nivel de las AC.	2.75	2.00	1.54
1.6	Es idóneo el tiempo de permanencia máxima total de cada alumno en los distintos niveles de las AC.	2.92	3.00	1.56
1.7	El perfil profesorado que imparte en los distintos niveles de las AC se adapta a las necesidades del alumnado.	3.92	4.00	1.31
1.8	Es adecuado el nivel de colaboración entre el profesorado de las AC y los docentes de las materias específicas.	3.75	4.00	1.14
1.9	Son idóneas las medidas organizativas establecidas por el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de las AC.	4.00	4.00	.60
1.10	Son adecuados los criterios de agrupamiento de los alumnos y alumnas conforme a los niveles establecidos para las AC.	3.75	4.00	1.22
1.11	Son idóneos los principios pedagógicos y metodológicos en los que se basa esta medida.	4.08	4.00	.90
1.12	Son adecuados los criterios de reincorporación del alumnado a su grupo de referencia.	3.92	4.00	.79

Fuente: Elaboración propia (2023).

A continuación, se presentan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias. En lo que se refiere a la idoneidad de las competencias lingüísticas orales básica establecidas para el primer nivel de las AC, los docentes señalan idénticos valores altos (ítem 1.2; M=4.08), al igual sobre la adecuación de los principios pedagógicos y metodológicos en los que se basa esta medida (ítem 1.11; M=4.08). Asimismo, vuelven a aparecer puntuaciones altas en relación con la idoneidad de las medidas organizativas establecidas por el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de las AC (ítem 1.9; M=4.00). Por otra parte, se observan idénticos valores próximos a altos en cuanto a la adecuación del proceso de elaboración del informe pedagógico para la adscripción del alumnado en las AC (ítem 1.1; M=3.92), en relación a la idoneidad de las competencias lingüísticas generales y específicas implantada para el segundo nivel de las AC (ítem 1.3; M=3.92), respecto, a si el perfil profesorado que imparte en los distintos niveles de las AC se adapta a las necesidades del alumnado (ítem 1.7; M=3.92), y en lo que se refiere a la adecuación de los criterios de reincorporación del alumnado a su grupo de referencia (ítem 1.12; M=3.92).

De igual modo, vuelven a aparecer puntuaciones próximas a altas sobre la idoneidad de las competencias lingüísticas específicas y curriculares establecida para el tercer nivel de las AC (ítem 1.4; M=3.83), sobre la adecuación del nivel de colaboración

entre el profesorado de las AC y los docentes de las materias específicas (ítem 1.8;  $M=3.75$ ), y en relación a la idoneidad de los criterios de agrupamiento de los alumnos y alumnas conforme a los niveles establecidos para las AC (ítem 1.10;  $M=3.75$ ). No obstante, los participantes indican valores bajos en relación a la adecuación del tiempo de permanencia máxima total de cada alumno en los distintos niveles de las AC (ítem 1.6;  $M=2.92$ ), y en cuanto a si es suficiente el número máximo de horas semanales destinadas a cada nivel de las AC (ítem 1.5;  $M=2.75$ ).

*Objetivo específico 2.* Examinar el grado de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa en Educación Secundaria Obligatoria.

Se puede apreciar en la Tabla 4 los resultados vinculados al nivel de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa.

Tabla 4. Descriptivos de las cuestiones sobre el nivel de adecuación de las AC como medidas de inclusión social y educativa

Ítems	Cuestiones	M	Med	SD
2.1	Considera idónea la calidad de los recursos didácticos que se emplean en las AC.	4.00	4.00	.85
2.2	Cree que los materiales se adaptan a las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas de las AC.	3.92	4.00	.79
2.3	Piensa que la metodología establecida en dichos espacios es adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado	4.25	4.00	.75
2.4	Considera idónea la planificación de los contenidos a abordar en los distintos niveles de las AC.	3.92	4.00	.90
2.5	En los distintos niveles de las AC se imparten otros contenidos instrumentales y transversales más allá de las competencias estrictamente curriculares.	3.83	4.00	1.27
2.6	Cree que las tareas que se desarrollan en las AC son adecuadas para la adquisición de todas competencias.	3.92	4.00	.90
2.7	Se define adecuadamente la coordinación entre las partes implicadas, a nivel de canales de comunicación, posible trabajo compartido, sistema de revisión de adaptaciones curriculares, etc.	3.75	4.00	1.14
2.8	Se considera idóneo el grado de colaboración con profesores-tutores, comisiones de orientación, coordinación pedagógica, etc.	3.92	4.00	1.16
2.9	Se realizan propuestas de mejora en los distintos niveles de las AC para impulsar avances académicos significativos y la movilidad de este alumnado.	3.83	4.00	1.11
2.10	Se desarrollo un acompañamiento y un seguimiento exhaustivo del alumnado después de su incorporación al aula ordinaria.	3.58	4.00	1.31

Fuente: Elaboración propia (2023)

A continuación, se interpretan nuevamente los resultados de mayores a menores puntuaciones medias. En cuanto a la adecuación de la metodología establecida en dichos espacios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes asignan valores altos (ítem 2.3;  $M=4.25$ ), al igual en la cuestión relacionada con la calidad de

los recursos didácticos que se emplean en las AC (ítem 2.1; M=4.00). En relación si los materiales se adaptan a las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas de las AC, los participantes manifiestan identificas puntuaciones próximas a altas (ítem 2.2; M=2.92), del mismo modo, sobre la idoneidad de la planificación de los contenidos a abordar en los distintos niveles en estos espacios (ítem 2.4; M=3.92), asimismo sobre si las tareas que se desarrollan son adecuadas para la adquisición de todas competencias necesarias en cada etapa educativa (ítem 2.6; M=3.92), y sobre la idoneidad del grado de colaboración con profesores-tutores, comisiones de orientación, coordinación pedagógica, etc. (ítem 2.8; M=3.92).

Respecto a si en los distintos niveles de las AC se imparten otros contenidos instrumentales y transversales más allá de las competencias estrictamente curriculares, aparecen nuevamente valores próximos a altos (ítem 2.5; M=3.83), al igual sobre la realización de propuestas de mejora en los distintos niveles de dicho recurso para impulsar avances académicos significativos y la movilidad de este alumnado (ítem 2.9; M=3.83). En la misma línea, se observan reiteradamente puntuaciones próximas a altas en la adecuación de la coordinación entre las partes implicadas, a nivel de canales de comunicación, posible trabajo compartido, sistema de revisión de adaptaciones curriculares, etc. (ítem 2.7; M=3.75), y en cuanto al desarrollo de un acompañamiento y un seguimiento exhaustivo del alumnado después de su incorporación al aula ordinaria (ítem 2.10; M=3.58).

*Objetivo específico 3.* Averiguar logros académicos de los alumnos y alumnas de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

En la Tabla 5 se refleja la información obtenida sobre los logros académicos de los alumnos y alumnas de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

**Tabla 5.** Descriptivos de las cuestiones sobre logros académicos del alumnado que han estado incorporados en las AC

Ítems	Cuestiones	M	Med	SD
3.1	A nivel general, el alumnado alcanza la adquisición de la competencia lingüística oral básica, establecidas en el primer nivel de las AC.	3.83	4.00	.72
3.2	Es frecuente, que el discente logra la adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas, implantadas en el segundo nivel de las AC.	3.25	3.50	1.14
3.3	A menudo, el alumnado consigue la adquisición de la competencia lingüística específica y curricular, establecida en el tercer nivel de las AC.	3.00	3.00	1.04
3.4	El alumnado que ha estado incorporado en dicha medida (AC) logra altas calificaciones en materia lingüística en el aula ordinaria con su grupo de referencia.	2.08	2.00	1.08
3.5	El alumnado que ha estado adscrito a dicha medida (AC) consigue altas calificaciones en el resto de materias en el aula ordinaria con su grupo de referencia.	1.67	2.00	.65
3.6	El alumnado que ha estado integrado en las AC consigue el título de educación secundaria obligatoria.	2.25	2.00	.62

Fuente: Elaboración propia (2023)



Seguidamente se interpretan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias. En lo que se refiere a si el alumnado alcanza la adquisición de la competencia lingüística oral básica, establecidas en el primer nivel de las AC, los docentes asignan puntuaciones próximas a altas (ítem 3.1;  $M=3.83$ ). Sin embargo, se observan valores moderados respecto si el discente logra la adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas, implantadas en el segundo nivel de las AC (ítem 3.2;  $M=3.25$ ), al igual sobre la adquisición de la competencia lingüística específica y curricular, establecida en el tercer nivel de las AC (ítem 3.3;  $M=3.00$ ). Por otro lado, aparecen puntuaciones bajas con relación a si el alumnado que ha estado integrado en estos espacios consigue el título de educación secundaria obligatoria (ítem 3.6;  $M=2.25$ ), y de la misma manera se vuelve a observar valores bajos en cuanto a si el discente que ha estado incorporado en dicha medida logra altas calificaciones en materia lingüística en el aula ordinaria con su grupo de referencia (ítem 3.4;  $M=2.08$ ). Y, para finalizar, los informantes indican puntuaciones muy bajas asociadas a si el alumnado que ha estado adscrito a dicha medida (AC) consigue altas calificaciones en el resto de materias en el aula ordinaria con su grupo de referencia (ítem 3.5;  $M=1.67$ ).

Una vez finalizada la presentación de los resultados de carácter cuantitativo, se procede a exponer la información de naturaleza cualitativa como se puede apreciar a continuación.

*Objetivo específico 1.* Analizar la adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la [Región de Murcia \(2005\)](#).

En la Figura 1 se aprecian los resultados vinculados a la adecuación de la normativa que regula las AC, tomando en consideración la idoneidad de las competencias establecidas en los distintos niveles, del número de horas y tiempo de permanencia del alumnado en los diferentes espacios y de otras medidas como la organización, los criterios de agrupamiento y los principios pedagógicos. Respecto a las competencias se confirma la idoneidad de las mismas, no obstante, se reconoce que tanto las horas como el tiempo de permanencia son insuficiente y más bien escasos. Por otro lado, se subraya la idoneidad de la organización y de los principios pedagógicos, sin embargo, se admite que los criterios de agrupamiento de los discentes son mejorables.

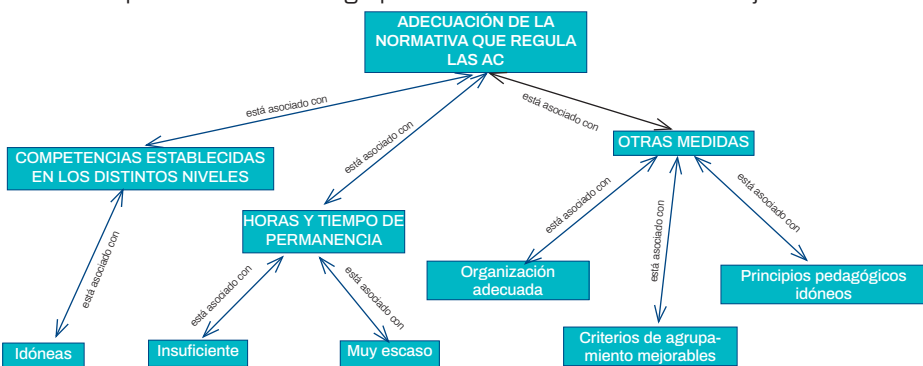


Figura 1. Adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la Región de Murcia (2005).

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la idoneidad de las competencias establecidas en los distintos niveles de las AC, los informantes manifiestan lo siguiente:

“Creo que las competencias de los tres niveles están bien enfocadas a este perfil de alumnado” (C5/E7). “Son adecuadas pero el dilema está si el alumnado logra alcanzar estas competencias o no” (C7/E11). “Desde mi punto de vista, las competencias fijadas en cada nivel son idóneas...” (C3/E5). “Teniendo en cuenta el desconocimiento del idioma que tienen estos alumnos y las dificultades de aprendizaje de algunos, estas competencias están bien fundadas” (C12/E16).

En cuanto al número de horas destinadas, así como el tiempo de permanencia del alumnado en los diferentes niveles de las AC, los entrevistados sostienen las siguientes observaciones:

“La verdad es que la mayor parte de mis colegas piensan que las horas destinadas a estos espacios son insuficientes” (C2/E4). “La insuficiencia de horas se suele notar mucho con los alumnos que tienen un desconocimiento total de la lengua castellana, pero con el resto menos” (C6/E9). “Siempre he pensado que tanto las horas como el tiempo de permanencia en cada nivel son escasos, sobre todo con alumnos que tienen dificultades añadidas como desfase curricular” (C8/E12). “Pienso que los alumnos del primer nivel deberían estar más tiempo en estos espacios para desarrollar en condiciones la inmersión lingüística” (C10/E14).

En lo que se refiere, a las medidas organizativas, criterios de agrupamiento y principios pedagógicos y metodológicos que se emplean en las AC, los participantes comentan lo siguiente:

“A nivel general, la organización de las aulas de acogida está funcionando bien a pesar de las adversidades que hemos tenido que sufrir al comienzo cuando solicitamos este apoyo a la consejería” (C1/E3). “Considero que la organización de estas aulas es adecuada siempre y cuando los recursos de la consejería lleguen a tiempo” (C4/E6). “Digamos que el agrupamiento del alumnado no es de lo más acertado para que estos alumnos avancen de forma adecuada” (C7/E10). “Creo que el tema de los agrupamientos se puede mejorar si hay consenso con el resto de los profesores del centro” (C9/E13). “A nivel de principios pedagógicos, existe un consenso entre los docentes, aunque a veces las herramientas, los materiales que se emplean son distintos” (C11/E15).

*Objetivo específico 2.* Examinar el grado de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa en Educación Secundaria Obligatoria.

La Figura 2 refleja los testimonios de los docentes entrevistados sobre la adecuación de las AC, tomando en consideración las limitaciones, las dificultades y las posibles propuestas de mejora. En tal sentido, en las limitaciones aparecen las escasas horas destinadas al castellano, la falta de organización y la ausencia de recursos tanto humanos como materiales. Asimismo, en las dificultades resaltan otros elementos tan significativos como la falta de formación del profesorado, la heterogeneidad del alumnado, la constante incorporación de los mismos y la falta de coordinación con el resto de los y las docentes. Del mismo modo, en las propuestas de mejora se plantean aspectos claves como la formación intensiva en el idioma castellano dentro y fuera de la escuela, la presencia de intérprete, desdoblamiento del nivel I e incorporar mayores recursos materiales como docentes especializados con destino definitivo en el centro educativo.

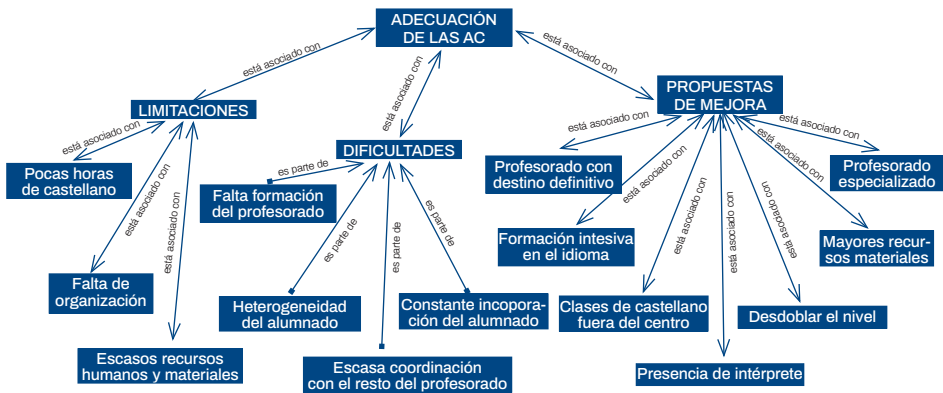


Figura 2. Adecuación del diseño y ejecución de las AC, dificultades o limitaciones que presentan los criterios y procedimientos de las mismas y propuestas de mejora.

Fuente: elaboración propia.

Preguntados los docentes por el grado de dificultades que se presentan en las AC, se recogieron las siguientes declaraciones:

“En ocasiones, la presencia de alumnos de diferentes niveles en una misma clase” (C2/E4). “Las principales dificultades que encuentro son la coordinación con el resto de profesores de las asignaturas” (C4/E6). “Las propias de que el alumno pueda incorporarse en cualquier momento del curso. Esto ralentiza el curso porque al final hay que hacer clases particulares en lugar de poder seguir una dinámica general para todo el grupo” (C4/E6). “Falta de formación del profesorado que imparte en las Aulas y desvalorización a nivel de centro del Programa Educativo” (C11/E15). “No. Los alumnos con desconocimiento del idioma han de tener clase de español durante más de un curso escolar” (C3/E5).

En lo que respecta a las principales limitaciones que presentan los criterios y procedimientos de las AC, las personas entrevistadas afirmaron lo siguiente:

“El poco tiempo de permanencia en el programa y la disparidad de niveles con que nos encontramos” (C3/E5). “Pocas horas de trabajo con el alumno, falta de continuidad y especialización del profesorado en los centros” (C1/E1). “Las horas destinadas a las aulas de Acogida no son suficientes” (C1/E3). “El desfase curricular con el que varios de ellos llegan al Aula de Acogida [...]. Y el que haya alumnos con un desconocimiento total del idioma” (C6/E8). “La heterogeneidad del alumnado y las constantes nuevas incorporaciones”. “No. Se emplean pocos recursos tanto materiales como humanos y temporales” (C6/E8). “Carecen de una organización y planificación adecuada” (C1/E1). “En general el programa está bien planteado, pero en el caso de Nivel I, con alumnos con un desconocimiento total del español, la inmersión lingüística debería ser lo más intensiva posible [...]. Para lograr esto haría falta como mínimo dos profesores dedicándose solo al Aula de Acogida” (C6/E8).

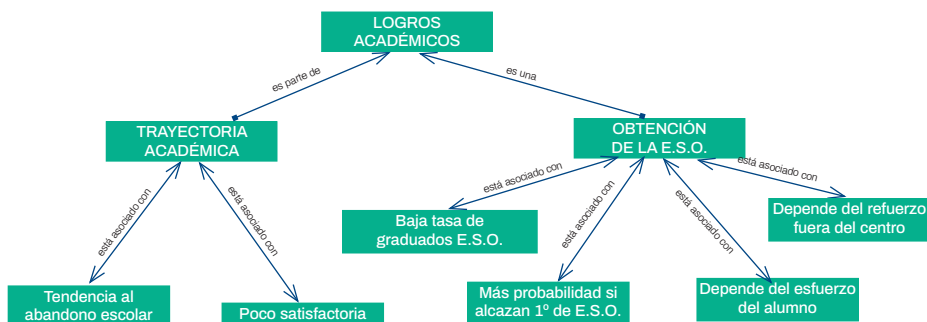
A continuación, se describe la información brindada en relación con las propuestas de mejora que los docentes perciben necesarias para incluir, reducir, eliminar o modificar en los distintos niveles de las AC:

“La permanencia en el programa debe ser superior a un curso escolar para los alumnos que tengan un desconocimiento total del idioma” (C11/E15). “Dotar de mayores recursos personales y materiales con los que poder atender a todos

los niños como se merecen” (C4/E6). “Un modelo intensivo para el aprendizaje de la lengua, una correcta división por conocimiento del idioma y un profesorado formado en ello, hasta ahora se hace cargo el departamento de lengua de los centros, pero estos profesores no están especializados en trabajar la lengua como idioma para extranjeros” (C1/E2). “Formación específica e intensiva del idioma. Opción de recibir clases de español fuera del centro, de forma gratuita” (C1/E1). “Propondría que el Nivel I se desdoblara en dos subgrupos: uno para los alumnos que comienzan desde el principio de curso, y otro para aquellos que se van incorporando a lo largo del año, es decir, para los estudiantes recién llegados. Creo que el profesorado del Aula de Acogida debería estar formado en la Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (C6/E8). “Creo que se debería incluir un intérprete (depende del grupo de procedencia). (C7/E11). “Que se asuma por parte de profesionales con destino definitivo, a fin de ofrecer estabilidad al programa” (C12/E16).

**Objetivo específico 3.** Averiguar logros académicos de los alumnos y alumnas de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

En la Figura 3 se observan los logros académicos, tomando como referencias la trayectoria académica del alumnado que ha estado escolarizado en las AC, así como una aproximación sobre aquellos discentes que han logrado o que tienen más posibilidades de graduarse en la E.S.O. En relación con lo primero, se observa lo poco satisfactorio el recorrido académico unido a la tendencia de abandono escolar prematuro. En cuanto a lo segundo, se aprecia la baja tasa de graduados en la E.S.O, no obstante, este retroceso puede alterarse alcanzado mayor probabilidad para la graduación si el discente llega al 1º de la E.S.O, y si éste realiza mayor esfuerzo y recibe a su vez refuerzo educativo fuera del centro educativo.



**Figura 3.** Trayectoria académica del alumnado y sus posibilidades de obtener el certificado de la ESO.

Fuente: elaboración propia.

Cuando preguntamos acerca de las trayectorias académicas del alumnado de origen migrante que ha estado incorporado en las AC, los docentes entrevistados aportaron los testimonios que se indican a continuación:

“Positiva. Sin embargo, el programa establece que los alumnos solo pueden permanecer en el aula de acogida durante un curso escolar. En un curso es muy difícil que se hagan con los instrumentos necesarios para la comunicación” (C1/E2). “Aquellos alumnos que eran buenos estudiantes en su país de procedencia y muestran interés, no solo progresan en español, si no que consiguen aprobar la mayoría de las asignaturas. Aquellos alumnos que en su país no estudiaban,

aquí muestran desinterés...” (C4/E6). “Poco satisfactorio” (C10/E14). “Son alumnos que en su mayoría acaban pronto los estudios y no suelen acceder a la Universidad. Hay tendencia al abandono precoz” (C9/E13).

Con respecto a la cuestión de la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria por parte de este alumnado que se incorpora a nuestro sistema educativo, las respuestas de los entrevistados siguen a continuación:

“Algunos abandonan para irse a trabajar al campo. Muy pocos se gradúan en la ESO. Los que más posibilidades tienen de graduarse son los alumnos que llegan en 1º o 2º E.S.O” (C8/E12). “Considero que las posibilidades son algo bajas, sobre todo aquellos alumnos que son ESO lo tienen más fácil” (C4/E6). “Pocas posibilidades, aunque sí aumentan si se incorporan en los primeros cursos” (C4/E6). “Muy pocas, la tendencia en los últimos años es la llegada de alumnos de 15 años en adelante, con muy poca base de conocimientos y con una inmersión lingüística muy deficitaria” (C8/E12). “Desde luego que muchas más que si no estuviera en el aula de acogida. La consecución, o no, del certificado dependerá al final de su esfuerzo” (C11/E15). “Al final lo conseguirá. Eso sí, también depende si el alumno practica el idioma fuera del centro, porque si no lo practica le será muy difícil aprenderlo rápido y con facilidad” (C7/E10).

#### 4. Conclusiones

De los resultados vinculados al primer objetivo de nuestro estudio se constata que la mayor preocupación de los participantes son las escasas horas, así como el tiempo de permanencias de los discentes en dicho espacio. Con valoración positiva pero mejorable han aparecido los criterios de agrupamiento de los discentes y el grado de colaboración entre el profesorado de la AC y los docentes de las materias específicas. Respecto al segundo objetivo, en las dificultades más significativas aparecen la incorporación constante de nuevos discentes a lo largo del curso escolar, y la gran diversidad de conocimientos que posee los mismos. Frente a tal cruce de conocimientos y de experiencias se hace insoslayable el reconocimiento de las singularidades de la diversidad con sus propias trayectorias previas para pensarlas no como dificultad añadida sino como oportunidad que permitan aprovechar al máximo la potencialidad de las diferencias a través de la participación y de puntos de encuentro entre personas (Essomba, 2021). Unido a lo anterior, surgen otras limitaciones como la falta de formación del profesorado y la ausencia de recursos tanto humanos como materiales. Este hecho, reclama la acuciante necesidad de contar con docentes con formación específica previa y el abandono a su vez de la “tendencia” de asignar cualquier docente con titulación universitaria y por supuesto, nativo a afrontar la complejidad que presenta la atención educativa de dicho alumnado (Villalba y Hernández, 2004).

Por otra parte, vuelven a aparecer aspectos mejorables, a pesar de asignación de una valoración positiva por parte de los docentes. Hablamos, pues, del nivel coordinación entre las partes implicadas a nivel de concretar los canales de comunicación, posible trabajo compartido o revisión de adaptaciones curriculares, un acompañamiento y seguimiento exhaustivo del alumnado después de formar parte de dicha medida. Del mismo modo, en las propuestas de mejora se plantean aspectos claves como la formación intensiva en el idioma castellano dentro y fuera de la escuela, la presencia de intérprete, desdoblamiento del nivel I.

Y, respecto al tercer objetivo; es una evidencia insoslayable que el alumnado perteneciente a las AC ni alcanza altas calificaciones en materias lingüísticas ni en el resto de las materias en el aula ordinaria, reduciendo de esta manera sus posibilidades para obtener el título de educación secundaria obligatoria. No obstante, los discentes logran la adquisición de competencias lingüísticas generales, específicas y curriculares establecidas en las AC, aunque no de manera muy significativa. Reducir esta alarmante tendencia implica primero centrar nuestro interés en profundizar en la lengua castellana, ya que esta además de servirles para interactuar con los demás, también le permitirá el acceso al currículo del resto de las materias (Arroyo y Berzosa, 2020).

Para finalizar, queremos señalar alguna limitación de este artículo como la ausencia de representantes de la administración educativa en el estudio, teniendo en cuenta que se trata de los promotores principales de dicha medida. A nivel metodológico, la incorporación de un grupo de discusión hubiera enriquecido los datos obtenidos de ambos instrumentos de recogida de información. Asimismo, conviene investigar dichos espacios en otras comunidades autónomas con mayor éxito, con el propósito de obtener una visión más completa que nos facilite la plena inclusión de este alumnado.

---

## Bibliografía

- Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas de la Universidad de Murcia (ATICA) (2018). *Web de ENCUESTAS versión 2.5.6*. Universidad de Murcia.
- Arroyo González, M. J., & Berzosa Ramos, I. (2020). El profesorado de las aulas de acogida para alumnado inmigrante: ¿qué piensa de todo esto?. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. D. Cobos-Sanchis, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla.
- Calero, J. (2020). *La población de origen inmigrante en el sistema educativo español*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Cernadas Rios, F.X, Lorenzo Moledo, M, y Santos Rego, M.A. (2019) Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Revista Educar*, vol 55(1), 19-35
- Comunidad de Madrid (2018). Orden 1644/2018, de 9 de mayo, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM)*, núm. 121. Consejería de Educación e Investigación. <https://bit.ly/46L17vQ>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Pearson.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27-36.
- Essomba, M.A. (2021). La voz de la infancia de familia inmigrada; identidad y participación en contextos de supervivencia. *Revista Zero-a-Seis*, 23(43), 759-781. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e74050>.
- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 468-495
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105.
- González Faraco, J.C, González Falcón, I, y Rodríguez Izquierdo, R.M. (2020). Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de educación*, 387, 67-88
- Gómez-Jarabo, I., & Sánchez Delgado, P. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 165-185.

- Junta de Andalucía (2007). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*. núm. 46. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/46/21>
- Monclús, A. (2009). Una alternativa al choque de civilizaciones: El modelo educativo y cultural de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 155-172. <https://doi.org/10.35362/rie500667>
- R Core Team (2021). *R: a language and environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Región de Murcia (2005). Orden de 16 de diciembre de 2005 del *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, núm. 301, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. <https://www.borm.es/services/boletin/ano/2005/numero/301/pdf>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Políticas de Inclusión Lingüística en España Destinadas al Alumnado de Nacionalidad Extranjera de Reciente Incorporación al Sistema Educativo: Dilemas y Tensiones en Tiempos de Crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(154).
- Scientific Software Development GmbH (2019). *Atlas.ti for Windows, Versión 9*. Scientific Software Development GmbH.
- Villalba, F. y Hernandez, M. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Santos, I. y Sánchez, Jús. (coord.). Madrid: SGEL.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. *Efectos Económicos de La Inmigración en España*, 139–178

**Cómo citar en APA:**

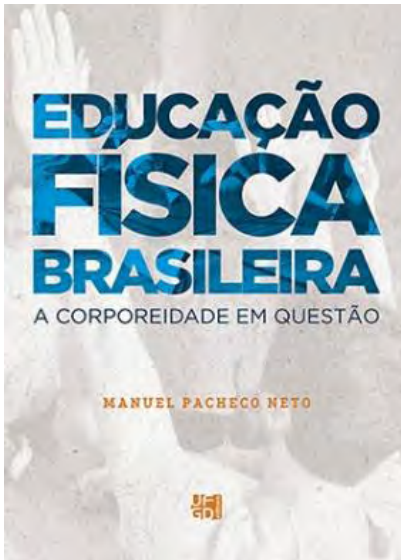
Chamseddine, M., Alarcón, A. & Ibáñez, F. J. (2023). Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 161-177. <https://doi.org/10.35362/rie9315945>











Pacheco Neto, Manuel (2022). *Educação física brasileira: A corporeidade em questão*. Dourados: UFGD, 169 páginas. ISBN (versão impressa): 978-65-990497-9-8. ISBN (e-book): 978-85-8147-184-6.

### 1. À guisa de apresentação

O escopo deste texto é analisar, criticamente e detalhadamente, a obra *Educação física brasileira: A corporeidade em questão*, de autoria de Manuel Pacheco Neto, publicada, em 2022, pela editora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em dois formatos: impresso e e-book. A UFDG localiza-se no Município de Dourados, que pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil.

Uma primeira análise indica que os elementos paratextuais são esclarecedores e muito enriquecedores, já preluindo a discussão proposta na obra. Por exemplo, a primeira orla, a partir de uma visão crítica, aponta para um cenário ainda atual, onde se fazem presentes práticas mecanicistas que geram um reducionismo no ensino escolar da Educação Física. Tais práticas refletem, como apresentado na quarta capa (contracapa), um ser humano dicotomizado, onde corpo e mente são desmembrados, concepção contestada pelo referencial da corporeidade.

A partir desta primeira leitura, é possível visualizar, com nitidez, o objeto de estudo deste livro, que é a relação entre o fenômeno corpo/corporeidade e a área escolar da Educação Física no Brasil, e como esta união tem contribuído para uma Educação Física que busque alternativas aos paradigmas biologicista, esportivista e mecanicista, ainda não superados pela realidade escolar brasileira. Em síntese, não inicie a leitura desta obra sem antes percorrer os elementos paratextuais!

É necessário apresentar um registro que, regra geral, muitos/as leitores/as não se dão conta da relevância: o livro obteve duplo financiamento, o que concede, ainda mais, mérito acadêmico à proposta. Ele é parte de um estudo subvencionado pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES), realizado, entre 2015 e 2016, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e, igualmente, foi aprovado pelo Edital n. 01/2020, organizado pela Editora da UFGD. Trata-se, portanto, de uma obra que passou por processos de avaliação nacional e local.

### 2. Análise estrutural da obra

O livro foi estruturado em cinco partes: (a) *Apresentação*; (b) *Capítulo 1 – Em busca das raízes da educação física brasileira*; (c) *Capítulo 2 – Educação física escolar e corporeidade: reflexões com base nas obras produzidas a partir da década de 1980*; (d) *Capítulo 3 – Educação física escolar e corporeidade: as contribuições da produção acadêmica de Wagner Wey Moreira e Vilma Leni Nista-Piccolo*; e (e) *Palavras finais*. Esta organização respeitou uma lógica: o conhecimento apresentado vai do geral (mais

amplo) ao específico (mais particular). Todo este percurso é consubstanciado por 89 referências, de valor histórico indiscutível, dispostas em sete páginas dos elementos pós-textuais da obra.

A primeira parte – *Apresentação* – inclui informações sobre a subvenção do livro (já mencionada) e quais autores balizaram os capítulos. É apresentado um resumo de cada capítulo da obra e, ao final da *Apresentação*, são mencionadas algumas ideias que expressam o posicionamento dos autores/obras analisados e, igualmente, do próprio Manuel Pacheco Neto. As ideias mais destacadas são: a necessidade de mudança de paradigma nos currículos que norteiam o ensino universitário de Educação Física; uma alternativa à repetição de conteúdos presente nas aulas de Educação Física em diferentes níveis escolares; a premência da mudança do “modelo”/padrão de corpo ideal veiculado pela sociedade; e a superação do esportivismo e do biologicismo presentes no ensino escolar da Educação Física.

O *Capítulo 1 – Em busca das raízes da educação física brasileira* – discute, de modo introdutório e em 11 páginas, um resumo da história da Educação Física a partir da análise de algumas obras de destaque. Na primeira parte, mostra-se a influência do inglês Herbert Spencer (1820–1903) na Educação Física nacional. E, igualmente, como alguns posicionamentos do autor estão, até hoje, em evidência. Um dos exemplos é a crítica a um sistema educacional que preconiza a mente e desprivilegia as práticas corporais. Ademais, menciona como Spencer incidiu e consubstanciou os pareceres que Rui Barbosa emitiu, ao final do Século XIX, e que contribuíram para a área escolar da Educação Física. Na segunda parte do capítulo, Pacheco Neto discorre sobre a clássica divisão proposta por Paulo Ghiraldelli Júnior, em 1991, que estabeleceu cinco tendências da Educação Física brasileira. Com muito apreço e respeito às vertentes estabelecidas por Ghiraldelli Júnior, mas com fundamentos sólidos, Pacheco Neto não se furta de analisar, criticamente, a mencionada classificação, apontando algumas omissões e tecendo complementos necessários e que enriquecem a discussão. Ao final do capítulo, há uma crítica ao competitivismo, ao esportivismo e à ideia de avaliação assentada na *performance* do/a aluno/a. O texto pode ser muito interessante para o/a aluno/a que realiza os primeiros períodos da graduação em Educação Física. É imprescindível registrar que a proposta do texto não é de um detalhamento histórico ou de um levantamento exaustivo de referências e de autores/as que publicaram sobre história da Educação Física; o capítulo discutiu, exclusivamente, duas obras consideradas de repercussão na área, por esta razão, foi empregado o vocábulo raiz, que significa base, princípio.

O *Capítulo 2 – Educação física escolar e corporeidade: reflexões com base nas obras produzidas a partir da década de 1980* – levanta, em 35 páginas, a produção acadêmica que inicia a discussão sobre corporeidade e que a introduz no contexto escolar. Um primeiro aspecto destacado foi a asserção de que as tendências higienista e competitivista da Educação Física ainda continuam no cenário escolar atual. Quem atua na Educação Básica constata isso facilmente. Logo, explica o motivo de iniciar a análise a partir de 1980, ano que foi realizado o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, no Maranhão. Este evento contribuiu para fortalecer um pensamento de resistência, na Educação Física, em relação à política brasileira da época. Autores como Lino Castellani Filho, Heloisa Turini Bruhns, João Paulo Subirá Medina consubstanciam o capítulo, tecendo críticas ao reducionismo no tratamento e na compreensão do corpo pela Educação Física. Na próxima parte do texto, há um posicionamento crítico aos

ideais nacionalistas estabelecidos por alguns militares brasileiros para a Educação Física. Voltando à esteira do reducionismo, são abordadas a biologização e a psicopedagogização, vertentes criticadas na obra de Castellani Filho. As obras destes autores são analisadas minuciosamente, mostrando o seu impacto para os livros da década de 1990. Num segundo momento histórico, é discutida, em maior medida, a contribuição de um conjunto de autores, como, por exemplo, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Castellani Filho (novamente), Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, que elaboraram uma obra de referência no início dos anos noventa, que preludeu uma ruptura paradigmática no ensino escolar da Educação Física. Há, por parte de Pacheco Neto, uma crítica à necessidade de não se omitir e desconsiderar, no entendimento histórico da motricidade humana, as práticas venatórias (arte da caça) no desenvolvimento corporal do ser humano. Em outro momento, há menção a autores menos conhecidos, mas que, no entanto, realizaram contribuições relevantes, como José Rizzo Pinto, a título de exemplo. Na última parte do capítulo, há referência às contribuições de Wagner Wey Moreira e Regina Simões, em uma obra de 2004, e que incluiu vários autores. O texto é finalizado com uma importante advertência: a incompatibilidade de a Educação Física escolar continuar recrudescendo a formação de “atletas”, a busca pela *performance* e por vitórias, a veiculação de padrões/modelos corporais e de beleza considerados “ideais/perfeitos”, além da mecanização/estereotipação das práticas corporais, questões completamente antagônicas à vertente da corporeidade.

Por sua vez, o *Capítulo 3 – Educação física escolar e corporeidade: as contribuições da produção acadêmica de Wagner Wey Moreira e Vilma Leni Nista-Piccolo* –, elaborado em 104 páginas, tem um caráter específico: arrola e analisa a produção de dois autores que dedicaram os seus estudos e pesquisas à compreensão do fenômeno corpo/corporeidade no âmbito da Educação Física, com ênfase no cotidiano escolar. Neste contexto, o recorte temporal é de 1992 a 2016. O *corpus* de análise refere-se a sete livros, sendo um da editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dois da editora Papyrus e quatro da editora Cortez. Cabe salientar que as obras publicadas pela Cortez abarcam todos os níveis da Educação Básica. Na primeira obra da Papyrus, de 1992, foram analisados quatro capítulos: um na perspectiva histórica, dois na perspectiva da corporeidade e um na perspectiva da Educação Física escolar. Uma nota de rodapé indica que a análise considerou somente os textos que, de maneira direta, dialogaram com o referencial da corporeidade no âmbito escolar da Educação Física. Em última análise, Pacheco Neto põe em relevo a originalidade e a visão prospectiva da obra. A próxima obra discutida foi a de Nista-Piccolo, de 1993. Pacheco Neto analisa o *Prefácio*, a *Apresentação* e mais quatro capítulos do livro. O autor chama a atenção para a crítica realizada no capítulo de Nista-Piccolo, que, ancorada em uma visão humanizada, ressalta que práticas de treinamento esportivo não podem ser sinônimos de aulas de Educação Física. Por sua vez, a análise centra-se no capítulo de Moreira, que reflete sobre o modelo hegemônico de ensino da Educação Física na escola e a tão comum falta de sequencialidade no ensino deste componente curricular. A análise prossegue até o capítulo de Daolio, que critica a biologização da Educação Física e aponta um novo olhar para a área: o da cultura. A análise de Pacheco Neto finalizou no capítulo de Maria José Girardi. O autor considerou a obra organizada por Nista-Piccolo como uma maiúscula contribuição à relação entre corporeidade e Educação Física, principalmente considerando o momento histórico da área. Prosseguindo com

a análise, surgem os livros da editora Cortez, todos de 2012. O primeiro refere-se à Educação Infantil e tem propostas alicerçadas na vivência da corporeidade, utilizando, para tanto, a motricidade, o jogo e a ludicidade. O segundo livro situa a abordagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e reflete sobre a necessidade de organizar o conhecimento que é ensinado na Educação Física, evitando meras práticas esportivas e de recreação e sem intenção educacional. A terceira obra discute o esporte para a saúde nos anos finais do Ensino Fundamental. E o último livro aborda o Esporte para a vida no Ensino Médio. Nas quatro obras a corporeidade, entendida como a compreensão do corpo na sua totalidade, é referencial balizador do Esporte e das aulas de Educação Física. Na última seção do Capítulo 3, Pacheco Neto analisa a obra da editora Papirus, publicada em 2016. Centra a sua análise em três textos que dialogam com a corporeidade: o de Sílvio Gallo e Paola Sanfelice Zeppini; o de Wagner Wey Moreira e Regina Simões; e o de Vilma Lení Nista-Piccolo e Vickele Sobreira. O último escrito analisado é o de Nista-Piccolo e Sobreira, que versa sobre a diversidade na formação em Educação Física.

Na última parte – *Palavras finais* – o autor sintetiza, em uma página, a mensagem de sua obra: a corporeidade contribui para uma Educação Física, em todas as etapas da Educação Básica, mais humanizante, que tenha um caráter ético e que respeite cada estudante, principalmente considerando as suas individualidades. Este é o sentido da corporeidade. Para Pacheco Neto (2022, p. 161): “É tempo de um novo agir docente, um agir docente iluminado pelo conhecimento do pretérito, um agir docente construtor e iluminador do presente, bem como projetor do futuro sob o prisma da corporeidade”.

### 3. Valoração global

Um primeiro aspecto geral refere-se ao recorte temporal do livro. A análise das obras sobre a relação corporeidade e Educação Física, por exemplo, abrangeu um período de 36 anos (1980 – 2016). Nesta perspectiva, é necessário recordar o que afirma Derek de Solla Price (1976, p. 163): “A estatura da ciência, em termos de realizações, parece duplicar em aproximadamente uma geração humana (cerca de 30 anos) e não nos dez anos em que se duplicam o número de artigos e o número de cientistas”.

Uma segunda característica é que o trabalho de Pacheco Neto pode ser considerado o primeiro livro a realizar, no Brasil, um levantamento histórico e crítico da produção sobre corporeidade e Educação Física e a sua repercussão no contexto escolar. Em termos de delimitação, o estudo compreendeu exclusivamente livros, que são classificados como literatura branca (Botelho e Oliveira, 2015). Esta delimitação foi muito bem pensada e, em grande medida, oferece uma maiúscula contribuição à área da Educação Física.

Um terceiro tópico positivo do trabalho é a crítica à dualidade corpo/mente. Pacheco Neto realizou, com critério, o esquadramento das obras que preludiam uma proposta que caminhava no sentido da corporeidade e, igualmente, das que incluíram a corporeidade como referencial textual, apresentando vários extratos que criticavam a separação do corpo em relação à mente nas práticas corporais, por vezes orquestrada pela própria Educação Física. Em face do exposto, compreender os alicerces da corporeidade na Educação Física, por meio de uma análise histórica e crítica, é fundamental para os profissionais de Educação Física que se dedicam a humanizar as práticas corporais de movimento na Educação Básica e no Ensino Superior.



Outro ponto de destaque é a crítica à concepção competitivista, engendrada pela Ditadura Militar brasileira, que ainda adeja a realidade de muitas escolas e currículos de Educação Física. *Prima facie*, esta vertente apresenta, ainda hoje, muitos adeptos, incluindo dirigentes educacionais, docentes e muitos alunos/as que se consideram melhores e mais aptos, verdadeiros “atletas”, ainda que o conceito desta palavra seja inteiramente ignorado. Quem está na Educação Básica depara-se, anualmente, com “olimpíadas” ou jogos escolares, festivais esportivos e jogos inter ou *multicampi* que reforçam o competitivismo, a segregação de gênero durante as práticas esportivas, a exclusão de alunos/as com sobrepeso/obesidade e deficiência (ou a sua inclusão no papel de torcedores), intensificando o culto ao treinamento e aos mais aptos do ponto de vista das habilidades motoras desportivas. No entendimento dos autores desta resenha é um verdadeiro paradigma<sup>1</sup> a ser rompido e, por seu turno, Pacheco Neto não se omitiu em criticar o esportivismo na Educação Física.

Igualmente, merece destaque a análise circunstanciada acerca da produção acadêmica sobre corporeidade e Educação Física, com repercussão na escola, de Wagner Wey Moreira e de Vilma Lení Nista-Piccolo, que contemplou sete obras sobre Educação Física e Esporte, publicadas em um intervalo de duas décadas e meia. As análises realizadas selecionaram os textos que discutiram a corporeidade e como esta concepção pode balizar as ações dos profissionais de Educação Física, seja com atuação na escola ou fora dela, incluindo a esfera universitária. Ficou patente, na análise de Pacheco Neto, que a corporeidade é uma vertente que pode (e deve) compor o referencial teórico curricular e a prática pedagógica escolar da Educação Física, alcançando, inclusive, o campo do Esporte, em atividades não formais.

Por último, considera-se, respeitosamente, que uma reflexão sobre a obra *Educação física: Uma abordagem filosófica da corporeidade* (Santin, 1987) seria interessante para o Capítulo 2, principalmente levando em consideração a precessão da discussão sobre corporeidade na Educação Física que Santin desenvolveu. Alguns capítulos, do livro de Santin, são constituídos por textos veiculados em periódicos científicos publicados antes de 1987.

#### 4. Considerações finais reflexivas e prospectivas

O objetivo deste texto foi analisar, de maneira circunstanciada e crítica, a obra *Educação física brasileira: A corporeidade em questão*. Esta análise não pretendeu esgotar as considerações sobre o livro, longe disso, mas ampliar a divulgação da proposta de Pacheco Neto, que contribui, significativamente, para o mapeamento e a disseminação de obras nacionais que discutem a relação entre corporeidade e Educação Física, com ênfase na escola.

Na mesma linha de análise, Pacheco Neto revisitou importantes autores/as que, em um momento histórico de mudança paradigmática para a Educação Física, realizaram obras com caráter crítico e prospectivo. Vários/as autores/as são mencionados/as no decorrer do livro. A análise de Pacheco Neto apresenta boas reflexões e contempla produções acadêmicas de reconhecida relevância e contribuição para o entendimento da corporeidade na Educação Física.

<sup>1</sup> Adota-se a concepção básica de Thomas S. Kuhn (2003, p. 43) para o termo paradigma, ou seja, “... um modelo ou padrão aceito”.

Outro ponto que merece registro na obra é o alerta para o biologicismo, o esportivismo e o competitivismo que ainda ancoram práticas pedagógicas propagadas em muitas escolas brasileiras, vertentes que veiculam valores opostos à concepção da corporeidade. Aqui cabe uma reflexão: qual é a Educação Física de hoje? O debate é amplo e possivelmente não será esgotado; no entanto, é salutar ponderar sobre as práticas pedagógicas atuais no universo da Educação Física – em especial o âmbito escolar – que não superam vertentes criticadas por estudiosos/as da área. Portanto, indaga-se: a Educação Física caminha para um novo período ou apenas vaga por um labirinto histórico? O livro de Pacheco Neto incita esta reflexão.


Em substância, este livro está voltado aos profissionais de Educação Física e do Esporte que se dedicam a humanizar, consubstanciados no referencial da corporeidade, as práticas corporais de movimento em todas as etapas da Educação (incluindo o Ensino Superior), além das atividades realizadas fora do ambiente formal de ensino.


Cabe ressaltar que o livro apresenta escrita impecável e segue, com rigor, aspectos de normalização no que tange à relação citação/referência, além de apresentar uma produção gráfica de qualidade.

Em termos prospectivos, tudo indica que a obra em questão comporá bibliografias de ementas de cursos de graduação e, quem sabe, figure em referências de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação e de pós-graduação, seja *lato* e/ou *stricto sensu*. Só o tempo dirá!

## Referências

- Botelho, R. G. & Oliveira, C. da C. de. (2015). *Literaturas branca e cinzenta: Uma revisão conceitual. Ciência da Informação*, 44(3), 501-513, set./dez. Recuperado de <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804/3251>.
- Kuhn, T. S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas*. (8ª ed.). São Paulo: Perspectiva. (Coleção Debates, 115).
- Pacheco Neto, M. (2022). *Educação física brasileira: A corporeidade em questão*. Dourados: UFGD.
- Price, D. J. de S. (1976). *A ciência desde a Babilônia*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo. (Coleção O homem e a ciência, 2).
- Santin, S. (1987). *Educação física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí. (Coleção Ensaio: política e filosofia, 2).

Rafael Guimarães Botelho   
Pós-Doutorando em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)  
Bolsista do CNPq - Brasil (processo no 100172/2021-0)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Natália Papacidero Magrin   
Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)  
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

### Cómo citar en APA:

Botelho, R. & Magrin, N. (2023). Resenha do livro – Educação física brasileira: A corporeidade em questão. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 181-186. <https://doi.org/10.35362/rie9215908>