

ORGS.
MARILIA MOROSINI
CARLA CASSOL
CRISTINA ELSNER
CRAIG WHITSED

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**reflexiones y prácticas de
Brasil y Australia**



Embajada de Australia

 **ediPUCRS**

*Profa. Dra. Marília Morosini
Dra. Carla Camargo Cassol
Dra. Cristina Elsner de Faria
Prof. Dr. Craig Whitsed*

(Organizadores)

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRÁCTICAS Y REFLEXIONES DE BRASIL Y AUSTRALIA



PORTO ALEGRE

2021

© EDIPUCRS 2021

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

REVISÃO Texto Certo Assessoria Linguística

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61 La internacionalización de la educación superior [recurso eletrônico] : prácticas y reflexiones de Brasil y Australia / organizadores Marília Morosini ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.
1 Recurso on-line (416 p.).

Modo de acesso: <<https://editora.pucrs.br>>

ISBN 978-65-5623-213-3

1. Ensino superior. 2. Globalização. 3. Educação Internacional. 4. Educação. I. Morosoni, Marília.

CDD 23. ed. 378

Anamaria Ferreira – CRB-10/1494

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

PEDAGOGÍA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA

Marília Morosini¹

Vanessa Gabrielle Woicolesco²

Egeslaine de Nez³

1 Introducción

En las últimas décadas, impresionantes transformaciones y cambios globales, de carácter financiero, social, político y educativo han puesto de relieve la necesidad de una mayor producción y difusión del conocimiento (Hargreaves, 2004, Didriksson, 2008). Estas

¹ Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Postdoctora en el LILLAS/Universidad de Texas. Becaria 1A del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq. Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordina el Centro de Estudios de Educación Superior (CEES/PUCRS) y la Red de Investigadores de la Educación Superior del Sur de Brasil (RIES).

² Doctoranda en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), con beca PROEX/CAPES II. Licenciada en Pedagogía, Máster en Educación y Especialista en Fundamentos Filosóficos y Políticos de la Educación, y en Gestión de Centros socioeducativos por la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE). Actúa como Técnica en Asuntos Educativos en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA).

³ Postdoctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS). Doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Máster en Educación por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), Pedagoga y Especialista en Fundamentos de la Educación por la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE). Profesora de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitario de Araguaia (CUA). Líder del Grupo de Estudios sobre Universidad (GEU/UNEMAT/UFMT).

transformaciones producen reflejos a nivel local, como también a nivel regional y global, y presionan por reformas en el campo educativo. En otras palabras, la situación vivida por las Instituciones de Educación Superior (IES) está anclada en transformaciones sociohistóricas y económicas mundiales, que perfilan lo que se denomina contextos emergentes. Como los contextos aún están en construcción, reflejan tendencias históricas que se encuentran entre un modelo de educación orientado al bien social y un modelo pensado para el bien individual, en medio de tensiones constantes (Morosini, 2017). Sobre la base de este entendimiento, no existe un modelo único de IES y, en consecuencia, ningún modelo único para la Internacionalización de la Educación Superior.

Reiterando estas afirmaciones, la globalización influye en la educación superior. La relación entre globalización y Educación Superior está asociada a conceptos como educación internacional, internacionalización, cooperación internacional, globalización, entre otros (Morosini, 2011, De Wit, 2017, Knight, 2020) y es un tema relevante para los estudios contemporáneos en Educación Superior. La definición más utilizada para la Internacionalización de la Educación Superior la propone Knight (2004, p. 11): “proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en su finalidad, en sus funciones y en la oferta de instituciones y sistemas de educación postsecundaria”. En toda la literatura se observa ampliamente la influencia de la globalización en la Internacionalización de la Educación Superior y, como lo muestra Knight (2004), las visiones antes mencionadas se corroboran. Al ser un fenómeno complejo, expresa significados polisémicos, que van desde experiencias e investigaciones científicas entre países, incluso instituciones sin fronteras, programas internacionales, intercambio y cooperación técnica (De Wit, 2017).

La sociedad del conocimiento requiere que las personas aprendan a aprender, y aprendan a lo largo de su vida (Gacel-Ávila, 2018) y, más recientemente, aprendan a transformarse para construir una sociedad que promueva el desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO], 2021). Tales perspectivas están respaldadas por discusiones impulsadas por organismos internacionales, liderados por las Naciones Unidas (ONU) que proponen el desarrollo sostenible. La UNESCO, una organización internacional enfocada en la educación, formalmente desde 2015 con la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016), estableció la Agenda E2030.

Más recientemente, buscando escuchar a la sociedad, desarrolla estudios a través de informes, y conferencias web realizadas con el fin de compartir los resultados de sus estudios. Uno de los proyectos es el interactivo “Futuros de la educación” (UNESCO, 2021a), que propone pensar en la educación a largo plazo, estableciendo el año 2050 como un posible marco. En esta dirección, la Tercera Conferencia Mundial de Educación (CMES2022) también discutirá el desarrollo sostenible con el título “Reinventar el papel y el lugar del aprendizaje en la educación superior para un futuro sostenible” (UNESCO, 2021b). En este contexto, profesores y estudiantes trabajan en un campo cada vez más diverso y cambiante con innumerables desafíos que enfrentar.

En resumen, la CMES2022 apunta a la urgente necesidad de que los docentes estén preparados para enfrentar un contexto que considere los impactos del COVID-19 en la Educación Superior; el cumplimiento de las metas de desarrollo sostenible; la inclusión en la Educación Superior; la búsqueda de la calidad y pertinencia de los cursos; movilidad académica en la Educación Superior que lo coloca frente a la diversidad; la producción de datos y conocimiento; la cooperación internacional para promover sinergias; y una preparación del futuro de la educación que considera sus nuevas competencias (UNESCO, 2021a).

Acompañando estas discusiones, el paradigma en la Internacionalización de la Educación Superior se ha basado en concepciones integrales y equitativas, que promueven oportunidades de aprendizaje diferenciadas, a través de cursos de formación que preparan a los estudiantes para la sociedad global y sus desafíos. Por tanto, se insta a los contextos emergentes a dar una respuesta desde adentro. En estos contextos:

[...] una internacionalización humanista y solidaria contribuye a generar un mayor y mejor entendimiento y cooperación entre culturas y naciones, estimulando una colaboración interinstitucional basada en la solidaridad y el respeto mutuo. (Gacel-Ávila, 2018, p. 46-47)

Morosini (2017, p. 289), considerando la propuesta global de la búsqueda por el desarrollo sostenible, describe la Internacionalización como:

[...] un proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en la Educación Superior, que surge de interacciones mantenidas en redes colaborativas, con bloques socioeconómicos desarrollados y con otros que valoran múltiples culturas, diferencias y épocas, fortaleciendo la capacidad científico-tecnológica nacional, conectada con el ámbito local, con el objetivo de ser un irradiador de desarrollo sostenible.

La definición de Morosini (2017) puede conducir a un concepto más amplio que complementa la idea de integrar una perspectiva internacional e intercultural en la Educación Superior, en línea con los desafíos que la Internacionalización ha generado para las IES, en la actualidad, a partir de la existencia de actores y modelos en diferentes partes del mundo. En este sentido, la internacionalización es un pilar estructurante en el desarrollo de toda IES y constituyó

una estrategia indispensable para el avance científico y tecnológico, como también para generar oportunidades de calificación para la comunidad académica.

A lo largo de los años, su concepto se ha relacionado con el intercambio de estudiantes e investigadores, estudio de lenguas extranjeras, proyectos de investigación con socios internacionales, educación internacional y comparada, convenios, cooperación binacional, apertura de campus (*sucursal-campus*) y establecimiento de instituciones fuera del país de origen, redes de cooperación, títulos conjuntos, *rankings*, entre otros (Knight, 2020).

Esta diversidad de interpretaciones refleja la importancia que ha ganado la internacionalización en el campo de la Educación Superior. Por estar entrelazada con la misión de las IES, está atravesada por factores externos y busca:

[...] adaptarse a los principales problemas y eventos del mundo, como tensiones y convulsiones políticas, desastres ambientales, problemas de emigrantes y refugiados, riesgos para la salud tales como el virus Zika y el COVID-19, y tumultos económicos. (Knight, 2020, p. 12)

Durante mucho tiempo, la internacionalización se consideró sinónimo de movilidad e intercambios académicos. Sin embargo, la tendencia actual es hacia la internacionalización en el hogar (IaH) y la internacionalización del currículo (IoC). La IaH se entiende como “la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes en entornos de aprendizaje domésticos” (Beelen & Jones, 2015, p. 69) mientras que la IoC se define como:

[...] la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del plan de estudios,

así como los resultados del aprendizaje, las evaluaciones, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudio. (Leask, 2015, p. 9)

Mientras que la IaH excluye específicamente la movilidad, la IoC incluye actividades de movilidad y actividades domésticas. Sin embargo, el fortalecimiento de ambas perspectivas es motivado, pues en ambas el énfasis del proceso de Internacionalización de la Educación Superior es pedagógico (Arrendamiento, 2015, Beelen & Jones, 2015). Es decir, promueven la formación académica de todos los estudiantes de la IES al incorporar dimensiones internacionales e interculturales en los planes de estudio. Estos enfoques contemporáneos de la internacionalización se centran en la función docente y, en este contexto, el docente es el actor principal (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015). En consecuencia, la formación de docentes de Educación Superior para trabajar en la Internacionalización de la Educación Superior es un elemento decisivo en el proceso educativo, y todavía un campo en construcción.

Considerando que la internacionalización debe involucrar a todos los estudiantes en la búsqueda de equidad propuesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, y que en el contexto específico de la Educación Superior Brasileña las opciones de movilidad son muy limitadas, el enfoque de este capítulo se centrará en la IaH. En esa perspectiva, la IaH se acerca más a la realidad de las IES brasileñas en términos de internacionalización, en la que pocos estudiantes y docentes acceden a la movilidad académica y obtienen sus beneficios. A la luz de los elementos que se han discutido brevemente desde el inicio del estudio, el propósito de este capítulo es **reflexionar sobre la necesidad de una Pedagogía para la Internacionalización de la Educación Superior en el contexto brasileño, con énfasis en el modelo de la IaH.**

Para cumplir con el objetivo de este capítulo, el texto se divide en tres apartados, además de la introducción y las notas finales. El primero presenta constructos teóricos y una visión del desarrollo de la Internacionalización de la Educación Superior en Brasil; luego, se discute el potencial que presenta la laH para la internacionalización en contextos emergentes, aquí entendidos como países en desarrollo; y, finalmente, se discute la relevancia de una Pedagogía de la Internacionalización de la Educación Superior con énfasis en la formación docente.

2 Desarrollo de la Internacionalización de la Educación Superior en Brasil

El campo científico de la Internacionalización de la Educación Superior está compuesto por innumerables actores y diferentes vertientes teórico-prácticas que conforman un movimiento complejo y cambiante. La perspectiva del campo científico de Bourdieu (1983) refleja las disputas y posiciones de los agentes en la lucha por el capital simbólico de la autoridad científica, lo que hace compleja la definición de sus límites y relaciones disciplinarias. Este campo denota tendencias globales en diferentes posiciones y con diferentes *valores*, como el nacionalismo, la regionalización y la globalización (Morosini & Nez, 2020). Estos *valores* delimitan el campo científico:

[...] no están aislados y están relacionados y, en todo momento, las tensiones subyacen y reflejan el sistema de posiciones políticas y científicas del campo, que se materializan en el monopolio de *la competencia científica*. (Morosini & Nez, 2020, p. 2)

La disputa dentro del campo científico genera reconocimiento para los actores involucrados. Este reconocimiento de la autoridad científica por parte de los pares:

[...] son objetivos simbólicos de disputa en este campo específico. Al actuar, los actores sociales responden al desafío de lograr una mayor autonomía en el campo académico en relación con otros actores sociales, especialmente en el campo del poder. (Azevedo, Oliveira & Catani, 2016, p. 784)

Además, este no es un campo neutral ya que se basa en un enfoque interdisciplinario. Es el objeto de interés de diferentes áreas del conocimiento, incluyendo relaciones internacionales, lingüística, historia, ciencias políticas y otras áreas, con énfasis en administración y educación (Morosini, 2018).

En la Figura 1 se presenta una propuesta de modelo conceptual para el campo científico de la Internacionalización de la Educación Superior, en el que se contemplan los fundamentos subyacentes del Norte y del Sur Global.

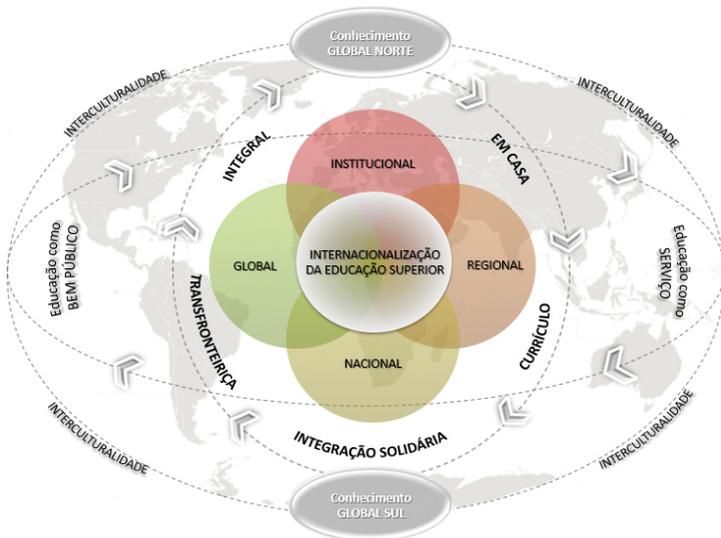


Figura 1. El campo científico de la Internacionalización de la Educación Superior Fuente: Morosini & Dallacorte (2021, p. 45).

Al observar la figura, se destaca que conviven varios conceptos y modelos que conforman el campo científico de la Internacionalización de la Educación Superior, y que deben ser analizados a la luz de algunos criterios. Según Knight (2020, p. 20) algunos de ellos son: “las diferencias entre países y regiones del mundo, reconociendo que las prioridades, razones, enfoques, riesgos y beneficios difieren entre oriente y occidente, norte y sur, entre remitentes y países receptores, desarrollados y en desarrollo”. Si bien están presentes los supuestos de la Internacionalización de la Educación Superior de:

[...] interculturalidad, integración y solidaridad entre los pueblos, es, contradictoriamente, motivo de debates, enfrentamientos y luchas entre los actores sociales en el propio campo académico y social, en la intersección espacial de los involucrados en la producción y distribución del conocimiento y la ciencia. (Azevedo, 2014, p. 101)

Esta situación hace que la Internacionalización sea un campo dominado, en el conocimiento técnico y con poder social, en el que existe un desequilibrio de poder entre las estructuras existentes, dada la centralización de la producción de conocimiento, y el monopolio de la competencia científica en los países desarrollados (Morosini & Nez, 2020). Sin embargo, ya es posible identificar una ligera descentralización, con la expansión de la valoración del conocimiento producido en Asia y en América Latina y el Caribe (ALC). Este movimiento es el resultado del proceso social e histórico de construcción de la Internacionalización de la Educación Superior y que:

[...] necesita actores sociales comprometidos con sus principios; también necesita iniciativas, incentivos, movimientos y políticas, de los Estados y autoridades regionales (Europa, Mercosur...), para su emulación, financiamiento e implementación. (Azevedo, 2014, pp. 105-106)

Además de los enfoques consolidados de la Internacionalización que surgen del monopolio de la competencia científica en los países desarrollados, están ganando fuerza los entendimientos emergentes del Sur Global, con énfasis en aquellos que apuntan a una perspectiva más democrática de la internacionalización. Este movimiento se fundamenta en las relaciones horizontales sur-sur, cuyos propósitos no solo se establecen en la

[...] búsqueda de la mejora en la formación de recursos humanos de alto nivel, sino en la convicción de que el conocimiento de las realidades emergentes es importante para la formación del sujeto con identidad local, y una contribución importante a la integración solidaria. (Morosini & Nez, 2020, p. 2)

Una situación que ejemplifica este movimiento proviene de la ALC, que expresó en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES/UNESCO-IESALC), de 1996, 2008 y 2018, la defensa de un concepto de la educación como bien **social público, universal, derecho humano y deber de los Estados**. En este contexto, en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad,

[...] la internacionalización se concibe como una herramienta de **integración regional solidaria**, con la participación activa de todos los actores con una perspectiva crítica y autónoma para minimizar las desigualdades y generar circuitos no mercantiles de internacionalización. (Morosini & Nez, 2020, p. 3)

Durante mucho tiempo, la Internacionalización de la Educación Superior estuvo vinculada a los contactos de los investigadores y al proceso de movilidad académica, asumiendo una dimensión pasiva e individual. Sin embargo, para que esta realmente transforme el

entorno universitario, es necesario que suceda de manera endógena y constante “no como una moda o un etnocentrismo, el contexto local (ciudad y campo) debe respetarse. De esta manera, la solidaridad internacional contribuye a la ejecución justa de políticas públicas inclusivas y progresivamente transformadoras y fortalece los cambios sociales” (Azevedo, 2014, p. 106).

La internacionalización es relevante, y requiere la atención de toda la IES, ya que es estratégica para el desarrollo, la innovación y la mejora de la calidad de la Educación Superior (Gacel-Ávila, 2018). Como acción planificada, ha sido incorporada en las misiones, planes de desarrollo institucional (PDI), políticas, programas y acciones. Con un “enfoque definido en el contenido, los métodos, las personas y las estructuras internacionales” (Barbosa & Neves, 2020, p. 26), las IES se vuelven receptivas a los desafíos de la sociedad del conocimiento. La Internacionalización de la Educación Superior se convierte en

[...] una respuesta proactiva del mundo académico a la dinámica global, que favorece una praxis educativa estratégica, pensada para el mundo y coherente con las demandas y necesidades locales para el desarrollo sostenible. (Gacel-Ávila, 2018, p. 61)

En Brasil, la internacionalización comenzó tímidamente, en respuesta a las prioridades del gobierno de ampliar la experiencia para el desarrollo del país. En un escenario más reciente, el gobierno brasileño ha articulado programas estratégicos para impulsar la internacionalización, como el Programa Ciencia sin Fronteras (CsF) (2011-2015), Idiomas sin Fronteras (IsF) (2012, actualmente denominada Red Andifes IsF) y más recientemente, el Programa de Internacionalización Institucional (PrInt) de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) (2018-2022).

El objetivo del CsF era brindar capacitación internacional y de calidad en instituciones de alto nivel de excelencia en el exterior, además de posibilitar la captación de jóvenes investigadores en áreas estratégicas para el país Decreto n. 7642 (Brasil, 2011). El programa impulsó la formación de personas (estudiantes de pregrado y posgrado, profesores, investigadores, especialistas, entre otros) como una estrategia para impulsar el proceso de internacionalización de las IES y centros de investigación brasileños (Brasil, 2011).

El programa IsF representó a la política lingüística para la Internacionalización de la Educación Superior en Brasil, basada en los ejes de formación docente, capacitación en lenguas extranjeras para estudiantes e investigadores brasileños y portugués como segunda lengua para investigadores internacionales (Knobel et al., 2020), lo que contribuyó a una mejor inserción de los académicos brasileños en el entorno global de la Educación Superior. Sus principales ejes de actuación fueron la oferta de cursos de lengua extranjera presenciales y a distancia, la realización de pruebas de suficiencia y el fomento a la creación de Centros de Idiomas en las IES (Brasil, 2012).

El programa de internacionalización actual financiado por el gobierno brasileño es el programa CAPES PrInt (2018). Con el programa, la concepción de Internacionalización en el país comenzó a cambiar y la perspectiva individual comenzó a dar espacio a la perspectiva institucional - *comprehensive*. Esta otorga autonomía a las IES para gestionar el proceso de internacionalización, sintetizado en becas en el exterior, como doctorado sándwich, profesor invitado senior, formación en cursos cortos o *escuelas de verano/invierno*, becas para posdoctorado y misión laboral (CAPES, 2021).

El programa CAPES PrInt atiende a 36 IES brasileñas. Como gran parte de los participantes de este programa son universidades públicas, la política pública actual que impulsa los procesos de internacionalización aún no ha tenido impactado en todo el sistema

universitario brasileño. Esto se debe a que, en Brasil, de las 2.608 IES, 2.306 pertenecen a la red privada y detienen el 75,8% (6.523.678) de las matrículas en carreras de grado (INEP, 2020).

Según una investigación realizada por la CAPES (2017), sobre la internacionalización de las IES brasileñas que cuentan con programas de posgrado evaluados por la agencia con niveles del 3 al 7, existen dos grupos distintos de IES en Brasil. Uno de ellos, de menor tamaño, aprovecha las condiciones del fenómeno que se refleja en el elevado número de becas, convenios de cooperación y proyectos. El segundo grupo contiene el mayor número de instituciones, sin embargo, un menor número de programas y cursos de posgrado.

La encuesta identificó que la mayoría de las IES tienen su proceso de internacionalización caracterizado como débil o moderado (70,3%), y solo ocho instituciones tienen características intensas. En cuanto a la presencia del plan de internacionalización en el Plan de Desarrollo Institucional de las IES, entre las que desarrollan un proceso de internacionalización pequeño o moderado, el 52,5% aún no cuenta con un plan de internacionalización, y el 65% de ellas afirman que necesitan un apoyo externo, como consultoría, para elaborar el plan. En las IES con un intenso proceso de internacionalización, el 62% dice tener un plan de internacionalización consistente, mientras que el 38% informa que necesita una consultoría externa para construirlo e implementarlo. Así, existe una fuerte tendencia nacional hacia la internacionalización pasiva, con bajos índices de atracción de profesionales internacionales, aunque es posible considerar un escenario dinámico, ya que los profesores visitantes ya aparecen entre las prioridades del proceso de internacionalización de las IES.

Al analizar los datos referentes a la movilidad de estudiantes brasileños a contextos internacionales, se identifica que esto era considerado como un *plus* en la carrera de estudiantes de estratos económicos medio-alto y alto. En el país, la tasa de movilidad no es

alta en comparación con otras realidades: hay 67.183 estudiantes brasileños en el exterior, lo que indica solo el 1,2% del total de estudiantes en movilidad académica en el mundo. Los estudiantes internacionales que buscan oportunidades en Brasil para la movilidad académica representan solo el 0,4% del número total de estudiantes en movilidad académica en el mundo, es decir, 21.181 estudiantes (UNESCO, 2021).

En este sentido, los datos muestran que la movilidad académica, al basarse en una dimensión individual, tiene un potencial limitado para ampliar las oportunidades de aprendizaje internacional e intercultural para toda la comunidad académica del país. En Brasil, la movilidad se da en un campo marcado por una significativa heterogeneidad y diversidad institucional. Ya sea en la relación norte/norte o sur/sur, la movilidad y/o el intercambio académico tiene impacto sobre la internacionalización, pero no es suficiente para promover la ciudadanía global esperada en el grupo de estudiantes vinculados a la Educación Superior. Esto sucede porque la movilidad académica se ve “como un fin en sí mismo, y no como un medio de conectividad por medio de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje” (Leask & Green, 2020, p. 1).

Sin embargo, existen otras formas de internacionalizar la educación superior. En el contexto brasileño, dados los desafíos ya presentados, se fortalece la propuesta de Internacionalización basada en el modelo IaH, que se está convirtiendo en un posible camino para contextos emergentes, y ha enfatizado particularmente los esfuerzos de internacionalización mediante la movilidad.

3 La internacionalización en casa: un posible camino para contextos emergentes

Se ha cuestionado la creencia en la importancia de la movilidad académica para proporcionar calidad en la educación superior. Aunque todavía se ve como el principal factor de internacionalización, algunos aspectos están poniendo en jaque su protagonismo. En el

contexto de la ALC, en primer lugar, se destaca el bajo impacto que representa la movilidad en la comunidad universitaria y el alto costo. Esto demanda la búsqueda de

[...] alternativas que lleguen a un mayor número de estudiantes, cubran diferentes países (además del Norte Global), promuevan el respeto a la diversidad cultural y étnico-racial, desarrollen la responsabilidad social y traigan beneficios a la sociedad en su conjunto. (Baranzeli et al., 2020, p. 257)

Esta situación se vio agravada por el cierre de fronteras y la drástica disminución de la movilidad durante la pandemia COVID-19. Las IES necesitaban implementar modelos de internacionalización basados en entornos virtuales para no perder su espacio en el contexto global.

En esta coyuntura, en el contexto brasileño, laH cobró fuerza. Esto se debe a que laH tiene como objetivo producir experiencias universitarias inclusivas e internacionalizadas para todos los estudiantes (Almeida et al., 2019). El concepto “en casa” se desarrolló para dar mayor protagonismo a las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el *campus*. Como consecuencia, Los esfuerzos de internacionalización permiten que los estudiantes socialicen en un contexto culturalmente diverso e interconectado (Knight, 2020). Esta perspectiva incorpora las estrategias para desarrollar un modelo que llegue a las IES en su conjunto, a partir de actividades en el país y en el exterior (Barbosa & Neves, 2020).

La laH no se trata de movilidad. Si bien los estudiantes internacionales no están presentes en el contexto doméstico, la laH considera que la diversidad de los estudiantes es un factor que necesita ser reconocido y trabajado en clase, se debe explorar las dimensiones internacionales e interculturales del currículo (Beelen & Jones, 2015, Leask, 2015). Además, la laH está incluida en otros enfoques de Internacionalización como la IoC, que aglutina la laH y la movilidad (Leask, 2015), y la Internacionalización Integral o *Comprehensive*, que exige la internacionalización en todas las funciones universitarias (Hudzik, 2015).

Tanto para la laH como para la loC, es en los entornos de aprendizaje proporcionados por un currículo formal e informal donde se contemplarán las dimensiones internacional e intercultural en la formación académica. Lo que es importante reconocer es que la loC se centra en el aprendizaje, pero no excluye la movilidad y el intercambio; mientras que la laH se centra en el campus y el aprendizaje dentro de ese contexto más estrecho.

La laH también puede servir como un medio para promover valores comunes y un entendimiento más cercano entre diferentes pueblos y culturas, mejorar la cooperación entre las IES en sus esfuerzos de internacionalización, al tiempo que mejora la calidad educativa del sector y los recursos humanos a través del aprendizaje mutuo, la comparación e intercambio de buenas prácticas (Almeida et al., 2018).

Por lo tanto, la laH tiene el potencial de extender a la gran mayoría de estudiantes un proceso de formación internacional e intercultural. Para desarrollarlo, se cuenta con una variedad de instrumentos, tales como: “conferencias con invitados de empresas y universidades asociadas internacionales, estudios de casos y prácticas internacionales, literatura internacional, entre otros” (Morosini & Nez, 2020, p. 3). De esa manera, la laH permite que las IES jueguen un papel significativo en la sociedad, ya que, al ampliar las experiencias de este tipo de aprendizaje a todos los estudiantes, contribuye “al desarrollo global sostenible, marcado por la convivencia democrática, el respeto, la solidaridad y la cooperación por una ciudadanía socialmente responsable” (Morosini, 2017, p. 291).

Sin embargo, existen algunos obstáculos para la implementación de la laH. Según Beelen (2018), actualmente existen cuatro dimensiones que impiden su avance en las IES: a) crecimiento de perspectivas erróneas sobre los significados y razones del concepto, lo que dificulta su consecución; b) falta de estrategias institucionales para implementarla y para el desarrollo profesional de los docentes; c) falta de competencia de los profesores para la internacionalización;

y, finalmente, d) falta de afinidad entre los interesados en el proceso de implementación de la IaH. En los análisis de Morosini y Nez (2020, p. 3), también es fundamental promover la formación de recursos humanos, las políticas nacionales e institucionales y el predominio de la cultura de educación en *línea*.

Para que los estudiantes comprendan los problemas internacionales y globales, la interculturalidad debe incluirse en este proceso, ya que permite trascender las diferencias culturales y reconocer su existencia dentro de un entorno académico, es decir, comprender otras visiones del mundo (Deardorff, 2009). La incorporación de dimensiones internacionales e interculturales en las experiencias de aprendizaje se puede llevar a cabo a través de actividades en el campus desarrolladas por medio de actividades colaborativas *online* y complementadas con experiencias de movilidad (Knight, 2020).

Interconectando internacionalización e interculturalidad es posible desarrollar habilidades interculturales, expandir actitudes para apreciar la complejidad del mundo, examinar valores, actitudes y responsabilidades para el liderazgo local/global. Además, identificar el poder y el privilegio en el contexto local/global; construir con los estudiantes el escenario de la interculturalidad y la justicia social en un contexto global. La experiencia contrasta y enfatiza las habilidades colectivas, preparando a estudiantes y profesores para cooperar y también competir en un lugar de trabajo intercultural y global (Killick, 2015).

Al mantenerse al día con los enfoques de enseñanza contemporáneos que se centran en el estudiante, la IaH requiere diferentes habilidades de enseñanza y aprendizaje. Muchos estudios ya se preocupan por el aprendizaje internacional de los estudiantes (Clifford 2009, Clifford & Montgomery, 2014, 2015, Baranzeli et al., 2020) y, en este momento, abordar el desarrollo profesional de los docentes para la internacionalización es un desafío porque es un tema poco explorado (Green & Whitsed, 2009, Van der Werf, 2012, Tran & Pasura, 2018). Así, en la actual etapa de desarrollo de la internacionalización,

se fortalece la defensa de una pedagogía para la Internacionalización de la Educación Superior, como se discutirá a continuación desde la perspectiva de la formación docente.

4 La relevancia de una pedagogía para la internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior representa un cambio de paradigma, en el que las IES pasan de una identidad nacional y/o regional a un entorno internacional e intercultural. Para que esta transición sea exitosa, las IES deben invertir en su capital humano a nivel personal y profesional (Van der Werf, 2012). Con la IaH transformando el entorno universitario, nuevas interfaces se presentan para los docentes en este proceso.

En el contexto brasileño, uno de los pilares de la formación docente es la profesionalidad, que “se ha ido profundizando gradualmente en los estudios y se ha configurado en la pedagogía universitaria⁴ que caracteriza al docente como profesional” (Morosini & Nez, 2020, p. 5). Este constructo se ancla en la defensa de que los docentes son especialistas en su campo de conocimiento, los cuales se complementan con conocimientos pedagógicos.

En Brasil, la internacionalización aún no es el centro de las pautas para la formación del profesorado. Se infiere, entonces, que “la inexistencia de tales determinaciones en las directrices conlleva consecutivamente a la inexistencia de práctica” (Morosini & Nez, 2020, p. 4). La formación de docentes de Educación Superior en el país tampoco está formalizada en una política pública. Los profesionales

⁴ En el contexto latinoamericano, la pedagogía universitaria tiene como objeto de estudio la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la universidad. Se ocupa de la formación de profesores para la práctica pedagógica profesional. Ha sido desafiado cada vez más por la diversidad institucional, la ausencia de programas de formación continua del profesorado y la presión constante sobre los planes de estudio de la carrera profesional provocada por los procesos de evaluación (Leite, 2006).

que deseen trabajar en las IES buscan la titulación ofrecida en programas de posgrado a nivel de maestría y doctorado. Sin embargo, en la mayoría de las áreas del conocimiento, esta formación califica y especializa al investigador en su área; pero no lo profesionaliza, pues son pocos los que aportan conocimientos y experiencias y conocimientos didáctico-pedagógicos, especialmente los relacionados con la práctica en la Educación Superior (Cunha, 2018).

En este contexto, es fundamental que los docentes dominen y reflexionen sobre su campo científico, sin embargo,

[...] no se ha aplicado el mismo esfuerzo a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a la expansión del diálogo epistemológico interdisciplinario, al tránsito entre ciencia, cultura y sociedad y a prácticas de producción más colectivas y solidarias. (Cunha, 2018, p. 8)

Si bien algunas instituciones promueven actividades de formación que contemplan los paradigmas de una metodología para la educación superior, esta no es una realidad que afecte a todos los docentes del sistema de educación superior brasileño. Esto tiene numerosas implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se multiplican exponencialmente al intentar introducir las premisas de la internacionalización.

En contextos emergentes, la laH requiere que los docentes que trabajan en Educación Superior promuevan la internacionalización de sus planes de enseñanza, trabajen con grupos culturalmente diversos, mantengan y amplíen relaciones de colaboración con instituciones e investigadores, alianzas en el exterior, entre otras posibilidades (Van der Werf, 2012). Esto es importante porque convivir en el aula con diversidad cultural, y en algunos casos internacional, representa un desafío para los docentes que necesitan “cuestionar la efectividad

de sus propios principios y enfoques de enseñanza en relación con un grupo extremadamente heterogéneo” (Tran & Pasura, 2018, p. 351).

El papel del profesorado en las IES no se limita a enseñar temas internacionales o trabajar con grupos de estudiantes culturalmente diversos (Van der Werf, 2012). Su papel es complejo, ya que involucra diferentes competencias, siendo una actividad compleja, aportando cada vez más investigación, comunicación con la sociedad y gestión de las actividades administrativas. Como vemos, es una profesión que requiere

[...] una multiplicidad de conocimientos (incluidos los pedagógicos), habilidades adecuadas y actitudes relevantes, entendidas en sus relaciones, configurándose como un trabajo esencialmente interactivo; prevé el dominio de un contenido especializado y orientado para la formación de una profesión (Isaia et al., 2012, p. 171)

La educación de los estudiantes en un mundo globalizado, internacional e intercultural, requiere un aprendizaje profesional continuo por parte de los profesores. Las dimensiones de la necesidad de formación académica de los estudiantes para formar parte de los programas de desarrollo profesional de los docentes, ya que constituye una estrategia para la calidad y la pertinencia de la educación superior en una sociedad basada en el conocimiento (Morosini & Nez, 2020). Para enfrentar estos desafíos, se propone una Pedagogía de la Internacionalización de la Educación Superior para el contexto brasileño, con énfasis en el docente, como se muestra en la Figura 2.

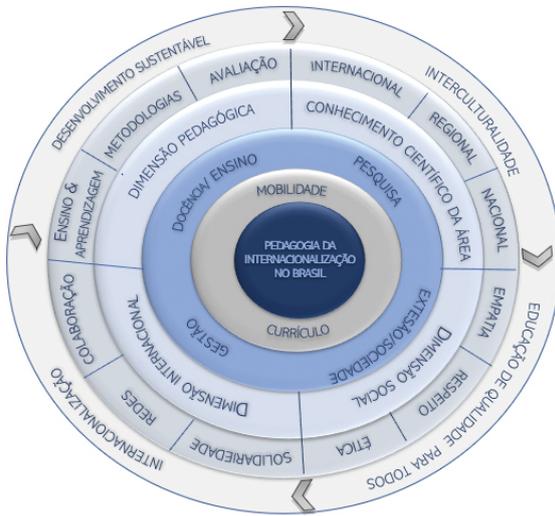


Figura 2. Matriz conceptual de la Pedagogía de la Internacionalización de la Educación Superior en contextos emergentes: perspectiva del profesor
Fuente: Elaborado por los autores (2021).

En una Pedagogía que busca la Internacionalización, en un contexto de desarrollo sustentable, la perspectiva docente se relaciona con cuatro dimensiones:

- **Dimensión del conocimiento científico en el área:** entiende que el docente necesita dominar el área del conocimiento con base en las realidades y referencias nacionales, regionales e internacionales, contemplando las tendencias del campo científico y brindando una formación con una perspectiva global;
- **Dimensión pedagógica:** comprende la interrelación de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la elección de metodologías y recursos adecuados al perfil de los estudiantes y con un proceso de evaluación del aprendizaje constituido desde una perspectiva de diagnóstico y forma-

ción, que reorienta la propia práctica del docente basada en el plan de estudios;

- **Dimensión internacional:** comprende la capacidad de trabajar en redes y proyectos colaborativos, en una perspectiva de solidaridad y cooperación, fortaleciendo las capacidades recíprocas y contribuyendo a la construcción de un espacio educativo local/regional/internacional;
- **Dimensión social:** comprende la presencia de las bases de la empatía, el respeto y la ética que expresan los valores inseparables de una educación de calidad y para todos, sin distinción, rumbo al desarrollo sostenible.

La internacionalización se configura como misión de la universidad y sus estrategias deben estar presentes en las políticas y planes institucionales, contribuyendo “a enfrentar los desafíos actuales de la educación superior, la cooperación solidaria internacional y potenciar la relación Sur-Sur en un mundo globalizado” (Morosini et al., 2020, p. 350). La cooperación internacional constituye una herramienta indispensable en este proceso de constitución de una Pedagogía para la Internacionalización. A través de ella, es posible desarrollar relaciones horizontales que brinden oportunidades para la inserción internacional de las IES a través de:

[...] intercambios; redes de cooperación internacional; proyectos de investigación colaborativa (con alcance global, sin dejar de ser local); recursos de una variedad de fuentes de financiamiento; participación en reuniones locales, regionales, nacionales e internacionales; acuerdos y convenios de colaboración científica; títulos académicos; creación de centros de excelencia reconocidos internacionalmente; formación de personal altamente calificado (técnicos, estudiantes y docentes). (Nez, 2019, p. 162)

Una Pedagogía de Internacionalización de la Educación Superior requiere el compromiso de toda la IES. Esto sucede a partir de una acción conjunta que integra valores institucionales con una acción efectiva para el desarrollo profesional de los docentes, que genera resultados y tiene un impacto a corto, mediano y largo plazo en las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión. Para ello, es fundamental que se desarrolle un programa institucional de desarrollo profesional, donde el enfoque sea formar “docentes que sean ciudadanos competentes y comprometidos con la realidad social, fortaleciendo la educación de calidad” (Morosini & Nez, 2020, p. 5). Para los autores, aún hay otras dimensiones que deben agregarse a estos programas, como la

[...] integración de conceptos que garanticen la formación de docentes ciudadanos del mundo; incorporación en el programa de prácticas, bibliografía y otros elementos para el dominio de una lengua extranjera; configuración de una estructura y funcionamiento flexible de las IES que permita la movilidad del profesorado; actualización permanente del plan de formación continua con perspectiva global. (Morosini & Nez, 2020, p. 5)

Dados los requisitos de la IaH, este programa de desarrollo profesional debe permitir que los maestros reexaminen sus prácticas y convicciones, para

[...] comprender las diversas necesidades y orígenes culturales de los estudiantes internacionales y desarrollar prácticas adecuadas de enseñanza y aprendizaje en respuesta a este grupo y a la necesidad crítica de preparar a todos los estudiantes para el mercado laboral intercultural. (Tran & Pasura, 2017, p. 366)

Así, mediante el desarrollo profesional continuo en la IaH, los docentes desarrollan habilidades y competencias que les permiten apropiarse de prácticas pedagógicas que utilizan la diversidad de los propios estudiantes como recurso de enseñanza y aprendizaje (Tran & Pasura, 2018).

En esta dirección, la IES, que asume el desarrollo de un programa a partir de la formación profesional docente a partir de las premisas presentadas en la Matriz Conceptual de la Pedagogía de la Internacionalización de la Educación Superior, orienta sus esfuerzos hacia el logro de sus objetivos institucionales y la resignificación de sus prácticas institucionales.

5 Consideraciones finales

Este capítulo busca dar a conocer conceptos, modelos y prácticas de internacionalización que han sido analizados y difundidos en el mundo académico, variando de un país a otro la intensidad y perspectivas de este campo. Los aportes teóricos se orientaron hacia el objetivo del texto, “reflexionar sobre la necesidad de una pedagogía para la Internacionalización de la Educación Superior en el contexto brasileño, con énfasis en el modelo de la IaH”. Primero, se presentó la constitución del campo científico de la Internacionalización de la Educación Superior, un movimiento complejo y cambiante, integrado por diferentes actores y vertientes teórico-prácticas. Si bien aún es un campo mayoritariamente dominado por países desarrollados, ya es posible identificar cambios en este escenario y un énfasis en el protagonismo de los conocimientos y prácticas provenientes de los países en desarrollo, reflejando un proceso social e histórico de construcción de la Internacionalización de Educación.

A partir de los datos enumerados en este capítulo, se entiende que la internacionalización de las IES brasileñas es un proceso necesario y no un fin en sí mismo, y que debe alinearse con los desafíos de una

sociedad globalizada, intercultural y sostenible. Al principio, la investigación estaba en el centro de la relación entre internacionalización y educación superior. Hoy, la docencia universitaria y la responsabilidad social están en la vanguardia de las políticas y prácticas de internacionalización, junto con la investigación. Actualmente, muchas voces están identificando la integración de las dimensiones internacional e intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que es un desafío para el profesorado de educación superior.

La responsabilidad de formar generaciones de egresados que estén preparados para ejercer la ciudadanía global, y que puedan vivir y trabajar en una sociedad sostenible, es un desafío que debe ser asumido por toda la comunidad universitaria. Desarrollar una pedagogía para la Internacionalización de la Educación Superior en Brasil, desde la perspectiva de la enseñanza, ayuda a responder a este desafío “urgente”.

Además, las estrategias de cooperación e integración tienen la capacidad de promover aprendizajes relevantes y coherentes con las realidades del siglo XXI. Por lo tanto, como se destaca en este capítulo, es de suma importancia que se ofrezcan programas de desarrollo profesional para preparar a los profesores para la IaH mediante el desarrollo de un conjunto de habilidades que caracterizan el perfil de un educador competente a nivel mundial.

En estudios futuros, para profundizar en los supuestos de una Pedagogía para la Internacionalización de la Educación Superior, se sugiere el desarrollo de investigaciones que busquen comprender el significado de la internacionalización para los docentes. Reflexionar sobre qué conocimientos y habilidades consideran relevantes en el desarrollo de su trabajo en entornos internacionales e interculturales, además de analizar qué prácticas pedagógicas brindan a los estudiantes una formación internacional e intercultural, sin duda contribuirá a replantear el rol del docente en la Internacionalización de la Educación Superior.

Referências

- Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., & Baranzeli, C. (2019). Understanding internationalization at home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217. <https://doi.org/10.1177/1474904118807537>.
- Azevedo, M. L. N. (2014). A internacionalização da educação superior em questão: Mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latino-Americanos*, 3(1), 99-110.
- Azevedo, M. L. N., Oliveira, J. F., & Catani, A. M. (2016). O sistema nacional de pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): Regulação, avaliação e financiamento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(3), 783-803. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68576>.
- Baranzeli, C., Morosini, M., & Woicolesco, V. G. (2020). "A chave está na troca": Estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. *Série-Estudos*, 25(53), 253-274. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1400>.
- Barbosa, M. L. O., & Neves, C. E. B. (2020). Internationalization of higher education: Institutions and knowledge diplomacy. *Sociologias*, 22(54), 22-44. <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>.
- Beelen, J. (2018). Watering a hundred flowers: Institutional leadership for internationalisation at home. In: Beelen, J., & Walenkamp, J. (eds.). *Leading internationalisation in higher education: People and policies* (pp. 65-80). Netherlands: The Hague University of Applied Sciences.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (eds.). *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). London: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In: Ortiz, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Brasil. (2011). *Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm.

Brasil. (2012). *Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf.

Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal of Academic Development*, 14, 133-143. <https://doi.org/10.1080/13601440902970122>.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2014). Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68, 28-45. <https://doi.org/10.1111/hequ.12029>.

Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>.

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). *A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Recuperado de: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>.

Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2021). *Programa Institucional de Internacionalização CAPES*. Recuperado de: <https://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>.

Cunha, M. I. (2018). Docência na educação superior: A professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6-11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

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.

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.

Didriksson, A. (2008). Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. In: Tunnermann, C. (ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 399-458). IESALC.

Gacel-Ávila, J. (2018). Educación Superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. In: Guajardo, P. H. (coord.). *Conferencia regional de educación superior de América Latina y el Caribe – Córdoba, 2018 (Resúmenes ejecutivos)* (pp. 45-85). IESALC.

Green, W., & Whitsed, C. (2013). Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148–164. <https://doi.org/10.1177/1028315312463825>.

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

Hudzik, J. K. (2015). *Comprehensive internationalization: Institutional pathways to success*. London: Routledge.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior*. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf.

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2012). Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: Do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In: Cunha, M. I., & Broilo, C. L. (orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo* (pp. 167-187). São Paulo: Junqueira & Marin.

Knobel, M., Lima, M. C., Leal, F. G., & Prolo, I. (2020). Desenvolvimentos da internacionalização da educação superior no Brasil: da mobilidade acadêmica internacional à institucionalização do processo na universidade. *Educação Temática Digital*, 22(3), 672-693. <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659332>.

Killick, D. (2015). *Developing global students: higher education in an era of globalization*. London: Routledge.

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>.

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

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. New York: Routledge.

Leask, B., & Green, W. (2020). Is the pandemic a watershed for internationalisation? *University World News*. Recuperado de: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>.

Leite, D. (2006). Pedagogia universitária. In: Morosini, M. C. (org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário* (pp. 57-58). Brasília: INEP.

Morosini, M. C. (2011). Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: Cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(1), 93-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>.

Morosini, M. C. *Internacionalização da Educação Superior e Integração Acadêmica*. Conferências UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 06.12.2017.

Morosini, M. C. (2017). Apresentação [Dossiê Internacionalização da educação superior]. *Educação*, 40(3), 288-292. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.30004>.

Morosini, M. C., & Dallacorte, M. (2021). Internacionalização da educação superior. In: Morosini, M. (org.). *Enciclopédia brasileira de educação superior* (pp. 35-172). Porto Alegre: CNPq, FAPERGS, EDIPUCRS.

Morosini, M. C., & Nascimento, L. M. (2017). Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. *Educação em Revista*, 33, e155071, 1-27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>.

Morosini, M. C., & Nez, E. (2020). Teacher education and internationalization at home. In: Peters, M. (ed.). *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1-6). London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_406-1.

Morosini, M. C., Nez, E., & Woicolesco, V. G. (2020). A Mobilidade acadêmica e as redes colaborativas sul-sul: O caso da UNILA. In: Lucena, S., Nascimento, M. B. C., & Boa Sorte, P. (orgs.). *Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade* (pp. 332-357). Aracaju: EDUNIT.

Nez, E. (2019). Fluxos de cooperação acadêmica para a internacionalização. In: Morosini, M. (org.). *Guia para a Internacionalização Universitária* (pp. 151-165). Porto Alegre: EDIPUCRS.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021a). *Futures of Education: learning to become*. UNESCO. Recuperado de: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021b). *World Higher Education Conference (WHEC2021): Reinventing the Role & Place of Higher Learning for a Sustainable Future*. UNESCO. Recuperado de: <https://en.unesco.org/sites/default/files/whhec2021-concept-note-en.pdf>.

Tran, L. T., & Pasura, R. (2018). Professional development for teachers working with international students. *Vocations and Learning, 11*, 345-364. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9195-6>.

Van Der Werf, E. (2012). Internationalisation strategies and the development of competent teaching staff. In: Beelen, J. & De Wit, H. (eds.). *Internationalisation revisited: New dimensions in the internationalisation of higher education* (pp. 99-105). Amsterdam: University of Applied Sciences, CAREM.