

# Formação para la Excelencia

Experiencias de Supervisión y Redes de Investigación en la Formación Postdoctoral  
**Volumen II - Experiencias formativas**

*Gilson Pôrto Jr.  
Vilso Junior Santi*  
**Organizadores**



Gilson Pôrto Jr.  
Vilso Junior Santi  
(Orgs.)

**FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA:  
experiencias de supervisión y redes  
de investigación en la formación  
postdoctoral**

**VOLUMEN II – EXPERIENCIAS FORMATIVAS**

**EdUFT  
2021**

**Maquetación/Proyecto gráfico:** Gilson Pôrto Jr.

**Portada:** Fábio Ferreira

**Revisión del texto y de la traducción:** Vilso Junior Santi y Gilson Porto Jr.

**Imágenes del sitio:** "www.freepik.com"

**La norma ortográfica y el sistema de citas y referencias bibliográficas son prerrogativas de cada autor. Asimismo, el contenido de cada capítulo es responsabilidad única y exclusiva de su respectivo autor.**



Todos los libros publicados por Selo OPAJE/EdUFT están bajo los derechos de Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



<http://www.abecbrasil.org.br>



<https://www.abeu.org.br/>

---

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças; SANTI, Vilso Junior (Orgs.)

FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA: experiencias de supervisión y redes de investigación en la formación postdoctoral - Vol. 2: Experiencias formativas [recurso eletrônico] / Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior; Vilso Junior Santi (Orgs.) - Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

220 p.

ISBN – 978-85-60487-83-7

1. Postdoctorado. 2. Formación. 3. Postgraduación. 4. políticas públicas. I. Título. II. Serie.

CDD-370

---

Índice del catálogo sistemático.

1. Educación 370

El libro es el resultado del proyecto titulado "Formación para la excelencia: experiencias de supervisión y redes de investigación en estudios de doctorado y postdoctorado" institucionalizado en la UFT con el número GPU Propesq UFT n° 3471. Contó con el apoyo de la Red Internacional de Investigadores de Bolonia (REBOL).

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**REITOR**  
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

**Pró-Reitor de Graduação**  
Prof. Dr. Eduardo Cezari

**VICE-REITORA**  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia de Medeiros

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

**Pró-Reitor de Extensão e Cultura**  
Prof. Dr. Maria Santana

**Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)**

Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior  
Dr. João Nunes da Silva  
Dr. José Lauro Martins  
Dr. Nelson Russo de Moraes  
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva  
Dra. Suzana Gigliolli Nunes

## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CONSELHO EDITORIAL

**PRESIDENTE**  
Prof. Dr. Francisco Gilson  
Rebouças Pôrto Junior

**Membros por área:**  
Liliam Deisy Ghizoni  
Eder Ahmad Charaf Eddine  
**(Ciências Biológicas e da Saúde)**

João Nunes da Silva  
Ana Roseli Paes dos Santos  
Lidiane Salvatierra  
Wilson Rogério dos Santos  
**(Interdisciplinar)**

Alexandre Tadeu Rossini da Silva  
Maxwell Diógenes Bandeira de Melo  
**(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)**

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior  
Thays Assunção Reis  
Vinicius Pinheiro Marques  
**(Ciências Sociais Aplicadas)**

Marcos Alexandre de Melo Santiago  
Tiago Groh de Mello Cesar  
William Douglas Guilhaume  
Gustavo Cunha Araújo  
**(Ciências Humanas, Letras e Artes)**

SELO EDITORIAL OPAJE/EdUFT  
CONSELHO EDITORIAL

**PRESIDENTE**

Prof. Dr. José Lauro Martins

**Membros:**

**Prof. Dr. João Nunes da Silva**

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

**Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota**

Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

**Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
(UNESP), Brasil

**Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva**

Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

**Prof. Dr. Rogério Christofoleti**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

**Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista**

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do  
Amazonas, Brasil

**Profa Dra. Thais de mendonça Jorge**

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

**Prof. Dr. Fagno da Silva Soares**

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em  
História Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão  
(IFMA), Brasil

**Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro**

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

**Prof. Dr. José Manuel Pelóez**

Universidade do Minho, Portugal

**Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes**

Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do  
Ministério Público do Tocantins, CESAF/Ministério Público,  
Brasil

## RESUMEN

### PRESENTACIÓN

**LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN/ 9**

Geraldo da Silva Gomes (Brasil)

### PREFACIO / 19

Vilso Junior Santi (Brasil) e Gilson Porto Jr. (Brasil)

**"DEL COLONIZADO AL COLONIZADOR", O PISTAS PARA (DES)CONSTRUIR EL APRENDIZAJE EN RED EN LAS PRÁCTICAS POSTDOCTORALES / 25**

Gilson Pôrto Jr. (Brasil)

## VOLUME II – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

**1. ANDADURAS EN EL PROGRAMA POSTDOCTORAL FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMERICA/ 37**

Ana Isabel Márquez (Venezuela)

**2. CAMINOS RECORRIDOS EN LA JORNADA DEL POST-DOCTORADO EN PROGRAMAS DISTINTOS EN BRASIL Y PORTUGAL/ 45**

Elaine Jesus Alves (Brasil)

**3. PROGRAMA POSTDOCTORAL EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA: una experiencia fecunda/ 57**

Magaldy Téllez e Sandra Moreno (Venezuela)

**4. EL POSDOCTORADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA / 75**

Marcelo Casarin (Argentina)

**5. POSTDOCTORADO EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA: Una visión andragógica de la formación/ 87**

Norah Gamboa Vela (Venezuela)

**6. EDUCACIÓN AVANZADA EN NUESTRA AMÉRICA: experiencias desde el extremo norte de Brasil/ 97**

Leila Adriana Baptaglin e Vilso Junior Santi (Brasil)

**7. SOLIDARIDAD ACADÉMICA EN EL SUR QUE TAMBIÉN EXISTE: Experiencia de estancia postdoctoral en el PPGCC de la UNISINOS/ 123**

Adrián Padilla Fernández (Venezuela)

**8. FORMACIÓN CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIA - INVESTIGACIÓN POST-DOCTORAMENTO Y OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LIVRE-DOCENCIA: una mirada al recorrido formativo/ 141**

Nelson Russo de Moraes (Brasil)

**9. ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y UNIÓN EUROPEA: un estudio de los procesos de formación en la Península Ibérica/España/ 159**

Gilson Pôrto Jr (Brasil)

**SOBRE LOS AUTORES / 213**

**ÍNDICE DE TEMAS / 218**



# LA IMPORTANCIA DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN

**Geraldo da Silva Gomes**

(Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao  
Ensino - OPAJE – Universidade Federal do Tocantins, Brasil)

En las últimas, vivimos bajo las agendas de movimientos políticos e ideológicos con propuestas extremadamente conservadoras cargadas de apelaciones morales reaccionarias. Estas agendas y movimientos no son exclusivos de América Latina, y pueden encontrarse con distintas orquestaciones en países de los demás continentes del planeta. Esto es muy aterrador.

La distancia temporal entre las dos pasantías posdoctorales que realicé me permite considerar que las nuevas generaciones iniciaron procesos de formación continua buscando responder a preguntas no sólo dentro de los muros de sus instituciones de pertenencia, sino dirigidas a cuestionar estructuras, formas de comportamiento y agendas políticas culturales, artísticas y científicas críticas al modo impuesto por la lógica de pensamiento y producción de conocimiento de las élites en América Latina.

Es inmensamente gratificante encontrarse con investigadores con inquietudes centradas en nuestra diversidad latinoamericana, con énfasis en nuestras raíces y herencia de pueblos originarios, ya sea de las selvas, de las regiones andinas, de los pueblos de la diáspora africana y de otras regiones del mundo que se han

agregado en América Latina. Además de buscar la comprensión de los movimientos de construcción de la identidad, establecen otros canales de comunicación destinados a formar lazos más fuertes de solidaridad y un mayor compromiso con las luchas comunes por la comunicación democrática y la defensa de los derechos humanos.

Los estudios proponen la convergencia de áreas, invitan a las perspectivas de organización de nuevas formas de intercambio y difusión de conocimientos que respeten la multirreferencialidad de las comunidades de práctica e información, recordando también las provocaciones de Teresinha Fróes-Burnham (1998) y la necesaria perspectiva transmetodológica de Efendy Maldonado (2012).

El escenario de las agendas conservadoras amenaza y busca deslegitimar nuestro lugar de habla como personas activas en los espacios de producción de conocimiento científico, social y cultural. El secuestro de significados de los contenidos que elaboramos y de nuestros discursos se ha producido de forma muy expansiva por la comunicación amplificada por la dimensión tecnológica. Esto me preocupa mucho, algo que no es exclusivo y, afortunadamente, compartido con varias personas de los distintos ámbitos sociales con los que trato con más frecuencia.

De esta manera, mis estudios posdoctorales continúan aún después de su conclusión en los espacios académicos, ya que nos invitan a producir más conocimiento y contribuir a su difusión entre la enorme comunidad de profesionales que pasan por la experiencia de las prácticas posdoctorales, invitándoles también a permanecer en un movimiento constante de intercambio y compromiso conjunto hacia sociedades más justas y saludables.

Este movimiento de formación continua es la idea motriz de esta reflexión, el propio título adoptado busca establecer el propósito y la posibilidad de la diáda. El propósito es traer con este texto más preguntas sobre la importancia de la defensa del conocimiento académico en constante producción inserta en el mundo vivido y aumentar las posibilidades de diálogos y

confrontaciones a los miedos, silencios, persecuciones y plagas que están presentes en el día a día de nuestra vida cotidiana.

## **Continuidad**

Comparto el movimiento que estoy viviendo al final de otra pasantía posdoctoral, es decir, la latencia permanente de los estudios y la curiosidad por seguir preguntando-cuestionando los fenómenos que ocurren en la sociedad. La mención de los verbos preguntar y cuestionar difiere del uso visto en el lenguaje de los productores de contenidos en las plataformas de medios sociales, es decir, no se cuestiona como forma de reacción ante determinadas situaciones como pautas preestablecidas para el mantenimiento del contrato de programación del canal o nicho digital.

Investigar situaciones y sus respectivos problemas visibles u ocultos es diferente para quienes trabajan con la producción de conocimiento académico, en este caso también el científico, porque la agenda que se construye en este contexto difiere de la intencionalidad de los contenidos producidos por los canales de opinión sobre la coyuntura política y económica, los aspectos culturales, de comportamiento y científicos.

Al final de la pasantía posdoctoral, pensé que se produciría un aquietamiento cognitivo, cuando un ciclo de un tema problemático llega a su fin, requiere un descanso, un alejamiento de las técnicas y la lógica del pensamiento-reflexión científica. Sin embargo, las situaciones observadas en los ámbitos de la comunicación, la educación, las culturas y las redes sociales comenzaron a configurarse como preguntas a las que hay que dar respuesta.

Al monitorear los canales de Youtube dirigidos a temas de arte, cine, viajes y entretenimiento en general se pueden percibir juegos discursivos intencionalmente dirigidos a secuestrar la competencia de los discursos de profesionales del periodismo, ciencias biológicas, maestros y profesores de diversos niveles y tipos

de educación. Las cadenas siguen el mismo patrón de lenguaje, guionizado como un telediario, imágenes editadas con innumerables inserciones y cortes. Las personas que trabajan en ellas, a través de la mediación de la tecnología, están silenciando los discursos de los profesionales y sustituyéndolos por propuestas analíticas poco profundas y de fácil asimilación para un público que no busca información ni educación, sino sólo entretenimiento.

El susto fue mayor cuando seguí el canal de un periodista sobre rutas de viaje cuyo discurso se asemeja al de un lego en la materia, de esos que han asumido una nueva categoría profesional, la de bloguero. El periodista imita a un bloguero para tener un mayor número de suscriptores en su canal y asegurarse un número creciente de visitas. Bien podría llamarse "youtuber", "vlogger", "influencer digital". No me voy a ceñir a estas denominaciones porque se escapan de mis intenciones en este momento, sólo destacar que hay que profundizar en los estudios sobre este secuestro de la palabra que se vienen produciendo y los efectos que esto puede estar haciendo con las personas que consumen estos contenidos.

En estas aventuras por Youtube fui comprobando que los contenidos producidos están dirigidos a diferentes segmentos socioeconómicos y culturales. He seguido durante dos meses tres canales que pretenden producir contenidos para grupos de personas pobres, sí, así es como se presenta abiertamente uno de ellos.

Es decir, pretenden mostrar el funcionamiento de una determinada sociedad del hemisferio norte, pero el entretenimiento subyacente se centra en los supermercados populares, las tiendas de bajo precio, las tiendas de segunda mano, los espacios para la donación de objetos usados, además de mostrar largos paseos por calles y barrios famosos mostrados en escenas de series y películas. Se recuerda constantemente al espectador que el material está destinado a quienes son pobres, están empezando la vida en ese país o desean emigrar. La comunicación establecida funcionalmente

refuerza la existencia de un "algoritmo de la pobreza", porque Youtube empieza a indicar contenidos similares y los canales en torrents empiezan a presentarse.

Resulta extraño que se eviten contenidos curricularmente asociados a la cultura educativa como la reflexión artística, la mención a artistas, museos, galerías o aspectos científicos. Del mismo modo, el vocabulario que presentan en estos discursos mediados por la comunicación digital es extremadamente reducido, ciñéndose a vocativos e interjecciones repetitivas.

Me equivoqué al pensar que la crítica y el contrapunto, aunque sea pequeño y subliminal, podían estar presentes en los espacios de los comentarios. No existe.

Estos canales y sus contenidos son repetitivos, crean una presentación cíclica de los temas, evitan los temas controvertidos o cuando lo hacen son emocionalmente categóricos, los productos satisfacen a los usuarios que se entretienen con este extraño entretenimiento.

Los canales de viajes que vemos también aportan este molde de producción estructurado. Se trata de un juego de imágenes de calles, aceras, góndolas de supermercados y comparaciones de productos, pantallas de precios y muy poca información que permita al usuario, con un sentido crítico más refinado, considerar que ha aprendido algo más.

En general, algunos de estos canales acaban trayendo el modelo de la pareja perfecta de la familia "margarina", pero en plan moderno, es decir, la configuración marido y mujer, marido y marido, mujer y mujer con alguna mascota, preferiblemente perros. La presencia de niños es mínima. La propuesta de las parejas es mostrar su vida cotidiana en un país diferente, ya sea en un albergue, una tienda de campaña, un pequeño hotel o una autocaravana.

Entre las imágenes paradisíacas se muestra la vida de la pareja en algunos detalles, preferentemente los más bellos. Antes de la pandemia de Covid-19, las maravillas de esta vida en movimiento

más moderna se pusieron de relieve, porque la defensa del no-lugar, todavía con la idea de Marc Augé, dio paso a la nada. Es decir, ya no es importante tener un lugar donde lastrarte, el mundo es amplio y quien lo desee puede convertirse en nómada digital. Dulce ilusión. Acabamos de enredarnos en la sociedad en red, el entusiasmo de los tiempos de Castels (1997) ha dado paso a la desconfianza y el miedo.

Con el apogeo de la pandemia, después de haber propagado la fantasía de una sociedad de la "nueva normalidad", los vlogs de las "parejas de la margarina" empezaron a mostrar fracturas en los guiones con los problemas de salud normales que tiene la gente y que allí se escondían, siendo obligados a sacar a relucir; charlas rápidas y sin confianza sobre los problemas de salud mental, miradas entristecidas dirigidas a la pareja en su largo discurso de felicidad por la libertad de estar sueltos en el mundo.

Estoy en esta investigación sobre las formas en que el secuestro de la palabra ha estado ocurriendo por estas personas en sus canales en la plataforma de Youtube; intencionalmente no menciono las direcciones porque es la investigación está todavía en forma embrionaria, observo los fenómenos en la ocurrencia.

Lo que sí puedo adelantar hipotéticamente es el peligro de que la producción académica sea ocultada por estos supuestos agentes del conocimiento, que a veces terminan enmascarando los hechos y reforzando las posiciones opinantes como única verdad.

Esto me lleva más allá de las noticias falsas (Aistrophe, 2019; Bakir & McStay, 2018; Boler, 2018; Beurskens, 2013) a los dominios de las junk news (Venturini, 2019), dado que los prosumidores (productores-consumidores) de estos canales contribuyen a la difusión desproporcionada y viral de contenidos presentados con información fiable, en realidad, sin ninguna fiabilidad.

El concepto de noticias basura va más allá, de acuerdo con los intereses y enfrentamientos de los grupos políticos en la disputa por el poder hegemónico en la sociedad, en el uso de la tecnología digital y la difusión viral de noticias/ideas a diferentes grupos

sociales en busca de adhesión y compromiso. Recuerdo que en la lengua inglesa el sustantivo *junk* significa basura, y su significado puede ampliarse para incluir junk, basura, restos inútiles. En español el término tiene su traducción en la palabra *basura*. Así, cuando me refiero a las *noticias basura* las asocio, a través de los estudios realizados, a un ecosistema de desinformación dirigido a influir y alterar la percepción de los significados de la realidad y de los hechos que se presentan.

Se hace más importante asumir la perspectiva del siempre querido y respetado M. Barbero (2004) en lo que propuso como el oficio de cartógrafo, en estos tiempos de desinformación y falta de respeto hacia la producción de conocimiento académico.

### **Noticias *basura* y *ciencia basura***

En el ámbito académico *las noticias basura* también pueden haberse difundido como *ciencia basura*. En la década anterior se conocía la existencia de grupos editoriales que cobraban por publicar la producción científica de los investigadores de los institutos científicos y universidades del hemisferio norte. La situación fue denunciada por profesionales serios de las editoriales y se encendió una pequeña luz entre los editores de las publicaciones científicas latinoamericanas en su conjunto.

Por eso trato de defender en este texto la importancia de promover continuamente que nuestros colegas puedan tener sus momentos de parada, específicos para ampliar sus conocimientos y abrir nuevas fronteras del saber. El conocimiento producido con vigor y rigor es lo que resiste a los planes de estudio dudosos y a la producción científica académica.

En los últimos años hemos visto el viejo planteamiento en sectores gubernamentales de profesionales que enmascaran trayectorias de vida académica, afortunadamente la investigación periodística y la difusión de los hechos por parte de los medios de comunicación pueden desenmascarar algunas de estas cifras.

A menudo nos encontramos en los buzones electrónicos con sospechosas invitaciones a enviar textos para su publicación en revistas científicas que proclaman una buena reputación, sin embargo, entre líneas podemos ver que la revisión por pares y otras evaluaciones pasan primero por el pago de tasas, señal de aceptación para la publicación.

He conocido a profesionales que tardaron años y años en publicar sus trabajos en revistas de renombre, a menudo estableciendo otros enfoques para sus producciones a través de rigurosos comentarios de expertos en sus respectivos campos de conocimiento. Estos grupos editoriales también han sabido migrar su rigor a las publicaciones en línea, sabiendo bien cómo aprovechar las ventajas de las tecnologías digitales.

Sin embargo, la posibilidad de publicar en línea también ha abierto las puertas a muchos tipos de situaciones ilícitas, con el fin de dañar la producción de conocimiento con la difusión de la idea de que todo puede ser publicado ante la falsa verdad de la inexistencia de filtros y control editorial.

Con ello, se puede hacer frente a los peligros de las publicaciones sospechosas sin antecedentes científicos o de la criba sostenida por grupos editoriales con ánimo de lucro. Estas publicaciones provienen de esa industria de la basura editorial que promete difusión y éxito a quienes invierten en ellas. Si el fenómeno se restringiera al ámbito individual, es decir, del profesional de la academia con su ego deseoso de éxito o por la necesidad de demostrar una productividad por encima de la media proyectada, podría resolverse dentro de los muros de la academia.

El fenómeno, sin embargo, sale de la esfera individual y gana espacio público con el uso de los contenidos de artículos y otros textos para demostrar a la sociedad el uso de medicamentos, pesticidas, dietas milagrosas y teorías del comportamiento, entre otros temas. El peligro aumenta aún más cuando los grupos comienzan a financiar estudios basados en estas ideas, encontrando



el refuerzo de las agencias de medios de comunicación centradas en el sensacionalismo y la inmediatez de la opinión en la vida cotidiana. Observamos este fenómeno de la *ciencia basura* que produce un falso conocimiento científico cuya extensión puede estar presente en las *noticias basura de los* sitios de información y entretenimiento, los canales segmentados de Youtube y las cuentas de los usuarios de otras redes sociales.

Por ello, me animan las publicaciones sencillas, todavía tímidas en el conjunto de grupos editoriales eficaces, que publican informes y experiencias de investigadores sobre sus trayectorias de producción de conocimientos. Esto contribuye a que podamos seguir en la defensa de unos estudios serios y responsables.

### Una última consideración

La pandemia continúa, la nueva normalidad no ha llegado. Vivimos una escalada de violencia, los grupos de poder hacen un esfuerzo tremendo para mantenerse sin tener en cuenta las necesidades reales y concretas de las poblaciones.

Es innegable la importancia de los estudios posdoctorales en nuestras trayectorias existenciales como personas activas en actividades de docencia, investigación y extensión en los universales, creyendo que este continuo aprender-a-saber y pensar-a-hacer localizado están directamente dirigidos a nuestra mayor inserción en las comunidades locales y regionales de este gran crisol llamado América Latina, recordando las positivas provocaciones de N. Canclini.

### Referencias

AISTROPE, T. Popular culture, the body and world politics. **European Journal of International Relations**, 26(4), 1–24, 2019.

BAKIR, V., McStay, A. (2018). Fake news and the economy of emotions: Problems, causes, solutions. **Digital Journalism**, 6(2), 154–175, 2018.

BEURSKENS, M. Legal questions of Twitter research. In Weller, K., Bruns, A., Burgess, J., Mahrt, M., Puschmann, C. (Eds.), **Twitter and society** (pp. 123–133), 2013.

BOLER, M., Davis, E. **The affective politics of the “post-truth” era: Feeling rules and networked subjectivity.** *Emotion, Space and Society*, 27, 75–85, 2018.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad en Red.* Alianza Editorial. Madrid, 1997.

FRÓES Burnham, T. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCar, p.35-55, 1998.

MALDONADO, Efendy. A transmetodologia no contexto latino-americano. In: **Epistemologia, Investigação e formação científica em comunicação.** UNIDAVI, Natal, 2002.

MARTÍN-BARBERO, José (2004). **Ofício de Cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** Edições Loyola, São Paulo, 2004.

MARWICK, A. E. Why do people share fake news? A sociotechnical model of media effects. **Georgetown Law Technology Review**, 2(2), 474–512, 2018.

VENTURINI, Tommaso. From Fake to Junk News, the Data Politics of Online Virality. In D. Bigo, E. Isin, & E. Ruppert (Eds.), **Data Politics: Worlds, Subjects, Rights.** London: Routledge (forthcoming), 2019. Disponível em: <[http://www.tommasoventurini.it/wp/wp-content/uploads/2018/10/Venturini\\_FromFakeToJunkNews.pdf](http://www.tommasoventurini.it/wp/wp-content/uploads/2018/10/Venturini_FromFakeToJunkNews.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2021.

## PREFACIO

---

**Vilso Junior Santi**

(Universidad Federal de Roraima, UFRR, Brasil)

**Gilson Porto Jr.**

(Universidad Federal de Tocantins, UFT / Universidad Federal Fluminense, UFF, Brasil)

En el Vol. 1 del proyecto - FORMACIÓN DE LA EXCELENCIA: experiencias de supervisión y redes de investigación en la investigación postdoctoral - provocamos al lector, antes de presentar el contenido y revelar los "secretos" del volumen, a pensar en lo que NO encontraría en esas páginas. Allí nos comprometimos a que NO encontraría en la publicación un "manual", ni una "visión única", ni un "motivo monolítico", ni un "concepto final" sobre la investigación postdoctoral y su proceso de realización.

En la secuencia, presentamos caminos diferenciados y múltiples experiencias que constituyeron diversas experiencias formativas, en pasantías posdoctorales, teniendo como eje rector la idea de "investigar con/para la excelencia". Son los informes de estas Experiencias Formativas de Excelencia, como proceso, los que seguimos explorando en el Vol. 2 de este proyecto.

Los textos que hemos prologado rebosan de experiencias iberoamericanas híbridas, basadas en las realidades de sujetos-investigadores de al menos cinco países diferentes: los "colonizadores" España y Portugal; y los "colonizados" Brasil, Venezuela y Argentina.

Problematizar la relación colonizador/colonizado, de la que somos fruto, a través de las Experiencias Formativas de Excelencia, para aquellos que estén dispuestos a cruzar el Atlántico, ya sea en una u otra dirección, parece ser la gran aportación de este conjunto de textos. ¿Vamos allí?

Abriendo las discusiones, tenemos el texto introductorio titulado **"DEL COLONIZADO AL COLONIZADOR", O PISTAS PARA (DES)CONSTRUIR EL APRENDIZAJE EN RED EN LAS PRÁCTICAS POSTDOCTORALES**, de Gilson Pôrto Jr. El autor se propone presentar algunos estudios referenciales en la discusión sobre el postdoctorado. Hace una breve revisión bibliográfica sobre el tema, y abre caminos/ pistas para pensar en qué hacer en la realización de estudios posdoctorales.

El primer texto, de la que es autora Ana Isabel Márquez (Venezuela), se titula **ANDADURAS EN EL PROGRAMA POSTDOCTORAL FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMERICA**. Presenta la experiencia y "transición" del autor en el programa posdoctoral de Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, que se desarrolló entre 2017-2018. Según la autora, este fue un "espacio de formación que le permitió compartir momentos esenciales en una comunidad epistémica de docentes-investigadores comprometidos con la transformación social del país y de nuestra universidad".

El segundo texto se titula **CAMINOS RECORRIDOS EN LA JORNADA DEL POST-DOCTORADO EN PROGRAMAS DISTINTOS EN BRASIL Y PORTUGAL** y fue escrito por Elaine Jesus Alves (Brasil). En esta sección la autora califica la etapa avanzada de los estudios científicos, o el postdoctorado, como una experiencia única en la carrera de un investigador en formación; y, compara cómo fueron sus dos experiencias en este nivel: la primera en el Centro de Investigación (CIEd) de la Universidad de Minho en Braga, Portugal y la segunda en el programa de postgrado en Comunicación y Sociedad (PPGCom) de la Universidad Federal de Tocantins, en Brasil.

Escrito por Magaldy Téllez y Sandra Moreno (Venezuela), el tercer texto del volumen se titula **PROGRAMA POSTDOCTORAL EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA: una experiencia fecunda**. El informe detalla la experiencia acumulada del PPFCHNA como espacio universitario, dentro de las ciencias humanas, en el que se generan y promueven condiciones para desarrollar actividades de investigación en los campos de la política, el arte, la educación, la cultura, la ética, la comunicación y la administración pública, entre otros. Todo ello desde perspectivas filosóficas y epistemológicas caracterizadas por asumir una ruptura con la racionalidad dominante y, en este contexto, generar propuestas teóricas y prácticas enfocadas especialmente a los problemas de Nuestra América.

El cuarto texto se titula **EL POSDOCTORADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**. Se trata de una contribución del investigador Marcelo Casarin que detalla cómo se configuró el CEA en Argentina, hace apenas tres décadas, en una institución universitaria con más de 400 años de historia. El CEA se presenta en el texto como un instituto dedicado a la investigación y a la docencia de postgrado, en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, desde una perspectiva interdisciplinar, que ofrece, además de doctorados, másteres y especializaciones, unos 26 programas de investigación que reúnen a unos 500 investigadores, algunos de ellos de nivel postdoctoral.

En el quinto texto titulado **POSTDOCTORADO EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA: Una visión andragógica de la formación** la autora Norah Gamboa Vela nos remite a la experiencia venezolana para destacar lo que "encontró" en la propuesta del Programa. Los términos de este "encuentro" nos parecen fascinantes, véase: "(...) Un proceso de reflexión individual y compartida de las experiencias anteriores; la necesidad de plantear preguntas sobre una problemática global-local; un entorno de respeto e intercambio donde poder buscar respuestas a mi propio aprendizaje, con autonomía y flexibilidad, pero con el rigor que

requiere un programa posdoctoral, que pudiera vincularse a la dinámica de la actividad universitaria y comunitaria".

La sexta contribución, de Leila Adriana Baptaglin y Vilso Junior Santi (Brasil), **EDUCACIÓN AVANZADA EN NUESTRA AMÉRICA: experiencias desde el extremo norte de Brasil**, profundiza la visión andragógica de la formación del PPFCHNA, y relata las experiencias de formación de los autores, a nivel posdoctoral, centrándose en los pasos formativos dados en el desarrollo del Programa, detallando las especificidades y dificultades encontradas en el cumplimiento de sus distintas tareas.

El séptimo texto, escrito por Adrián Padilla Fernández (Venezuela), se titula **SOLIDARIDAD ACADÉMICA EN EL SUR QUE TAMBIÉN EXISTE: Experiencia de estancia posdoctoral en el PPGCC de la UNISINOS**. El autor centra su discusión en la categoría "solidaridad académica" como un operador que permite comprender y explicar diversas experiencias de construcción de redes de investigación que, en el caso que nos ocupa (Red AMLAT), incluye grupos de diversas universidades de países latinoamericanos que iniciaron sus actividades en 2009. En este contexto, el autor destaca las actividades conjuntas de reflexión metodológica e intercambio docente que hicieron posible la realización de su pasantía posdoctoral, diez años después, en una universidad del sur de Brasil.

El octavo texto se titula **FORMACIÓN CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIA - INVESTIGACIÓN DE POST-DOCTORAMENTO Y OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LIVRE-DOCENCIA: una mirada al recorrido formativo**. De la autoría de Nelson Russo de Moraes (Brasil), el informe, además de las experiencias de investigación posdoctoral ya tan bien problematizadas en el volumen, agrega discusiones sobre los Estudios Posdoctorales, en un recorrido formativo de alta complejidad que pasa por diferentes campos y áreas del conocimiento que, según el investigador "(...) están llamados a la convergencia estructurante del profesional, del docente, del investigador y del ser humano, autodefinido como

extremadamente sensible a la vida y crítico a los procesos sociales contemporáneos.

El noveno y último texto del volumen se titula **ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y UNIÓN EUROPEA: un estudio de los procesos de formación en la Península Ibérica/España** y está escrito por el investigador brasileño Gilson Pôrto Jr. En él el autor presenta parte de uno de los informes de su proyecto postdoctoral, desarrollado en la Universidad de Cádiz, que trabajó en tres frentes de investigación: las políticas de garantía de calidad y acreditación; las dinámicas internas de las universidades públicas españolas en la consolidación de las políticas de garantía de calidad y acreditación; y el trabajo documental con la recopilación de fuentes primarias, que subvencionó estudios posteriores sobre cómo los países europeos han consolidado sus políticas de garantía de calidad y acreditación post-Bolonia.

Estamos seguros de que a este o aquel lado del Atlántico; desde la "colonia" o la "metrópoli"; encontrarás múltiples caminos en las diferentes experiencias compartidas y, con ellas, podrás problematizar los matices en torno a lo que viene a ser la formación continuada de la excelencia en el contexto de las prácticas postdoctorales. ¡Disfrute de su lectura!





# "DEL COLONIZADO AL COLONIZADOR", O PISTAS PARA (DES)CONSTRUIR EL APRENDIZAJE EN RED EN LAS PRÁCTICAS POSTDOCTORALES

---

**Gilson Pôrto Jr.**

(Universidad Federal de Tocantins - UFT /  
Universidad Federal Fluminense - UFF, Brasil)

La postgraduación brasileña se ha consolidado en las últimas décadas. Cuando en la década de 1950 se observaba el sistema educativo brasileño, se encontraba una situación desfavorable. En palabras de BAETA NEVES (2002, p. 3), presidente de CAPES, con motivo del 50º aniversario de la Coordinadora

(...) cada vez es más evidente que el capital humano y el dominio de los conocimientos científicos y tecnológicos son condiciones indispensables para el desarrollo económico y social y para la afirmación nacional. Sin embargo, Brasil contaba con poco más de 60 mil estudiantes en la enseñanza superior y la postgraduación prácticamente no existía. Los retos eran enormes.

Es innegable el papel de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y también

del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) en el fomento y la consolidación de la posgraduación brasileña *stricto sensu* a través del envío sistemático de becarios para formación en el extranjero. Era un camino en busca del "colonizador".

Tras décadas de ir al "viejo mundo" para experimentar el *modus operandi* de hacer ciencia, el ciclo "metrópolis-colonia" en el ámbito científico comienza a asumir otras características. Como se indica, a partir de las realidades de los sujetos-investigadores de al menos cinco países diferentes -los "colonizadores" España y Portugal, y los "colonizados" Brasil, Venezuela y Argentina- tenemos otras relaciones (y miradas) que se construyen.

Bien, ya que reconocemos que el "estándar" en un sentido ya no es una realidad, ¿qué encontrará el estudiante postdoctoral como posibilidad en sus actividades postdoctorales? Pues bien, la bibliografía, aunque escasa en la materia, nos da algunas pistas basadas en lo que hay:

- **El postdoctorado como fuerza de trabajo:** estudios como los de Ackers (2008), Alexander (2001), Altbach (2004), Ziguas; Law (2006) y Cantwell; Lee (2010) indican que una de las principales actividades de los investigadores postdoctorales es realizar investigaciones en centros y/o universidades con una remuneración específica. Las conclusiones de Cantwell; Taylor (2013) señalan que más del 50% de todos los becarios postdoctorales en Estados Unidos son titulares de visados temporales, es decir, realizan investigación como un trabajo. De hecho, la política de Estados Unidos de aportar recursos para la investigación en volumen creciente, crea un ecosistema favorable para atraer nuevos talentos.

- **Las becas postdoctorales como oportunidad de crecimiento y creación de redes:** estudios como los de Niang et al. (2021), Cantwell (2011a), Cantwell (2011b), Enders; Musselin (2008), Furukawa;

Shirakawa; Okuwada (2012), Franzoni; Scellato; Stephan (2012), Horta (2009), Slaughter; Rhoades (2005), Stephan (2012) y Su (2011) señalan que, la captación a través de becas para la realización puntual de investigaciones es cada vez más común, permitiendo a los investigadores senior de los centros receptores evaluar la posibilidad y viabilidad de atraer nuevos talentos. Aunque la estancia sea breve en el país, cabe destacar que los lazos de las redes de investigación se refuerzan con esta práctica.

- **El postdoctorado como oportunidad de crecimiento y creación de redes sin becas:** el estudio de Franzoni; Scellato; Stephan (2012) señala, al analizar la situación de los becarios postdoctorales en 16 países a la existencia, aunque muy reducida, de investigadores que se mueven sin becas. Esta práctica, mucho más común entre los profesionales/profesores de países emergentes, es habitual entre los profesionales más estables que ya tienen puestos definidos en sus países de origen, no siendo la búsqueda de colocación profesional el objetivo al emprender y/o al buscar una práctica postdoctoral.

### ¿Quién se beneficia de una beca postdoctoral?

¿Qué lleva entonces a un investigador doctorado a hacer un posdoctorado? Como se puede ver, las diversas narrativas -ya sea que estén presentes en los textos académicos o que se compartan con los "compañeros" al regresar de las experiencias- señalan diferentes caminos.

Algunos becarios postdoctorales tuvieron experiencias consideradas enriquecedoras, con el desarrollo de niveles de competencia científica e interpersonal, con oportunidades de *creación de redes* y mentorías significativas; otros, en cambio, prefieren no contar las situaciones vejatorias vividas, limitándose a un mero "fui, hice y volví". Estos silencios, ya sean escritos o compartidos entre los investigadores, hacen que los "relatos de lo

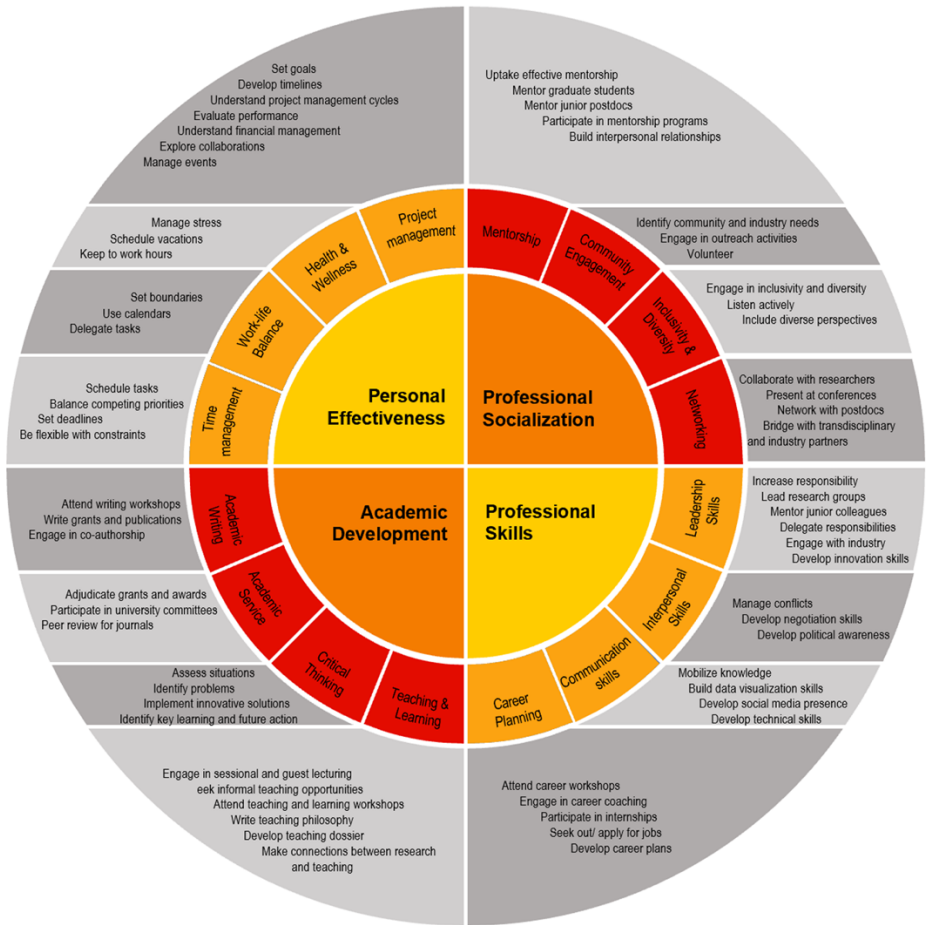
vivido" estén sujetos a muchos estereotipos que tienden a cristalizar un "aura" a la formación.

La investigación realizada por Zubieta (2009) parece dar pistas interesantes sobre las "ganancias" de la formación de excelencia y, puede ajustarse a la realidad latinoamericana. En el estudio realizado, que analiza a los investigadores del Reino Unido, el autor señala que la movilidad postdoctoral internacional tiene un impacto positivo en la carrera docente, especialmente para los doctores recientes. Según Zubieta (2009) la "débil vinculación profesional" (entiéndase, la empleabilidad no estable de los becarios postdoctorales) les permite experimentar situaciones diversificadas, incluso sin financiación de becas, permitiendo el acceso a investigadores senior e instituciones con mejor reputación. La creación de redes de contacto permite ampliar la participación en publicaciones de impacto, generando una mejora en el currículum del investigador postdoctoral.

Este resultado parece reforzar algunos de los informes presentes en esta colección. En las experiencias relatadas por Márquez (2021), Alves (2021), Téllez; Moreno (2021), Baptaglin; Santi (2021), Pôrto Jr. (2021) y Fernández (2021) la ampliación de los lazos de participación en las actividades de investigación y la posterior publicación conjunta de los resultados, es destacada por los autores.

Pero hay otras ganancias que las que se miden en un plan de estudios sólo a través de los resultados. El estudio de Nowell et al. (2021) señala que las "ganancias" están en la esfera social. La investigación realizada apuntó al desarrollo de cuatro ámbitos principales, a saber: socialización profesional; competencias profesionales; desarrollo académico; y eficacia personal. Estos 4 dominios principales se subdividieron en 16 subdominios que representan las distintas habilidades y competencias.

Este conjunto desarrollado puede verse en la siguiente figura:



Fuente: Nowell et al. (2021)

Nowell et al. (2021) ven en estos elementos la oportunidad de una mejor planificación, mejora y evaluación de lo que puede añadir un estudiante postdoctoral en su proceso de aprendizaje. Hoy en día esto ocurre de forma muy subjetiva o sólo se centra en la producción de la investigación y la posterior publicación en revistas.

Por supuesto, lejos de cerrar un "resultado", la propuesta del estudio permite el desarrollo de futuros escenarios y aplicaciones para el avance en la comprensión teórica de los caminos que se pueden construir individual y colectivamente por y en la formación del individuo en un postdoc.

¿Qué pasa con el retorno para la institución receptora y los investigadores principales? El estudio de Lin; Chiu (2016) sugiere el considerable beneficio. A pesar de la diversidad de posibilidades de asociación del becario postdoctoral, los autores consideran que la actividad es un puesto de transición y una importante inversión de capital humano y social para las instituciones. En el caso concreto del estudio, los resultados empíricos sugieren que la participación en puestos postdoctorales puede aumentar la probabilidad de ascender en el sector académico en aproximadamente un 6,1%. Otros estudios, como los de Niang et al. (2021), Portnoi (2009), Recotillet (2007) y Nerad; Cerny (1999), ya han señalado los beneficios mutuos y el desarrollo de la ciencia en las instituciones, aunque no en las mismas condiciones.

### **Cuatro argumentos y un estudio**

Algunas ideas que "justifican" la realización de estudios postdoctorales suelen utilizarse automáticamente en los motivadores para emprenderlos.

Un estudio problemático, sobre algunos de estos argumentos, es el de Akelind (2009). La encuesta se llevó a cabo en línea con 1.011 becarios postdoctorales de 38 universidades australianas, y luego se profundizó mediante entrevistas, primero con 22 becarios postdoctorales y luego con 10 supervisores postdoctorales, nombrados por los encuestados. El punto de partida fueron cuatro afirmaciones "comunes" (y ampliamente utilizadas como explicación de la búsqueda de una formación excelente): 1. que los postdocs quieren una carrera académica; 2. que la formación postdoctoral proporciona un paso adelante en la carrera académica;

3. que el postdoc proporciona una oportunidad para que el postdoc sea más independiente en la investigación; y, 4. que acoger postdocs proporciona una oportunidad para que los supervisores senior tengan más tiempo para centrarse en la investigación en sus universidades.

El primer argumento de que los becarios postdoctorales quieren una **carrera académica** es revelador. Los resultados de la encuesta muestran que el 73% de los encuestados está interesado en una carrera académica, cifra que desciende al 41% cuando la respuesta es "sólo investigador"; por otro lado, el 32% está interesado en una carrera que implique docencia/investigación en la universidad y el 16% está interesado en una carrera relacionada con la innovación en el gobierno o la industria. Estos índices eran esperados por los investigadores, ya que este tipo de actividad formativa acaba siendo una preparación para el trabajo académico, seleccionando a aquellos que disfrutaban de las actividades relacionadas con la investigación.

El segundo argumento se centraba en que la formación posdoctoral suponía "**un paso adelante**" (o de crecimiento) en la **carrera académica**. El estudio de Akelind (2009) indicaba que sólo el 45% consideraba que sus perspectivas de empleabilidad con la formación adicional eran "tan buenas" o "muy buenas", mientras que el 23% no consideraba que la formación y la experiencia adquiridas representarían una ganancia en su carrera a efectos académicos. Algo que se desprende de esta cuestión, señalada por el estudio, es que la propia investigación/investigación, y la oportunidad de detenerse en ella, independientemente de la carrera, tendría más impacto que las implicaciones de la propia carrera, como motivador para emprender un postdoctorado.

El tercer argumento, según el cual el puesto postdoctoral ofrece al **nuevo** doctor la oportunidad de ser **más independiente en la investigación**, es comúnmente aceptado. Sin embargo, el estudio de Akelind (2009) indica que la mayoría de los encuestados no veían

su puesto como un espacio de "formación per se", ni se veían a sí mismos como supervisados (o necesitados de supervisión). Esto indica una realidad en continua conquista: el "sentimiento de ser investigador" puede haber sido alcanzado por los investigados durante la formación doctoral, siendo el postdoctorado una experiencia mucho más vivencial o, como indica Akelind (2009), un requisito para conseguir un trabajo académico. Cabe destacar que, incluso entre los becarios postdoctorales, la pregunta tuvo un resultado muy similar. Esto último, más aún, porque ellos mismos gestionaron los recursos recaudados por la subvención. Estas respuestas, según Akelind (2009), fueron más comunes entre los que estaban en su tercera o cuarta beca postdoctoral.

Y, por último, el cuarto argumento, se refiere a la **recepción de becarios postdoctorales y a que esto supone una oportunidad para que los supervisores senior tengan más tiempo para centrarse en la investigación** en sus propias universidades. Una y otra vez, oímos este comentario "entre líneas" como "justificación" de las opiniones de por qué "el profesor X o Y" desea acoger a investigadores posdoctorales. La premisa de algunos es que el supervisor principal asignaría parte de sus funciones a los investigadores postdoctorales, quedando así más "libres". El estudio de Akelind (2009) señala que, de los encuestados en línea, algo más del 50% declaró estar implicado en la supervisión de estudiantes de investigación, casi el 40% en conferencias, y una cuarta parte en la tutoría/laboratorio y la organización de conferencias, lo que supondría más del 20% del tiempo postdoctoral dedicado. Para los entrevistados, se trataría de una oportunidad "ad hoc" para que el becario postdoctoral amplíe su experiencia formativa.

### **No se puede concluir....**

Se puede observar que hay "ganancias" en ambos lados de la realización de prácticas postdoctorales. Por supuesto, no en las mismas proporciones entre el *investigador-pasante* y la *institución*



*receptora* o entre el *investigador-pasante* y su *supervisor*. Se trata de hallazgos que, por sí mismos, merecerían más estudios.

Además, el objeto de este texto introductorio era permitir una visión y un aprendizaje en torno a lo que es posible construir con una o varias prácticas posdoctorales. Hay aprendizaje, interacción, desarrollo de niveles de competencia en las relaciones interpersonales y construcción de puentes de entendimiento para el desarrollo científico y tecnológico. Esto en sí mismo ya es un gran logro en tiempos de silenciamiento y distanciamiento.

## Referencias

ACKERS, L. Internationalisation, mobility and metrics: A new form of indirect discrimination? *Minerva*, 46(4), 411–435, 2008.

AKERLIND, G. S. Postdoctoral research positions as preparation for an academic career, *International Journal for Researcher Development*, Vol. 1 No. 1, pp. 84-96, 2009.

ALEXANDER, F. K. The silent crisis: The relative fiscal capacity of public universities to compete for faculty. *The Review of Higher Education*, 24(2), 113–129, 2001.

ALVES, E. J. Caminhos percorridos na jornada de pós-doutoramento em programas distintos no Brasil e em Portugal. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas**. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

ALTBACH, P. G. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10(1), 3–25, 2004.

BAPTAGLIN, L. A.; SANTI, V. J. Educação avançada em Nuestra América: experiências desde o extremo norte do Brasil. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA:**

**experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas.** Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

CANTWELL, B., & LEE, J. J. Unseen workers in the academic factory: Perceptions of neoracism among postdocs in the United States and United Kingdom. **Harvard Educational Review**, 80(4), 490–517, 2010.

CANTWELL, B. Academic in-sourcing: International postdoctoral employment and new modes of academic production. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 33(2), 101–114, 2011a.

CANTWELL, B. Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena. **Minerva**, 49(4), 425–445, 2011b.

CANTWELL, B., Taylor, B.J. Internationalization of the postdoctorate in the United States: analyzing the demand for international postdoc labor. **High Education**, 66, 551–567, 2013.

ENDERS, J.; MUSSELIN, C. Back to the future? The international profession in the 21st century. In OECD (Ed.), **Higher education to 2030**. Volume 1: Demography (pp. 125–150). Paris: OECD, 2008.

FERNÁNDEZ, A. P. Solidariedade acadêmica no sul que também existe: experiência de estágio de pós-doutoramento no PPGCC da UNISINOS. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas.** Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. da L.. **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV.** Brasília, DF: CAPES, 2002.

FURUKAWA, T.; SHIRAKAWA, N.; OKUWADA, K. An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities. **Higher Education**, 2012.

FRANZONI, C.; SCELLATO, G; STEPHAN, P. **Foreign born scientists: Mobility patterns for sixteen countries.** NBER Working Paper 18067, 2012.

HORTA, H. Holding a post-doctoral position before becoming a faculty member: does it bring benefits for the scholarly enterprise? **Higher Education**, 58(5), 689–721, 2009.

LIN, E. S; CHIU, SY.. Does Holding a Postdoctoral Position Bring Benefits for Advancing to Academia?. **Research in High Education** 57, 335–362, 2016.

MÁRQUEZ, A. I. Andanças por entre a filosofia e as ciências humanas em programa de pós-doutoramento de Nuestra América. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas.** Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

NERAD, M.; CERNY, J. Postdoctoral patterns, career advancement, and problems. **Science**, 285, 1533–1535, 1999.

NIANG, A.; KHOURY, E.; BRUNELLE, N.; GOYETTE, M., "Can you tell me more about your postdoctoral experience? A personal narrative review of the postdoctoral position in the social sciences", **Studies in Graduate and Postdoctoral Education**, Vol. 12 No. 2, pp. 247-261, 2021.

NOWELL, L.; DHINGRA, S.; KENNY, N.; JACOBSEN, M; PEXMAN, P. "Professional learning and development framework for postdoctoral scholars", **Studies in Graduate and Postdoctoral Education**, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.1108/SGPE-10-2020-0067>

PORTNOI, L. To be or not to be an academic: South African graduate students' vocational choices. **International Journal of Educational Development**, 29, 406–414, 2009.

PÔRTO JR., G.. Ensino, formação e união europeia: um estudo dos processos de formação na Pensínsula Ibérica/Espanha. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas**. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

RECOTILLET, I. PhD graduates with post-doctoral qualification in the private sector: Does it pay off? **Labour**, 21(3), 473–502, 2007.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. From “Endless Frontier” to “Basic Science for Use”: Social contracts between science and society. **Science, Technology and Human Values**, 30(4), 536–572, 2005.

STEPHAN, P. E. **How economics shapes science**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

SU, X. Postdoctoral training, departmental prestige and scientists’ research productivity. **The Journal of Technology Transfer**, 36(3), 275–291, 2011.

TÉLLEZ, M.; MORENO, S. Programa de pós-doutorado em filosofia e ciências humanas em Nuestra América: uma experiência fecunda. In: PORTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTI, V. J. (Orgs.). **FORMAÇÃO DE EXCELÊNCIA: experiências em supervisão e redes de pesquisa no pós-doutoramento – Vol. II – Experiências Formativas**. Palmas, TO: Editora EdUFT, 2021.

ZIGURAS, C.; LAW, S.-F. Recruiting international students as skilled migrants: The global ‘skills race’ as viewed from Australia and Malaysia. **Globalisation, Societies, and Education**, 4(1), 59–76, 2006.

ZUBIETA, A. F. Recognition and weak ties: is there a positive effect of postdoctoral position on academic performance and career development? **Research Evaluation**, Volume 18, Issue 2, June, Pages 105–115, 2009.

# 1

## ANDADURAS EN EL PROGRAMA POSTDOCTORAL FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMERICA

---

**Ana Isabel Márquez**

(UNESR – Núcleo Valencia de Educação Avançada, Venezuela)

El transito en el programa postdoctoral Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestraamérica, tuvo lugar en el año 2017-2018 como espacio de formación; me brindó la oportunidad de compartir en una comunidad epistémica de docentes-investigadores comprometidos con la transformación social del país y de nuestra universidad; son escasas las experiencias en nuestra casa de estudios que permiten en un espacio-tiempo determinado compartir en lo afectivo e intelectual con tus grupos pares, autoridades y directivos desde otras miradas encuentros y significaciones; cuestión que demanda en la realidad, la concreción de una política de formación permanente en la institución que contribuya a la necesaria integración de núcleos, facilitadores, líneas de investigación, áreas e intereses investigativos.

La realización de las diversas actividades académicas emprendidas en esta experiencia, permitió llevar a cabo praxis formativas e investigativas que contribuyeron a problematizar los discursos y las prácticas de las distintas dimensiones que conforman

la realidad social actual de Nuestra América y El Caribe, tanto en los facilitadores, así como en los participantes sujetos activos coparticipes investigadores de las experiencias.

Es importante destacar, la importancia del rol docente como investigador en nuestra casa de estudios, por cuanto su accionar comprometido en una línea de investigación, lo inserta en una comunidad de aprendizaje, donde se debaten temas y problemas acuciantes de la realidad social y universitaria, acordándose colaborativamente, compromisos en torno a una agenda coconstruida, enfatizando su rol y deber social, en la producción de conocimiento científico situado en atención a las características propias de nuestra universidad, región y país.

En mi transitar ético-político durante el proceso de formación en los estudios postdoctorales, centré mi eje de problematización en los estudios afrolatinoamericanos, problematizando las relaciones de dominación y dispositivos de inferiorización, así como también su dignificación y procesos insurgentes en Nuestra región, mediante la producción de (03) ensayos; (02) para ser presentados en Conferencias y (01) para su publicación, a saber:

- Presentación de la Conferencia titulada: **“La valoración y constitución del sujeto afrodescendiente en el contexto histórico. Del sujeto negado al sujeto liberado”**.
- Presentación de la Conferencia titulada: **“Insurgencias de las mujeres africanas y afrodescendientes: Acción contrahegemónica ante la opresión colonial en Nuestraamérica”**.
- Publicación de artículo en revista indexada Educación y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: **“Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: Aportes para una pedagogía nuestraamericana**

- Facilitación del Curso Optativo: Afrofeminismo: Poder Alteridad y Emancipación en la Cultura Nuestraamericana.

Desde mi experiencia de transitar por dos programas de estudios postdoctorales en otras instituciones de nuestro país, puedo afirmar que la experiencia coconstruida en el Programa Postdoctoral Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, se caracteriza por:

1.-Posicionar al sujeto/a docente-investigador en su visión ante el mundo y desde el lugar de enunciación que habla.

2.-Pensar en Nuestra América (Abya Yalá) como lugar epistémico, generando en el/la participante un sentipensaractuante.

3.-Centrar al docente-investigador en su compromiso con la Universidad que representa, como nicho afectivo y comunidad epistémica.

4.-El docente-investigador tiene el reto de presentar una idea o interés investigativo ante la comisión del programa para su consideración, acompañado de una propuesta de tutor/a.

5.-El docente-investigador selecciona en que línea de investigación desea participar, según su temática o línea de pensamiento y desde este espacio-tiempo, como comunidad epistémica, construye una agenda colectiva horizontal para programas los encuentros y formas de participar con sus producciones en la facilitación de talleres, conversatorios.

5.-Se trasciende la práctica común presente en los programas postdoctorales de otras instituciones del país de producir (01) ensayo al finalizar el proceso de formación postdoctoral. En este proceso de formación, el/la participante tiene el reto de construir (03) ensayos, (02) para ser presentado en dos Seminarios en distintos espacios del país, donde están presentes los núcleos de la Universidad y (01) para su publicación.

6.-Diseñar una Unidad Curricular relacionada con la línea de interés del docente-investigador y facilitarla a los/las participantes de los programas a nivel de Educación Avanzada (Postgrado).

7.-En el transcurrir del Programa, se tiene la oportunidad de participar en distintos seminarios organizados por la comisión.

8.-Se tiene la oportunidad de estrechar lazos de hermandad y compromisos intelectuales con docentes-investigadores de otros núcleos de la Universidad, y del exterior.

9.-La participación de los docentes-investigadores en las Conferencias programadas a nivel nacional en los distintos núcleos que conforman nuestro país, invita a un debate contextualizado.

10.- El ejercicio de libertad académica y el respeto de los intereses investigativos que mueven y preocupan a los docentes-investigadores, es un acto de justicia epistémica, para posicionar en agenda problemáticas-huellas presentes en Nuestra América. El estudio de la Afrodescendencia, es una temática invisibilizada e inferiorizada en los programas de formación e investigación de nuestras instituciones de educación universitaria a nivel local, nacional, regional.

11.-Los espacios de trabajo colectivo y colaborativo fueron emprendidos con docentes-investigadores proveniente de distintas disciplinas.

12.-Los productos intelectuales de los docentes-investigadores son insumos voluntades políticas, para comprender las matrices de opresión presentes en Nuestra América.

13.-La facilitación de la Unidad Curricular Afrofeminismo: Poder Alteridad y Emancipación en la Cultura Nuestraamericana, permitió educar a los/as participantes de la Maestría en Ciencias de la Educación desde una perspectiva de los Derechos Humanos, contra el Racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Los objetivos:

- Generar una comunidad de aprendizaje como espacio de Encuentro, discusión y reflexión acerca de los estudios de la mujer afroamericana y del Caribe desde diálogos sociohistóricos e imaginarios



socioconstruidos acerca de la Mujer Africana en nuestro continente.

- Promover en los participantes el desarrollo de su capacidad crítica-reflexiva y propositiva, desde la posibilidad de construir conocimiento situado para la producción de una Epistemología afrofeminista latinoamericana que parta desde las márgenes de vida de las otras del feminismo hegemónico.
- Hacer Visibles las presencias y trayectorias históricas de las africanas esclavizadas en Nuestraamérica y el Caribe, sus aportes y el valor de la multiculturalidad expresada en las tradiciones y expresiones artísticas, intelectuales, lingüísticas, gastronómicas o políticas de las sociedades de la región, en las que estos legados permanecen vivos y se expresan en diversas formas.

La facilitación del presente seminario fue emprendida desde el transitar del currículo como microtexto, decolonial, facilitada a los participantes de la Maestría en Ciencias de la Educación del Núcleo Maracay de la cohorte 2008-I unidad curricular, concebida como producto intelectual en el marco del Postdoctorado en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestraamérica en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, dicha experiencia forma parte también de un ensayo educativo que se viene transitando con procesos de trans-formación curricular del programa de educación avanzada.

Mediante la sistematización de experiencia como método reconstructivo, se describirán las fisuras y grietas que devienen en un diagnóstico general de los participantes involucrados en la experiencia, en donde se evidenció desconocimiento, vacíos, inconsistencias, silencios, acerca de la afrodescendencia, y afrofeminismo; retos que impulsan un sentipensar-acción

epistemológico-ontológico-teleológico y estético, a los fines de resignificar formas otras de transitar y proponer currículos de autodeterminación (microtexto) asumiéndonos como comunidad de aprendizaje, como investigadora-provocadora-incitadora; desestructurando el acuerdo y ambiente de aprendizaje, comprender la multidimensionalidad del participante-maestro que construye conocimiento intersubjetivamente e individualmente en su proceso de producción de trabajo de grado; cuestionar la colonialidad que nos habita y el rol ético-político para subvertir como pensadora de un currículo desde la militancia estética, pertinente, rizomático que se despliega en la construcción de una universidad disidente por construir, en las luchas que se libran como proyecto cultural social, en una apuesta de cultura académica para la vida, cimientos de una pedagogía de la resistencia y re-existencia.

### **Por qué es necesaria la Unidad Curricular Afrofeminismo: Poder y Alteridad**

Porque hay que sacar a las mujeres esclavizadas africanas y afrodescendientes del ostracismo académico, es una tremenda laguna de conocimiento, que se encuentra en el anonimato en nuestro sistema educativo. Vacío epistémico sociohistórico. Una lucha que apela a la justicia histórica con su pueblo, pero también al rigor a la hora de referirnos a nuestra identidad. Es una asignatura absolutamente pertinente y necesaria. Por justicia con las mujeres africanas y afrodescendientes. Pero también por desarrollar un conocimiento de la propia identidad venezolana.

La ejecución de la presente unidad curricular, emprendida desde el currículo como microtexto decolonial, se fundamentó en una estética política sentipensante orientada a la creación de ciudadanos/as políticos, críticos "Soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagógico (Freire, 2003) No hay práctica social más

política que la práctica educativa, en efecto la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (2003:74) mediante relaciones críticas y sensibles otras en las comunidades de aprendizajes, mediante la corporalidad, como el centro donde tienen lugar las dimensiones del ser. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer y comprender el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad; implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente. (Walsh, C. 2014)

### **Experiencia de participación en la línea de investigación Movimientos sociales y saberes multidimensionales**

En la línea de investigación: **Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales**, coordinada por el Dr. Adrián Padilla, tuve la oportunidad de asistir a las distintas convocatorias realizadas por su coordinador, durante el período Enero-Julio 2018. En esta comunidad de aprendizaje se problematizó en torno a la experiencia que veníamos construyendo desde este proceso formativo en los estudios postdoctorales y perfilar acciones en función del desarrollo de actividades en el marco de la línea.

Entre las actividades que pude desarrollar, se pueden mencionar:

- 1.-Participación en las convocatorias realizadas por el coordinador de la Línea de Investigación.
- 2.-Programación de ciclo de seminarios facilitados por los cursantes del programa postdoctoral en los Seminarios Permanentes de Epistemología y Transdisciplinariedad (SEPET).

El programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América es un proyecto intelectual de largo aliento, pensado para/por/desde el contextualismo radical. Formar parte de esta primera cohorte en dicha experiencia me brindó la posibilidad de divulgar la grata experiencia construida en este espacio-tiempo de producción de conocimiento como forma de estar en el mundo y “hacer del conocimiento la más poderosa de las pasiones” (Nietzsche)

### **Referencias**

Freire. P. **Pedagogía del Oprimido**. México: Siglo XXI, 2003.

Walsh. C. **Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos**. México: Copyleft, 2014.

## CAMINOS RECORRIDOS EN LA JORNADA DEL POST-DOCTORADO EN PROGRAMAS DISTINTOS EN BRASIL Y PORTUGAL

---

**Elaine Jesus Alves**

(Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino - OPAJE – Universidade Federal do Tocantins, Brasil)

La fase avanzada de estudios científicos o el post-doctorado constituye una experiencia singular en la carrera de un investigador. Mientras en el doctorado existe la figura de un orientador que delinea los caminos de la pesquisa, en el post-doctorado está el supervisor que, como el nombre indica, supervisa los trabajos propuestos, pero el investigador posee más libertad de escoger los caminos investigativos de la pesquisa. Pero, más allá de estas diferencias, cada programa de post-doctorado propone actividades de pesquisas diferentes de acuerdo con la investigación que se propone. En este relato pretendo describir y comparar como fueron las dos experiencias que tuve en este nivel de estudios. La primera en el Centro de Investigación (CIEd) en la Universidad de Minho en Braga, Portugal, y la segunda en el Programa de post-graduación en Comunicación y Sociedad (PPGCom) en la Universidad Federal de Tocantins, Brasil.

### **La experiencia del post-doctorado en Portugal**

La invitación para avanzar en la pesquisa del doctorado partió de mi orientador que me incentivó a no perder el ritmo de los

estudios y comprometerme con el post-doctorado. La investigación titulada "Propuesta de formación de profesores dirigida para la *literacy* digital" fue desarrollada bajo la supervisión del Profesor Dr. Bento Duarte da Silva, profesor catedrático del curso de post-graduación en Ciencia de la Educación en la Universidad de Minho.

La problemática central de la pesquisa consistía en profundizar la discusión sobre la importancia de la formación de profesores dirigida a la *literacy* digital conforme constatado en mi investigación doctoral *Formación de profesores, Inclusión Social y Literacy Digital: estudio de caso en curso a distancia online en la Universidad Federal de Tocantins* en el ámbito del programa de post-doctorado en Ciencia de la Educación en la Universidad de Minho. Este estudio tuvo como objetivo investigar los impactos de los cursos de formación a distancia de profesores sobre sus habilidades y capacidades para el uso de las tecnologías digitales en su cotidiano y prácticas pedagógicas.

Un breve resumen de este estudio puede ayudar a comprender la naturaleza de las actividades de mis estudios avanzados en la UMinho. La investigación en cuestión constató que el grupo de profesores pesquisados usa las tecnologías en sus prácticas cotidianas de forma elemental, o sea, usan apenas aplicaciones y tecnologías triviales que no exigen mucha complejidad para manejar. Sin embargo, la investigación reveló que este fenómeno ocurre también en el tratamiento pedagógico con las tecnologías. Los profesores no son totalmente adversos al uso de las tecnologías, pero las usan de forma elemental como, por ejemplo, en clases expositivas con el uso de aparatos como proyectores multimedia y la presentación de videos a los alumnos, subutilizando las tecnologías en este campo. Considerando estos resultados, al final del referido estudio fue formulada la propuesta "Formación Integrada, Permanente y Evolutiva para la *Literacy* Digital" (FIPELD) que presenta un modelo de formación que propone la junción de las partes motivacional, tecnológica y pedagógica, con énfasis en la

apropiación del profesor de estas facetas de una forma continua y gradual.

Así, el proyecto de post-doctorado *Propuesta de formación de profesores dirigida para la literacy digital* tuvo como objetivo perfeccionar el modelo FIPELD con la finalidad de aplicarlo con profesores, motivándolos y preparándolos para usar el potencial de las tecnologías digitales junto con sus alumnos. La propuesta parte de la presuposición de que el profesor usa las tecnologías de forma elemental en su práctica pedagógica porque su formación inicial y continuada fue deficiente y carente de preparación y motivación en este aspecto. Así, el modelo propone que la formación sea realizada en los espacios escolares, integrada a la práctica de los profesores y con el intercambio de experiencias entre los colegas. En este sentido, el proyecto de post-doctorado en discusión, previó la aplicación de la FIPELD junto a profesores en su lugar de actuación – la escuela.

La metodología adoptada consistía en la exploración de la literatura acerca de la formación de profesores dirigida a la *literacy* digital con la intención de avanzar en las discusiones iniciadas en el estudio doctoral y reforzar las presuposiciones teóricas del modelo FIPELD. Para eso, durante el periodo de estudios avanzados organizamos una revisión sistemática de la literatura especializada en el área y acompañamos una formación con un especialista en el campo del uso de dispositivos móviles en la educación en Braga – Portugal.

El diferencial de este post-doctorado fue la posibilidad de vivir tres meses en Braga, frecuentar el CIEd y tener contacto con otros profesores que investigan la misma línea sobre la Tecnología Educativa. En la ocasión, participé de varios eventos científicos que discutían mi misma temática de pesquisa y presenté trabajos que eran frutos de mi pesquisa bibliográfica. Abajo, sigue la lista de eventos que pude participar en los tres meses en Portugal:

- Participación como oyente en el Seminario: Revisión de la Literatura y Sistematización del Conocimiento, realizado el 21

de diciembre de 2017 en el Instituto de Educación de la UMinho bajo la dinamización de la Profesora Doctora Teresa Cardoso/Universidad Abierta.

- Participación como conferenciante en la Unidad curricular "Proyecto de Tesis en Estudios Curriculares y Tecnología Educativa" del Doctorado en Ciencias de la Educación, especialidad en Desarrollo Curricular, el día 12 de enero de 2018, bajo la dirección del profesor Dr. Bento Silva, en el Instituto de Educación de la Universidad de Minho. Tema de la conferencia: El camino del doctorado.
- Participación como oyente y presentadora de trabajo en sesión oral del IV Coloquio Luso-Brasileño de Educación - COLBEDUCA y II Seminario Currículo, Inclusión y Educación Escolar - CIEE realizado los días 24 y 25 de enero de 2018 en las ciudades de Braga (Uminho) y Paredes de Coura, Portugal.
- Participación como oyente y presentadora de trabajo en sesión oral del XXV Coloquio de la AFIRSE Portugal celebrado del 01 al 03 de febrero de 2018 en la Universidad de Lisboa.
- Participación como oyente en el Seminario del Programa de Doctorado "TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING – SOCIETAL CHALLENGES" sobre el tema "Proyecto Acción Docente en Brasil (estado de Rio Grande do Sul), República Checa (Pilsen) y Portugal (Minho): perspectivas de los docentes, estudiantes y familiares". La conferencia fue realizada el 5 de febrero de 2018 por la profesora Dra. Gladis Falavigna con mediación del profesor Dr. Bento Silva en el Instituto de Educación de la Universidad de Minho.



- Participación como oyente en la conferencia Educar para el Emprendimiento: Proyecto Piloto de Educación COEmprendedor@ en Escuelas de la red de educación básica del Estado de Rio Grande Do Sul en el ámbito del Seminario de Maestría en Ciencias de la Educación - Tecnología Educativa, realizado el 9 de febrero, en el Instituto de Educación de UMinho. La conferencia fue realizada por la profesora Dra. Gladis Falavigna con la mediación del profesor Dr. Bento Silva.
- Participación como conferenciante en el Seminario del Programa de Doctorado "TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING – SOCIETAL CHALLENGES" sobre el tema "El camino de la investigación doctoral: del proyecto a los exámenes (y revalidación en Brasil)". La conferencia se realizó el 27 de febrero de 2018 y fue promovida por el profesor Dr. Bento Silva.

En dos de los eventos anteriormente citados, tuve la oportunidad de ser conferenciante para los estudiantes de doctorado del CIEd. Estas oportunidades de intercambios de experiencias fueron muy ricas para la investigación en curso.

Considerando el objetivo del proyecto del post-doctorado que consistía en perfeccionar el modelo FIPELD con fines de aplicarlo entre profesores motivándolos y preparándolos para usar el potencial de las tecnologías digitales junto con sus alumnos; la actividad que más colaboró para alcanzar este fin fue la participación como observadora en la formación *Metodologías y recursos educativos para la era digital móvil*, impartida por la profesora Dra. Adelina Moura para profesores de todos los niveles de enseñanza y todos los grupos de contratación de Braga. Participé de los encuentros presenciales de la citada formación en el periodo de 19 de enero de 2018 a 23 de febrero en el Colegio Alberto Sampaio.

La participación en esta formación fue de importancia fundamental teniendo en cuenta la experiencia de la profesora Moura en el área de la formación de profesores para el uso de dispositivos móviles en la escuela. Tuve la oportunidad de conocer cómo se da una formación docente volcada a las tecnologías en la práctica y también aprendí sobre las diferentes aplicaciones que pueden ser utilizadas, así como la metodología de la formadora en la preparación de los profesores, para aplicar los conocimientos adquiridos en la formación junto con sus alumnos en el aula.

La segunda parte de la investigación propuesta consistía en aplicar, en un colegio público de Palmas, una formación en la línea de la FIPELD con profesores de la red. Se propusieron talleres de motivación y preparación con la intención de posibilitar el desarrollo de habilidades para la *literacy* digital de los profesores participantes, movilizándolos para integrar herramientas digitales en sus actividades didácticas con los alumnos. Los resultados de este proyecto piloto fueron publicados en dos artículos (Alves & Silva, 2018; Alves, Silva, Gilioli & Brito, 2018) presentados en congresos científicos cuyos datos revelan que el modelo FIPELD fue efectivo en lo que se dice a respecto de la motivación de los profesores para experimentar usar tecnologías con sus alumnos.

El referido post-doctorado en Portugal trajo otras publicaciones, citadas a continuación:

Artículo **La alfabetización digital de los profesores en formación online: un estudio de caso en una universidad brasileña**. Presentado en comunicación oral en el IV Coloquio Luso-Brasileño Educativo - COLBEDUCA y en el II Seminario Currículo, Inclusión y Educación Escolar - CIEE.

Artículo: **Formación Integrada, Permanente y Evolutiva para la Literacy Digital**, presentado en sesión oral del XXV Coloquio de la AFIRSE en Lisboa, Portugal.

Artículo: **Estrategia de formación de profesores enfocada en el desarrollo de habilidades para la *Literacy* digital**. Sometido al evento TICeduca 2018 realizado en Lisboa del 6 al 8 de septiembre de 2018.

Artículo: **Formación de profesores enfocada a la *Literacy* Digital vía Skype: la experiencia en el centro de la UAB en São Francisco de Paula, RS**. Presentado en una sesión oral en el XV Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía celebrado en La Coruña, España, del 4 al 6 de septiembre de 2019.

Libro: **¿Por qué no puedo enseñar con tecnología en mis clases?** Producción que reúne las discusiones del doctorado y post-doctorado y las aplicaciones del modelo FIPELD.

## **La experiencia del post-doctorado en Brasil**

Ingresé en el post-doctorado en el programa de post-graduación Comunicación y Sociedad por medio de la Convocatoria 1/2019 - Flujo continuo para recibimiento de propuestas de post-doctorado (sin beca). De entre las actividades previstas estaba una pesquisa con el título *literacy digital en la formación de profesores: construyendo narrativas digitales con el apoyo de la tecnología de la información y comunicación*, desarrollada bajo la supervisión del Profesor Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior. La problemática central de la pesquisa consistía en analizar (y reflexionar) sobre la situación actual de la Tecnología Educativa (TE) en los currículos de cursos de formación de profesores en dos instituciones: La Universidad Federal de Tocantins (campus Palmas) en Brasil y la Universidad de Minho en Braga, Portugal. El estudio se valió de la consulta de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPC) de los cursos de licenciaturas del campus de Palmas en el caso de la UFT y de los Dosieres de los cursos de formación inicial de profesores de la UMinho, además de otros documentos institucionales de las respectivas universidades.

Para la realización del estudio, fue realizada visita técnica a la Universidad de Minho para coleccionar datos para la investigación. Con motivo de la visita, fui recibida por el profesor Dr. Bento Duarte da Silva, coordinador de la Maestría en Tecnología Educativa y por la Profesora Maria Alexandra Gomes - Presidenta del Consejo Pedagógico de la UMinho. El profesor Bento nos indicó artículos académicos que tratan sobre el histórico de la Tecnología Educativa en la UMinho y, la profesora Alexandra puso a disposición los dosieres de los cursos de Filosofía y Educación Básica y la Guía de la disciplina Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica profesional.

Con la oportunidad, también realicé una visita técnica a la Universidad de Bohemia en la ciudad de Pilsen, República Checa. La visita se realizó por invitación de la profesora Dra. Gladis Flagvina de la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul (UERGS) y fue realizada en el ámbito de su proyecto de investigación postdoctoral: *Funcionamiento del sistema escolar en Brasil, República Checa y Portugal: perspectiva de profesores, estudiantes y encargados de la educación* cuyo objetivo consistía en desarrollar una investigación enfocada en la investigación del sistema escolar a partir del análisis de los agentes de educación. En la ocasión, también comenzó la organización del evento *Education, Art, Digital Technology in Teaching* (Educación, Arte, Tecnología Digital en la Enseñanza) realizado en los días 27 y 28 de abril de 2020 en Pilsen.

Ambas visitas técnicas fueron experiencias diferentes que enriquecieron mi pasantía científica avanzada. Conocer universidades en países con culturas y metodologías diferentes constituye una experiencia única para un investigador. Al regresar a Brasil, continué la investigación comparativa, investigando los datos de la UFT, de acuerdo con el proyecto. Concomitante a este proceso, otra experiencia única de este post-doctorado fue impartir la asignatura **Política y procesos de formación en comunicación** en el ámbito de la maestría PPGCom. Fue mi primera experiencia como

docente en un programa de maestría. Lo consideré como un desafío y traté de hacer lo mejor posible en ese proceso. Esta experiencia rindió algunos frutos:

- Organización del libro *Comunicación, tecnologías emergentes y prácticas sociales: discusiones y experiencias en diálogo con la sociedad*. La publicación, en formato de e-book, será parte de la serie "Comunicación, Periodismo y Educación" de Editora FI y reúne artículos de alumnos del PPGCom y profesores invitados;
- Redacción del artículo *Metodologías activas en la Enseñanza Superior: el uso de la red social educativa Edmodo en un programa de maestría en la Universidad Federal de Tocantins* para ser publicado en el citado libro electrónico.
- Redacción del informe de investigación de *Literacy digital en la formación de profesores: construyendo narrativas digitales con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación* en formato de artículo para ser enviado a la revista Qualis A2.

### **Un análisis comparativo de las dos experiencias post-doctorales**

Respecto al proceso post-doctoral, creo que es más solitario que el doctorado. Se espera del investigador autonomía e independencia científica para que pueda elegir los caminos de investigación, con supervisión. En el caso de la experiencia postdoctoral en Portugal, convivir con otros investigadores en el CIEd me proporcionó más subsidios para la investigación. En la experiencia de la UFT (Brasil), el camino fue más solitario, eché de menos el intercambio con otros investigadores en la universidad que estudiaran la misma área.

Sin embargo, la oportunidad de impartir una aula de maestría en esta última experiencia fue importante para mi desarrollo profesional. Tuve autonomía para trabajar la disciplina con los

estudiantes, promoví la integración de las tecnologías en las clases y los resultados fueron productivos: todos los estudiantes escribieron un artículo científico que fue publicado en un libro organizado por mí y mi supervisor. Considerando este contexto, puedo decir que ambas experiencias fueron muy relevantes en aspectos diferentes.

¿Qué aprendí con el post-doctorado? Aprendí que independientemente del nivel de investigación que estemos realizando, se requiere disciplina, compromiso, resiliencia y método. La participación en cualquier programa de pasantía científica requiere que el investigador tome la iniciativa, busque nuevos horizontes, sea creativo, proactivo y productivo. El papel del supervisor es verificar si estamos cumpliendo con lo que nos proponemos en el proyecto, puede orientarnos en lo que se dice a respecto de la bibliografía a ser pesquisada, la metodología a adoptar u otros aspectos de la investigación, pero somos nosotros, como ya doctores en perfeccionamiento los que precisamos tomar la frente en nuestra investigación sin dilación, conscientes del compromiso asumido.

## Referencias

Alves, E.J. **Por que não consigo ensinar com tecnologias nas minhas aulas?** Editora FI: Porto Alegre, 2020.

Alves, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017.

Alves, E. J. Silva, B. **Aplicação de modelo de formação contínua de professores voltada para literacia digital em escola pública no interior do Brasil. Atas do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de**

**Questões Curriculares/ IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo XIII Colóquio sobre Questões Curriculares, Lisboa, Portugal, 2018.**

Alves, E. Silva, B. Gilioli, S, Brito G. Estratégia de formação de professores com foco na literacia digital docente. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – ESUD; IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. – 12. ed. – Natal: SEDIS- -UFRN, 2018.





## PROGRAMA POSTDOCTORAL EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA: una experiencia fecunda

---

**Magaldy Téllez**

(UNERS – Decanato de Educação Avançada, Venezuela)

**Sandra Moreno**

(UNERS – Decanato de Educação Avançada, Venezuela)

*Sueño con el intelectual destructor de evidencias y universalismos, el que señala e indica en las sujeciones del presente los puntos débiles, las aperturas, las líneas de fuerza, el que se desplaza incesantemente y no sabe a ciencia cierta dónde estará ni que pasará mañana, pues tiene centrada toda su atención en el presente, el que contribuya allí por donde pasa a plantear la pregunta de si la revolución vale la pena (y qué revolución y qué esfuerzo es el que vale) teniendo en cuenta que a esa pregunta sólo podrán responder quienes acepten arriesgar su vida para hacerla*

Michel Foucault. *No al sexo rey*

El Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América (PPFCHNA), de la Universidad Nacional

---

Experimental "Simón Rodríguez", se concibe como un espacio universitario en el marco de las ciencias humanas en el cual se generan e impulsan las condiciones para desarrollar actividades investigativas inscritas en los campos de la política, el arte, la educación, la cultura, la ética, la comunicación y la administración pública, entre otros, desde perspectivas filosóficas y epistemológicas caracterizadas por asumir la ruptura con la racionalidad dominante y en ese contexto, generar propuestas teóricas y prácticas enfocadas especialmente en Nuestra América.

Es así que el programa postdoctoral asume el reto fundamental de comprometerse, por fin, con el desafío de Rodríguez, junto a lo adeudado a José Martí, como es pensar-nos desde el horizonte de Nuestra América, asumiendo, nuestras propias teorías, nuestras propias concepciones, sin que eso implique negarnos al conocimiento y confrontación con otras teorías y concepciones generadas en Europa, USA e incluso en otras regiones del mundo.

Su dinámica involucra la realización de actividades vinculadas con los procesos de investigación, esenciales para el desarrollo del programa. Es así que su programación académica se enfoca en el desarrollo de encuentros académicos, ya sea en el seno de las líneas de investigación que dan soporte al postdoctorado y cuyos fundamentos especificaremos en próximos párrafos o sea en jornadas de conferencias, conversatorios u otra actividad académica que permita abrir espacios para la divulgación de conocimientos, búsquedas de innovaciones teóricas y todo aquello que emerja de los planes académicos organizados por los participantes del programa.. Se trata de ofrecer escenarios que contribuyan a la comprensión y solución de problemas de carácter político, ético, educativo organizacional, entre otros, teniendo como referente fundamental, sin ser excluyente, a Latinoamérica y el Caribe.

El Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas se propone fundamentalmente impulsar y fortalecer prácticas

formativas e investigativas, dirigidas a la construcción de conocimientos que problematicen prácticas y discursos dominantes y que aporten elementos para la comprensión de problemas y procesos, como apertura a otros modos de pensarlos. Es así que desde el programa se promueve la creación de conocimientos situados en los vínculos del paradigma de la complejidad y la visión transdisciplinaria, favorezcan una aproximación epistémica y metódica adecuada a la complejidad constitutiva de los problemas contemporáneos, asumiendo el diálogo entre distintas ciencias humanas.

Es así que el ámbito de estudio del programa postdoctoral se caracteriza por contar con análisis teórico-críticos y de debate ante los fenómenos socio/históricos, políticos y culturales del presente, sin pretensiones de establecer, por sus propias características epistémicas y metódicas, leyes, ni teorías universales. Se trata del análisis de los problemas de estudio desde posturas diversas y debatibles, marcado esencialmente por la perspectiva desde la cual se mire e interprete.

La perspectiva epistemológica y ontológica que se asume en el Programa Postdoctoral implica un conjunto de interrogantes y tensiones problemáticas que transversalizan las líneas de reflexión inscritas en el mapa de las corrientes filosóficas y de las ciencias humanas, y sus múltiples vinculaciones. Es en este marco donde se inscribe el desafío de configurar objetos de estudio como acción abierta a la ruptura con ciertos regímenes de verdad y de enunciabilidad, abriendo así la posibilidad de que sean pensados y pronunciados de otro modo, teniendo como referente principal a Nuestra América.

En palabras de Simón Rodríguez, la América tiene que ser original, los modos de ser, de avanzar, de ahí que cuando hablamos de filosofía y ciencia en nuestra América, es una obligación pensar cómo ha sido, hace ser, el devenir nuestroamericano, cómo plantear una ciencia, un proceso de búsqueda, una filosofía propia en vínculo

con esa originalidad. Otro punto de atención es la cuestión del lenguaje y preguntarnos cómo podemos hacer ejercicios libertarios desde el lenguaje, hablando desde este programa de un ejercicio de liberación permanente, de rompimiento con lo colonial, manifestando el espíritu del pueblo, asumiendo que cada pueblo, cada país tiene sus propias historias, distintas racionalidades, lógicas y es imprescindible preguntarnos desde esta gran riqueza, esa diversidad y desde esa mirada caleidoscópica, pensar desde cual matriz epistémica estamos hablando, cómo configuramos, cómo calificamos y visualizamos nuestra América desde el despliegue de nuestros saberes, conoceres y desde lo que ignoramos, de cara a la invención y creación desde la episteme que queremos asumir en este programa.

De ahí que el programa convoque a situarse con otras miradas, trascender de los academicismos y problematizar cuestiones ontológicas, epistemológicas, cuestiones del presente, haciéndolo y teniendo en cuenta la pregunta del para qué, desde un pensamiento tejido con la vida. Se trata de buscar rupturas con las formas dominantes de racionalidad en cada uno de los espacios, terrenos y buscar la construcción de propuestas teóricas alternativas que tengan que ver con lo que nos pasa y la posibilidad de otras prácticas.

En tal sentido, los objetivos del programa postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América son:

- Ofrecer a graduados de los doctorados de la UNESR y de otras universidades nacionales e internacionales, un espacio académico propicio para la investigación y el debate intelectual como dimensión vital de las prácticas emancipatorias.
- Contribuir con la formación de investigadores con autonomía investigativa en el campo de los vínculos filosofía y ciencias humanas, con capacidades analíticas, críticas y creativas desplegadas en la comprensión de problemas y procesos

sociopolíticos, culturales, comunicacionales, educativos, y de administración pública, especialmente referidos a los contextos venezolano, latinoamericano y caribeño.

- Contribuir a potenciar experiencias de investigación y formación que fecunden el campo intelectual venezolano, latinoamericano y caribeño, poniendo en juego los encuentros con investigadores e instituciones nacionales e internacionales.
- Promover intercambios entre universidades y otras instituciones académicas nacionales y extranjeras, que contribuyan al fortalecimiento de comunidades académicas a nivel nacional e internacional.

Teniendo en cuenta lo planteado, evidentemente, el sustento organizativo y funcional lo constituye la investigación, asegurado por la existencia de líneas de investigación que contribuyen a dinamizar y dar soporte al desarrollo de los planes académicos propuestos por los postdoctorandos. A estas líneas se adscriben los participantes según la naturaleza de sus proyectos de investigación. Actualmente el programa se sustenta en cuatro líneas, en las cuales se despliega un abanico de escenarios y amplitud de campos problemáticos, en correspondencia con los principios, filosofía y concepción que definen al programa, es así que los investigadores que se incorporen al programa pueden recorrer desde los estudios de la organización y la Administración Pública, los problemas propios del vínculo filosofía y educación, las miradas hacia la naturaleza y dinámica de los movimientos sociales, hasta los nexos entre la política, la ética y la educación. Los campos de estudio, ámbitos de problematización y elementos generales se precisan a continuación.

La línea de investigación en **Estudios de la Organización y la Administración Pública en el marco de una nueva sociedad**, propone la realización de investigaciones teóricas y aplicadas, que tengan en

cuenta el contexto ideológico, político y económico venezolano y latinoamericano, el estudio de la conformación del Estado nacional, su dinámica y procesos de cambio y reacomodo históricos, en Venezuela, en Latinoamérica y otros contextos internacionales, el estudio de los fundamentos y dinámicas de las políticas públicas, además de propiciar espacios académicos para el debate filosófico, ético y político acerca del Estado y de las Políticas Públicas.

El campo de estudio de la línea de investigación **Filosofía y Educación** lo constituye el pensamiento filosófico contemporáneo y sus relaciones e implicaciones con la educación, centrando su interés en explorar las posibilidades del discurso filosófico especialmente en los ámbitos: ético, artístico y político y sus múltiples relaciones con la educación, asumiendo que la educación se entiende como acontecimiento ético, estético y político.

Esta línea promueve el diálogo riguroso y profundo entre nosotros y con los grandes filósofos del Norte y del Sur, especialmente los latinoamericanos, teniendo presente la condición que asegure mantener viva la vocación filosófica y su fuerza de transformación social y educativa. Los entrecruzamientos disciplinarios que se plantean en el seno de esta línea para el abordaje de los postdoctorandos son los siguientes: Fenomenología y antropología de la educación, Filosofía latinoamericana y educación, Estudios de cruces interdisciplinarios entre filosofía, arte y educación, Infancia y filosofía, Antropología simbólica y praxis escolar, Filosofía de la enseñanza y enseñanza de la filosofía, Genealogía de prácticas educativas en el presente en Nuestra América.

La tercera de las líneas de investigación que fundamentan el programa es **Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales**. Su enfoque se orienta hacia el estudio de las prácticas sociales de los sujetos colectivos, asumidas esencialmente desde el campo educativo, contextualizadas en diversos contextos de transformación a escala local, regional y planetaria. Constituyen un elemento

medular los nuevos enfoques y paradigmas que orientan la investigación educativa, privilegiando la perspectiva transmetodológica y los enfoques multi y transdisciplinarios, la teoría crítica, los estudios culturales, el análisis fenomenológico, el pensamiento complejo, la hermenéutica, entre otras vertientes provenientes de la Filosofía, la Sociología, la Historia, la Comunicación, la Economía, los Estudios Políticos y la Antropología, reconociéndose en la reflexión crítica y creativa, un desafío de los actuales procesos de transformación e innovación que se viven en los tejidos socioeducativos.

Se trata de favorecer la sintonía con las transformaciones que hoy vivimos en nuestro país, en nuestro continente y en el planeta, implicando además reconocer los escenarios de las batallas entre los proyectos históricos antagónicos. De ahí que, asumiendo un desafío en el contexto de la realidad educativa trastocada por la mediática en el presente, se plantea entonces la necesidad fundamental de promover procesos de formación que den cuenta de formas de asumir el desmontaje, la problematización y develamiento de la racionalidad dominante, presente en estos textos contemporáneos. Asumirlo nos sitúa como audiencias críticas y activas, con elementos y herramientas para avanzar hacia la emancipación del pensamiento colonizado por la racionalidad y estética dominante y que, además, este proceso asumido para problematizar y develar esta racionalidad, fortalece el tránsito en la construcción de nuevos discursos (contra-discursos) posibilitadores de nuevos imaginarios constructores de nuevas subjetividades, tan necesarios para el cultivo de una racionalidad emancipatoria que permita desplazar y derrotar la lógica legitimadora del capitalismo.

Otro campo problemático que dinamiza al programa postdoctoral, se asume desde la línea de investigación **Política, Ética y Educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas**. Esta línea se plantea como un espacio de análisis, reflexión y diálogo acerca de las cuestiones involucradas en los replanteamientos

teóricos de las cuestiones a las que remiten el pensamiento de la política, de la ética y de la educación, privilegiando sus entrecruzamientos en los modos de problematizar los discursos y las prácticas que se despliegan en estos ámbitos.

En efecto, se han producido significativos giros en los modos de pensar la política y la ética, desde los cuales se ofrecen nuevas claves para el análisis y comprensión de los complejos fenómenos que se entrecruzan en nuestros tiempos y, desde sus entrecruzamientos, encontramos fecundas propuestas teóricas en torno a la educación que colocan el acento en las dimensiones éticas y políticas que le son constitutivas.

Esa fecundidad se asocia a la apertura de perspectivas en torno a la política, la ética y la educación, así como sus implicaciones en los procesos de construcción de sociedades democráticas, como perspectivas cruzadas por las preguntas acerca de, por ejemplo, aquello a lo que llamamos política, democracia, ciudadanía, justicia, igualdad, libertad, subjetividades democráticas, cultura política democrática, entre otras. Se asume que ninguna de estas nociones es ajena a los conflictos de interpretación que, a su vez, se inscriben como discursos en las instituciones de lenguaje que regulan la formación de los enunciados en determinadas condiciones sociohistóricas. En tal sentido, el propósito fundamental de esta línea de investigación es propiciar el desarrollo de estudios y elaboraciones teóricas diversas que enriquezcan el conocimiento de procesos y problemas contemporáneos, desde una perspectiva que impulsa la integración del análisis de las dimensiones políticas, culturales, éticas y educativas.

Son fundamentales requisitos para acceder al programa postdoctoral, poseer título de Doctor(a), comprobada experiencia en investigación y someter ante la Comisión Académica un plan académico en el cual debe incluirse la propuesta de investigación que será desarrollada durante dos (2) períodos académicos,



pudiendo extenderse un periodo adicional, a solicitud del participante

La propuesta de investigación debe vincularse con una de las líneas del postdoctorado y contener una descripción y justificación del problema a investigar, su(s) propósito(s) y una breve exposición de la perspectiva teórico – epistemológica que se asume. De los avances y resultados del proceso investigativo, deberá presentar dos (2) conferencias, elaborar un artículo que será publicado en revistas arbitradas de reconocido prestigio, nacional o internacional y ofrecer un seminario dirigido a participantes de Educación Avanzada, así como a comunidades organizadas, organizaciones sociales, servidores públicos u otros que tengan interés en el tema. En el caso de los aspirantes internacionales, se acuerda el desarrollo de un Plan Académico especial, que puede contemplar una permanencia mínima en Venezuela durante un período académico, pudiendo desarrollarlo a distancia y participar en actividades académicas del programa vía virtual.

### **Metódica de seguimiento y la evaluación**

Destaca el hecho de que el Programa Postdoctoral en esencia es desescolarizado y centrado en actividades de investigación que desarrolla cada participante en correspondencia al plan académico aprobado. Este proceso es fortalecido y nutrido mediante el desarrollo y despliegue de las líneas de investigación y con base en ello se ofrecen seminarios, conferencias, conversatorios, etc., de interés para todos los postdoctorandos y de la comunidad universitaria en general. En este marco, consideramos fundamental los escenarios de acompañamiento y un sistema tutorial sustentado en la relación del postdoctorando y su Tutor(a), de los cuales se lleva un riguroso registro y seguimiento, en informes parciales y en las actas de las reuniones, ordinarias y extraordinarias, de la Comisión Académica del Programa. Debe aclararse que la tutoría y seguimiento no se refiere a un tutelaje, sino a un acompañamiento

entre pares, un intercambio que promueve aprendizaje, procesos formativos, teniendo presente el conocimiento que se genera para cuestionarse a sí mismo.

El desarrollo del Programa Postdoctoral (PPFCH) contempla la realización de sesiones académicas diversas, que además de asegurar los escenarios de acompañamiento y el sistema tutorial, sustentado en la relación del postdoctorando con su Tutor(a) y en el desarrollo del respectivo Plan Académico, se incentiva bajo esta metódica la organización y realización de encuentros que propician el trabajo interlíneas de investigación y abren escenarios para compartir y divulgar los avances y resultados obtenidos durante el desarrollo de las investigaciones. Este vínculo es crucial y la comunicación de los postdoctorandos y su tutores con la Comisión Académica del postdoctorado ha sido un elemento de significación para el desarrollo exitoso del programa, pues de ello depende que se atiendan oportunamente situaciones para la resolución de obstáculos institucionales, requerimientos académicos o administrativos indispensables para el buen desarrollo de los planes previstos por todos y cada uno de los postdoctorandos.

Desde este diálogo es posible generar condiciones para la organización de actividades académicas que van emergiendo de cada una de las dinámicas asociadas al despliegue de las líneas de investigación y a la naturaleza particular de cada una de las investigaciones, además de diseñar escenarios que aporten al fortalecimiento de los procesos investigativos, además de configurar propuestas creativas pertinentes con los tiempos que vivimos, encontrando claves de interpretación – comprensión en los diversos abordajes que hacen los postdoctorandos, desde la dinámica de las líneas a las cuales se adscriben y en el desarrollo de sus proyectos.

### **Logros y aportes en nuestro primer trienio**

El programa se inició en el segundo trimestre del año 2017, contando con una matrícula inicial de 20 participantes admitidos,

de los cuales concluyeron exitosamente 12 postdoctorandos, dos (2) sólo dejaron pendiente el informe final y de los cuatro (4) restantes, tres (3) se retiraron esencialmente por razones laborales que impedían atender los compromisos que asumirían y finalmente, un participante falleció de manera imprevista. Es decir, como puede notarse, el índice de egresados alcanzó a un 60% que culminó de manera exitosa, ello sin aun adentrarnos en los aportes y experiencias asociadas al desarrollo de las investigaciones propuestas y concluidas.

En la siguiente convocatoria del año 2018, fueron admitidos 10 participantes en total, pero formalmente iniciaron actividades seis (6) postdoctorandos y de los cuatro (4) restantes, tres (3) nunca se incorporaron, ya fuera por nuevas responsabilidades en el escenario de trabajo o por dificultades de índole personal y una (1) participante desafortunadamente falleció. De esta matrícula, tres (3) participantes internacionales concluyeron efectivamente en dos (2) períodos académicos y tres (3), aun activos, solicitaron prórroga y en este momento están concluyendo sus planes académicos, quedando pendiente sólo la publicación del artículo y el informe final.

Los últimos doctores admitidos, en la convocatoria del segundo período académico del año 2019, fueron un total de siete (7), de los cuales cinco (5) permanecen activos y en proceso de concluir sus investigaciones. En el siguiente cuadro resumen puede precisarse la distribución de postdoctorandos por línea de investigación.

<b>PROGRAMA POSTDOCTORAL EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA – MATRÍCULA HISTÓRICA</b>				
<b>Año de Ingreso</b>	<b>Matrícula inicial</b>	<b>Retirados o inactivos</b>	<b>Egresados</b>	<b>Activos</b>
<b>2017</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>0</b>
<b>2018</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>2019</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>5</b>
<b>MATRÍCULA HISTÓRICA POR LÍNEA DE INVESTIGACIÓN</b>				
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:</b>				
<b>Estudios de la organización y administración pública en el marco de una nueva sociedad</b>				
Coordina: Dra. Norjhira Romero				
<b>2017 I</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>-</b>
<b>2018 I</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>
<b>2019 II</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:</b>				
<b>Movimientos sociales y saberes multidimensionales</b>				
Coordina: Dr. Adrián Padilla				
<b>2017 I</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>-</b>
<b>2018 I</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>-</b>
<b>2019 II</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>1</b>
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:</b>				
<b>Filosofía y educación</b>				
Coordina: Dr. Gregorio Valera				
<b>2017 I</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>-</b>
<b>2018 I</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>2019 II</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:</b>				
<b>Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas</b>				
Coordina: Dra. Magaldy Téllez				
<b>2017 I</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>-</b>
<b>2018 I</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>2019 II</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>3</b>

Como puede verse, son significativos los índices de prosecución, pero lo más importante ha sido los aportes, iniciativas y espacios de formación generados a partir de las diversas, ricas y novedosas propuestas abordadas desde el inicio del programa postdoctoral.

Es pertinente precisar las investigaciones que han sido desarrolladas desde el inicio del postdoctorado, en el marco de las líneas de investigación, como una expresión del abanico de abordajes y campos problemáticos impulsados a partir de la concepción de este programa, siendo relevantes la autonomía y libertad de cada uno de los participantes para el desarrollo de sus propuestas, las cuales, en proceso o concluidas, se presentan a continuación por línea de investigación:

## **Estudios de la organización y administración pública en el marco de una nueva sociedad**

- La planificación en un modelo de gestión pública basado en la capilarización del poder
- Razonamiento ético y liderazgo transformacional: una aproximación a la postmodernidad organizacional de los cuerpos de policía en Venezuela
- Pensamiento y ejecución estratégica: empoderamiento y pluritemporalidad en la gestión pública nuestroamericana

## **Filosofía y educación**

- Docente universitario: entramado teórico-filosófico desde la mirada del pensamiento complejo en el contexto educativo latinoamericano
- La militancia docente. Hacia una pedagogía libertaria
- Educación universitaria, investigación y construcción de conocimiento: hermenéusis desde las ciencias humanas
- Prácticas discursivas y formación investigativa en estudios de cuarto nivel

## **Movimientos sociales y saberes multidimensionales**

- La lucha armada en Venezuela 1962-1968
- La alteridad negada y cosificación del ser de la niñez africana y afrodescendiente esclavizadas durante la colonia.
- Los movimientos artísticos urbanos y su poder comunicacional
- Media, movimientos sociales y elecciones en tiempos de ciberdemocracia
- Fake news y postverdad en la construcción de subjetividades en el contexto político-económico de la Venezuela contemporánea

## **Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas**

- Ética y posverdad en la sociedad de control
- Nueva sendas de la formación y la participación ciudadana en América Latina: los discursos de los medios de comunicación y las prácticas sociopolíticas comunitarias.
- Política social en Venezuela: estrategia desde la resiliencia
- La resignificación de la responsabilidad social: articulación de experiencias pedagógicas en escenarios escolares emergentes
- Prácticas de sí, formación y resistencia
- Ética, política y educación: un diálogo transcomplejo para reconfigurar la formación del sujeto nuestroamericano
- Lecciones aprendidas del proceso gobierno de Colombia – FARC
- Perspectivas onto-epistemológicas del poder y participación en el contexto del pensamiento crítico latinoamericano
- La educación universitaria en tiempo de incertidumbre. Una transvisión compleja desde la filosofía latinoamericana
- De la universalidad a la genealogía feminista de la categoría de las mujeres
- Proceso de mediación del conocimiento de la educación física desde una visión compleja
- Hacia una pedagogía del diálogo y la comprensión. Una hermenéutica de la praxis educativa

Ahora, tres años más tarde, aun cuando mantenemos rigurosamente el registro de cada acontecimiento devenido, es oportuno reconstruir brevemente la memoria de múltiples y enriquecedoras experiencias que se han impulsado desde el

postdoctorado y han sido del acceso de estudiantes de pre y postgrado, de comunidades organizadas, de servidores públicos y colectividad en general, desarrolladas incluso en diversas regiones de la geografía nacional, lo que genera un impacto de significación de estos esfuerzos colectivos.

A partir del año 2017 hasta el mes de marzo del presente año han sido desarrolladas ocho jornadas de conferencias postdoctorales, en las cuales los postdoctorandos han divulgado los avances y resultados de sus investigaciones. Destaca el hecho de haber logrado abrir espacios en otras regiones del país, en las localidades de residencia y vida universitaria de participantes del programa, lo que ha involucrado la apertura en diversos escenarios de reflexión y debate que concentran elementos éticos, políticos, culturales y educativos.

Así mismo han sido desarrollados 17 seminarios de Educación Avanzada, ofrecidos a participantes de la nuestra y otras instituciones universitarias, además de abrirlos a la participación de servidores públicos y organizaciones sociales. Estos seminarios han sido evaluados y han sido acreditados como unidades curriculares electivas en aquellos participantes que cursan estudios de cuarto nivel.

Además se han efectuado actividades dirigidas a la formación del profesorado de la UNESR, en la cual se insertaron participantes del programa, como es el caso del seminario postdoctoral: La problematización Foucaultiana del nexo poder, saber y subjetividad Profesor, a cargo de la profesora Magaldy Téllez en diversos núcleos de la universidad. Este seminario estuvo orientado a mostrar la problematización llevada a cabo por Michel Foucault en torno a la moderna constitución de los sujetos, en el despliegue de las relaciones poder-saber, asumiendo que este pensador transgredió los supuestos y verdades comúnmente admitidos acerca del poder y del saber, con el propósito de aportar marcos de interpretación – comprensión para aproximar ejercicios

deconstructivos, romper evidencias, deshacer supuestos, fracturar certidumbres y, con ello, abrirse a la posibilidad de plantear otros problemas, de pensarlos y enunciarlos de otro modo.

Las Conferencias magistrales han constituido también un escenario de fortalecimiento del programa, con participación de profesores nacionales e internacionales. Éstas, siempre articuladas con los campos problemáticos abordados en las diversas investigaciones e inscritas en actividades del programa postdoctoral y en algunos casos, en eventos de carácter nacional e internacional.

Entre las actividades que han sido desarrolladas mencionamos el Seminario Internacional Conflicto, Violencia y Paz: Dificultades, peligros y retos para la construcción de la democracia, cuya esencia se concentró en atender aquellas dimensiones humanas que han sido eludidas y solapadas desde las lógicas hegemónicas que movilizan al mundo en el presente, especialmente los cruciales problemas asociados al abordaje de los conflictos socio-políticos por vías violentas, que en diversos lugares del planeta ponen en jaque los modos de vida democráticos, considerando las múltiples dimensiones de la política y de la democracia e incluyendo las dimensiones subjetivas en los nuevos escenarios geopolíticos que recurren al uso de la violencia con fines políticos. En este evento contamos con la participación de tres (3) invitados internacionales (España y Colombia), además de cinco (5) profesionales de alto nivel, ligados a la esfera política, intelectual y universitaria de nuestro país.

Han sido múltiples los encuentros y conversatorios, inclusive vía virtual, en los que han sido presentados avances y resultados de las investigaciones de los participantes del programa, además de talleres y conversatorios impulsados desde el seno de las líneas de investigación, articulados a las propuestas en desarrollo, así como a las realidades político-sociales del presente, entre otros espacios

destinados a generar formas de debate intelectual y de socialización de avances y resultados de las investigaciones.

En este caso hacemos mención al ciclo de conversatorios Venezuela en la Geopolítica Mundial, impulsado desde la línea de Investigación Política, Ética y Educación, considerado la necesidad de abordar el análisis sobre la situación de asedio y agresión a la que se nos ha sometido, invitando a profesores de otras universidades e instituciones del Estado, estudiosos o vinculados con lo propuesto, pensando en intercambiar y contribuir con la construcción de elementos de análisis y referencias, además de aportar información a la batalla comunicacional más allá de nuestras fronteras, considerando que el problema nuestro no es nacional sino internacional, que es un asunto de geopolítica y que Venezuela está en el centro de la geopolítica mundial, lo que implica también una polarización a nivel internacional. Se trata de contribuir con escenarios, reflexiones y propuestas que se sumen a las acciones generadas para hacer frente al asedio que padecemos hace 20 años, hoy profundizado. En este marco, con seis (6) encuentros desarrollados durante el primer semestre de 2019, el análisis fue abordado desde la perspectiva comunicacional, política, económica, pedagógica e internacional.

Cabe destacar la calidad de las investigaciones desarrolladas por los participantes del programa postdoctoral, concluidas durante ese período, las cuales fueron recogidas en los artículos elaborados por los egresados del primer grupo de participantes, los cuales conforman en su totalidad la edición de los números 42 (enero-junio de 2019) y 43 (julio-diciembre de 2019) de la Revista Educación y Ciencias Humanas, de la UNESR.

En los informes finales se recoge la potencia y los aportes realizados por el conjunto de investigadores que han concluido e inclusive, se cuenta con 17 trabajos académicos inéditos, elaborados a partir de las investigaciones desarrolladas, de los cuales tuvimos conocimiento que el trabajo del participante colombiano Víctor de



Currea Lugo, titulado “Cómo se negoció la paz: lecciones aprendidas del proceso Gobierno-FARC”, ha sido publicado en un libro por parte de ediciones Aurora, presentado virtualmente el 01 de mayo de este año, en el marco de la Feria Virtual del Libro de Bogotá.

Evidentemente, existe una enorme potencialidad en esos trabajos por publicar, todos conectados con las realidades de hoy y procurando establecer rupturas con el pensamiento hegemónico. Así mismo están en curso ocho (8) investigaciones, a partir de las cuales se continuarán impulsando escenarios formativos, de socialización y divulgación de sus avances y resultados, así como la edición de nuevas publicaciones.

### **El Postdoctorado en la coyuntura actual**

Evidentemente, las realidades cotidianas que vivimos en Venezuela en el marco de esta guerra no convencional, la cual se opone a nuestro derecho de soñar con posibilidades distintas, de ser diferentes, ser auténticos, de ser soberanos, independientes, libres, su conflictividad e inestabilidad se han profundizado gracias a las condiciones generadas por la crisis global asociada a la pandemia del Covid-19, que ha permitido develar la crisis que se ha ido progresivamente acumulando en el mundo y las disputas que se juegan en la geopolítica mundial.

Evidentemente se nos ha complejizado aun más la vida y como ya señalábamos, se ha ido revelando con mayor claridad los escenarios de lucha entre modelos políticos y sociales antagónicos, marco al cual se suma la aplicación de medidas de protección por parte del Estado, traducidas en el miedo a la muerte y el aislamiento social, causando un impacto radical a la vida cotidiana.

Son grandes los desafíos, se han trastocado todos los espacios de la vida, no obstante, podemos asegurar que el postdoctorado se mantiene vivo y el hecho de que esta experiencia continúe en desarrollo, nos hace considerar que constituye un espacio de resistencia importante en la universidad de hoy y,

profundizando la adecuación a los recursos disponibles, aspiramos seguir siendo una posibilidad para continuar convocando a construir victorias permanentes en este contexto de guerra. Victorias cotidianas en nuestro tránsito como profesores, como investigadores, como trabajadores de la universidad.

## Referencias

Lévy, Bernard-Henri. Foucault, Michel: No al sexo rey. **Triunfo**, N° 752. Año XXXII, 1977. p - 46-51, 1948.

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". **Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América.** Aprobado por el Consejo de Educación Avanzada en su sesión N° 079, de fecha 29 de septiembre de 2016. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.

## EL POSDOCTORADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA)

---

Marcelo Casarin

(UNC – Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

### ANTECEDENTES

El Centro de Estudios Avanzados (en adelante CEA) fue creado el 4 de mayo de 1990 por el entonces rector, el sociólogo Francisco Delich. Esta joven institución acaba de cumplir 30 años en una Universidad que ya pasó los 400. Nació como una dependencia del Rectorado y desde el año 2015 se incorporó como parte integrante y fundadora de la Facultad de Ciencias Sociales. Instituto dedicado a la investigación y la docencia de posgrado en las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva interdisciplinaria, en la actualidad desarrolla 5 doctorados, 8 maestrías y 2 especializaciones [<https://sociales.unc.edu.ar/cea/carreras>]; además, cuenta con 26 programas de investigación que nuclean cerca de 500 investigadores. <https://sociales.unc.edu.ar/cea/investigacion>

El nacimiento institucional se dio cuando en Argentina, precisamente en la década del '90, comenzó a sustentarse, a partir de una nueva concepción de la educación superior, una incipiente tradición en el desarrollo de propuestas de posgrado, revirtiendo la tendencia bastante arraigada en la tradición universitaria argentina: la que sostenía la errónea idea según la cual el doctorado era considerado la culminación de la carrera académica. Hoy sabemos que, sin lugar a dudas, el doctorado significa el comienzo de la vida

académica: desde hace años en muchos países “doctor” es aquel que puede empezar a enseñar, que puede comenzar a investigar.

Este es el contexto institucional en el que tuve la oportunidad de proponerle a la entonces directora del CEA, la demógrafa Dora Celton, la idea de cubrir un área de vacancia, no solo en el país, sino en el continente: la creación de un programa posdoctoral. Entonces era becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en la institución: una muy buena oportunidad continuar con mis investigaciones y mi formación, pero con poca o nula interacción entre colegas; al año siguiente cursé una estancia posdoctoral en el Centre de Recherche Latino-americaine/Archivos de la Université de Poitiers.

La experiencia personal en mi país y en extranjero me llevaron a pensar en la necesidad de crear una instancia de encuentro y de formación que, sin replicar los procedimientos escolarizados de los posgrados, fuera en cambio un espacio de encuentro e intercambio entre investigadores universitarios ya doctorados. Pensaba en algo distinto de las estancias posdoctorales en centros de investigación, que tienen una relativa eficacia en aquellas disciplinas en las que el trabajo colectivo, en espacios comunes como laboratorios, favorece el encuentro; buena parte de las disciplinas que forman ese terreno que se conoce como las ciencias sociales y humanas, en cambio, suelen promover el trabajo solitario de los investigadores. Dora Celton estuvo de acuerdo en poner en marcha el programa y propuso como director fundador a Francisco Delich y a quien escribe estas líneas como coordinador académico.

Estos son, en definitiva, los antecedentes de la creación en el año 2004 de esta formulación original que llamamos con nombre completo Programa de Formación Continua para Doctores en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. La actividad lleva 16 ciclos más un ciclo especial realizado en Brasil (co-organizado con

Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 2ª Região com sede en la ciudad de São Paulo).

## EL DISPOSITIVO

El programa se ha orientado a generar un espacio de excelencia; se propone, a partir de un conjunto de seminarios y simposios coordinados por expertos de reconocida trayectoria, que los participantes puedan recorrer la trastienda de investigación de esos expertos y, al mismo tiempo, mostrar las suyas propias.

La estructura de funcionamiento está inspirada en la idea de cartel, un dispositivo de trabajo original propuesto por Lacan; es una de las instancias de formación que imaginó este psicoanalista que rompió con la ortodoxia freudiana y creó su propia escuela. Según la propuesta de Lacan un cartel se constituye por la voluntad (el deseo) de 4 personas para estudiar durante un tiempo determinado un tema de interés común; conformado ese pequeño grupo, debe procurarse un "más uno", alguien al que se le reconozcan ciertos rasgos que permitirán llevar adelante la tarea común. El "más uno" no es el depositario de una verdad incuestionable, es alguien capaz de sostener el deseo del trabajo común y de tener en vilo al grupo.

Sobre esta idea organizamos nuestra propuesta de funcionamiento: al principio, un grupo de 15 participantes que interactuaría con tres coordinadores, que cumplirían la función del "más uno" lacaniano, pero adecuado a nuestras prácticas universitarias. El perfil de quien cumpliera la función de coordinador era el de una persona destacada en su campo de conocimiento, pero que además fuera capaz de exhibir una trayectoria existencial relevante: en francés se diría más cerca del *savant* que del *sage*. Hacia el año 2009, y por motivos de sustentabilidad económica, ampliamos el número de participantes a 24.

En la actualidad, cada ciclo es convocado alrededor de un "tema" predefinido; sin embargo, el primero convocaba a un trayecto sobre Sociología política; y del segundo al quinto dominaron los

cruces disciplinares (Sociología / Demografía / Antropología, por ejemplo, fue el caso del segundo ciclo). En el Anexo pueden revisarse los ciclos sucesivos y los coordinadores que actuaron en cada caso.

## **EL PROCESO**

### **Postulaciones**

Hacia fin de año se convoca al ciclo que se desarrollará en el año siguiente. El proceso de postulación es muy sencillo: la presentación de un CV y una propuesta de trabajo. Con estos elementos el comité académico procede a hacer la selección de aquellos candidatos que hayan presentado mejores propuestas. En los últimos 10 años, en promedio, el número de postulantes ha superado en un 40% el cupo del programa.

Una vez seleccionados los participantes comienza el proceso administrativo de inscripciones y pago de los aranceles. Cabe aclarar que el programa se sustenta mediante el pago de los aranceles de los participantes. En el marco de la universidad argentina, que es absolutamente gratuita e inclusiva en el nivel de pregrado y grado, no lo es en el nivel de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados tiene aranceles, aunque por lo general muy por debajo de los valores internacionales; y esta es la misma lógica que rige a nuestro programa posdoctoral.

En paralelo, se comienza a orientar el trabajo intelectual por dos vías: los designados coordinadores suelen recomendar algunas lecturas de textos propios o de autores que consideran clave para el desarrollo que harán cuando se concrete el "seminario"; por su parte, los participantes comienzan a prepararse para lo que denominamos "simposio", cuando deben exponer sus propuestas.

### **El encuentro**

La parte presencial del programa se desarrolla durante seis días: en las primeras ediciones, cada ciclo preveía tres encuentros de dos días; cada uno de esos encuentros estaba encabezado por uno

de los tres coordinadores convocados y separado por un lapso de dos meses uno de otro. Pronto advertimos que estos encuentros diferidos favorecían la elaboración y la reflexión individual de los participantes, pero no provocaba el efecto comunitario que esperábamos. Fue entonces que decidimos concentrar en una semana, de lunes a sábado, la actividad presencial, colectiva y obligatoria para todos los participantes. En este modelo, cada coordinador actúa dos días: en uno desarrolla su seminario; en el segundo conduce el simposio.

Seminario, entonces, es el momento en el que los coordinadores, cada uno a su turno, muestran la cocina de sus investigaciones. No damos directivas estrictas acerca de cómo llevar adelante este momento: apenas algunas orientaciones, como por ejemplo que no se trata de dar clases y que no es necesario que presenten un programa (con el fundamento de que el posdoctorado no tiene programa, se construye a partir del trabajo común, del intercambio de colegas).

El simposio es el momento en el que los participantes exponen sus propuestas de trabajo frente a sus colegas, con los coordinadores actuado como comentaristas y moderadores.

El resultado de esta convivencia de seis días es notable: se produce un efecto epistémico comunitario, se tejen lazos entre colegas de lugares remotos y cada participante vuelve a su lugar con el plan de trabajo enriquecido por los aportes, comentarios y críticas de los demás.

### **La elaboración del trabajo**

Luego del encuentro cada quien comienza a elaborar su trabajo: un artículo o ensayo que va a ser sometido a evaluación para acreditar el trayecto posdoctoral y, eventualmente, participar de una publicación colectiva. Los participantes cuentan con 4 meses para elaborar su trabajo y durante ese lapso pueden recurrir al asesoramiento de alguno de los coordinadores para orientar la

investigación y la escritura: esta no es una condición impuesta, sino que surge naturalmente del afecto y la empatía que resultó del encuentro. No es obligatorio para los participantes contar con un "tutor" pero es muy frecuente que requieran la guía de alguno de los coordinadores.

Una vez presentados los trabajos, la dirección del programa los distribuye entre coordinadores y les requiere su evaluación: se les pide que indiquen si el trabajo reúne los requisitos para aprobar y acreditar el trayecto posdoctoral y, si lo consideran pertinente, recomienden su publicación (también pueden indicar que el trabajo sea parcialmente reelaborado: en esos casos los participantes cuentan con 60 días para cumplir con esto y volverlo a presentar).

## **La publicación**

Los trabajos que han recibido la recomendación de publicación han sido desde el comienzo de programa, en la mayor parte de los ciclos, objeto de una publicación. Pero en el año 2012 Francisco Delich creó la colección POSDOC con la finalidad de difundir los mejores trabajos de cada ciclo. Los tres primeros títulos fueron publicados por la editorial Comunicarte; a partir del número 4 la colección continúa bajo el sello EDICEA, editorial del Centro de Estudios Avanzados, en versión digital, cuyo catálogo puede consultarse más abajo.

## **BALANCE Y PROYECCIÓN DEL PROGRAMA**

A 16 años desde su creación el programa puede dar cuenta de una trayectoria importante. Participaron cerca de 350 personas de procedencia diversa: de todas las regiones de Argentina y de la mayor parte de los países de la región (Uruguay, Chile, Paraguay, Bolivia, Brasil, Perú, Colombia, Ecuador, Venezuela y México).

Por su concepción original, y por convicción de sus creadores, el programa puede definirse como latinoamericanista, interdisciplinario y epistemológicamente heterodoxo. Estos rasgos



se advierten claramente en las publicaciones que reúnen los resultados del programa.

El programa, los procesos que implica y sus resultados, son encomiados por los participantes de las sucesivas cohortes quienes se han constituido en sus mejores difusores: el programa tiene una política de comunicación más que austera y funciona más por recomendación, de labio a oído, que por los canales convencionales de publicidad. El modelo ha sido replicado y adaptado en algunas universidades de otros países como Perú, Brasil, Colombia y México, por lo menos.

En el momento en que se escriben estas líneas, está en curso la convocatoria correspondiente al año 2020, bajo el lema "La educación en América Latina: políticas, instituciones y procesos educativos". El proceso de selección de selección se hizo entre marzo y abril; y la actividad presencial está prevista para la primera semana de agosto, en Alta Gracia, una hermosa localidad de las sierras de Córdoba. En el marco de la pandemia, pensamos definir en estos días la postergación de este encuentro hasta cuando las condiciones sanitarias lo permitan.

## ANEXO

### Colección POSDOC

Delich, Francisco (coord.) (2012): *Marx, ensayos plurales*. Córdoba: Comunicarte (volumen 1).

Delich, Francisco (coord.) (2014), *Muerte del sujeto y emergencia subjetiva*. Córdoba: Comunicarte (volumen 2).

Delich, Francisco (coord.) (2017)., *Economía, política y sociedad*. Córdoba: Comunicarte (volumen 3).

Casarin, Marcelo (Coord.) (2018), *En torno a las ideas de Manuel Castells*. Colección posdoc. Córdoba: EDICEA. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/6454>

Arán, Pampa y Casarin, Marcelo (Coords.) (2019) *Ciencias sociales: balance y perspectivas desde América Latina*. Córdoba: EDICEA. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/11566>

Casarin, Marcelo (Coord.) (2019), *Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma*. Córdoba: EDICEA. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/14650>

Casarin, Marcelo (Coord.) (2020), *Derivas de la literatura en el siglo XXI*. Córdoba: EDICEA [en prensa]

### **Historial de los ciclos**

**PRIMER CICLO** (junio / agosto 2004): Sociología política

Coordinadores: Dr. Carlos Strasser (FLACSO) / Dr. Jean-Pierre Lavaud (Centro Franco-Argentino de Altos Estudios - UBA) / Dr. Alberto Filippi (Università degli Studi di Camerino)

**SEGUNDO CICLO** (agosto / noviembre de 2004): Sociología / Demografía / Antropología.

Coordinadores: Dr. Ives Charbit (Université Paris V) / Dr. Francisco Delich (UNC)/ Dr. Philippe Descola (Colegio de Francia).

**TERCER CICLO** (agosto a diciembre de 2006): Literatura / Semiótica / Comunicación y cultura

Coordinadores: Renato Ortiz (Universidade de Campinas - Brasil); Nicolás Rosa (Universidad Nacional de Rosario – Universidad de Buenos Aires) / Elvira Arnoux (Universidad de Buenos Aires).

**CUARTO CICLO** (abril /agosto de 2007): Sociología / Economía / Historia / Política

Coordinadores: Dr. Gilberto Dupas (Universidade de São Paulo - Brasil) / Dr. Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba – Flacso) / Dr. Roberto Cortés Conde (Universidad de San Andrés)

**QUINTO CICLO** (mayo / agosto de 2008): Sociología / Historia del arte/ Comunicación y cultura

Coordinadores: Héctor Schmucler (Universidad Nacional de Córdoba) / Horacio González (Universidad de Buenos Aires) / Jorge Schwartz (Universidade de São Paulo - Brasil)

**SEXTO CICLO** (agosto / diciembre de 2009): Método, metodologías y técnicas de investigación en ciencias sociales y humanidades.

Coordinadores: Noé Jitrik (Universidad de Buenos Aires) / Josefa Salete Barbosa Cavalcanti (Universidade Federal de Pernambuco) / Dora Celton (Universidad Nacional de Córdoba – CONICET)

**SÉPTIMO CICLO** (mayo/agosto de 2010): Marx. Coordinadores: Oscar Del Barco (Universidad Nacional de Córdoba) Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba) Héctor Schmucler (Universidad Nacional de Córdoba)

**OCTAVO CICLO** (mayo/agosto de 2011): "subjetividades".

Coordinadores: Tomás Abraham (Universidad de Buenos Aires) subjetividad y filosofía / Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba) subjetividad y sociología / José Amícola (Universidad Nacional de La Plata) subjetividad y literatura.

**NOVENO CICLO** (abril / agosto de 2012): "¿Qué es un autor?".

Coordinadores: Pampa Arán (Universidad Nacional de Córdoba) / Alicia Gutiérrez (Universidad Nacional de Córdoba) / Eduardo Grüner (Universidad Buenos Aires).

**DÉCIMO CICLO** (abril / agosto de 2013): Economía, sociedad y la construcción del conocimiento en el mundo contemporáneo.

Coordinadores: Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba) / Juan Carlos De Pablo / José Luis Machinea

**UNDÉCIMO CICLO** (abril / agosto de 2014): Ciudades y megalópolis: reales, simbólicas e imaginarias.

Coordinadores: Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba / Noé Jitrik (Universidad de Buenos Aires) / Fernando Calderón Gutiérrez (Universidad Nacional de San Martín)

**DOCEAVO CICLO** (marzo / agosto de 2017): Manuel Castells y la Era de la Información. Coordinadores: Francisco Delich (Universidad Nacional de Córdoba) / Manuel Castells (Universidad del Sur de California) / Fernando Calderón Gutiérrez (Universidad Nacional de San Martín)

**DÉCIMO TERCER CICLO** (abril / septiembre de 2017): Ciencias sociales: balance y perspectivas. Coordinadores: Pampa Arán (Universidad Nacional de Córdoba) / Renato Ortiz (Universidade de Campinas) / Dora Barrancos (Universidad de Buenos Aires - CONICET)

**DÉCIMO CUARTO CICLO** (abril / septiembre de 2018): Universidad, producción del conocimiento e inclusión social: a 100 años de la Reforma. Coordinadores: Diego Tatián (Universidad Nacional de Córdoba - CONICET) / Jorge Dubatti (Universidad de Buenos Aires) / Elvira Arnoux (Universidad de Buenos Aires)

**DÉCIMO QUINTO CICLO** (abril / septiembre de 2019): Derivas de la literatura en el siglo XXI. Coordinadores: Fernando Colla (Université de Poitiers) / Silvia Barei (Universidad Nacional de Córdoba) / María Negroni (Universidad Nacional de Tres de Febrero)

**CICLO ESPECIAL:** en São Paulo, Brasil, en cogestión con la Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 2ª Região: (2014) EL TRABAJO EN EL CONTEXTO DE LOS DERECHOS HUMANOS:

DERECHO, ECONOMÍA, HISTORIA Coordinadores: Dr. Franciso Delich (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina); Dr. Antonio Baylos Grau (Universidad de Castilla La Mancha, España); Dra. Estefânia Knotz Canguçu Fraga (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)



## POSTDOCTORADO EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS HUMANAS EN NUESTRA AMÉRICA: Una visión andragógica de la formación

---

**Norah Gamboa Vela**

(UNESR – Centro de Experimentación para el Aprendizaje  
Permanente, Venezuela)

### Introducción

La reflexión individual y compartida, las experiencias previas, la necesidad de hacer preguntas a una problemática global-local, un ambiente de respeto e intercambio donde poder dar respuestas a mi propio aprendizaje, con autonomía e flexibilidad, pero con el rigor que requiere un postdoctorado, que pudiera vincularse a las dinámicas de la actividad universitaria pero también comunitaria, fue lo que encontré en la propuesta del Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, ofrecido por el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), en Venezuela. Este programa postdoctoral tiene una visión andragógica de la educación, siguiendo la propuesta educativa que dio origen a la universidad hace 44 años, fecha en que comenzó a funcionar el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), primer núcleo de la universidad. En este momento la UNESR cuenta con 25 núcleos en todo el país, además de estaciones experimentales.

En este postdoctorado el participante comienza a trabajar, investigar e intercambiar ideas sobre su proyecto dentro de una

comunidad de aprendizaje, organizada en una línea de investigación, paralelamente a encuentros e intercambios con su tutor, que más que tutor es considerado un facilitador del proceso.

En mi caso, me postulé en la Línea de Investigación Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales del CEPAP, centro que forma parte de la Red Amlat, colectivo de investigación en educación, comunicación, ciudadanía e integración latinoamericana, donde docentes de universidades de diversos países de América Latina, tales como Brasil, Argentina, Uruguay, Ecuador y Venezuela, intercambiamos nuestros proyectos e investigaciones.

En esta línea, mi proyecto del área educocomunicativa tenía pertinencia y sentido. Con reuniones mensuales, para quienes estamos en Caracas, y cada dos o tres meses para participantes de otros estados, cada participante presenta su propuesta al resto de integrantes de la línea, que en su mayoría no participan del postdoctorado.

Igualmente, el Programa establece actividades colectivas, con la participación de todos los inscritos independiente de la cohorte, tales como seminarios, conferencias, congresos, que incentivan el avance en la investigación y tener un retorno que, en muchos casos, permite enrumbar o profundizar determinados puntos del proyecto. Este es el caso de la primera de dos conferencias obligatorias exigidas durante el trayecto de un año y medio máximo, establecido como tiempo de duración del postdoctorado. Planeada como un intercambio de saberes entre todas las líneas del programa, esta conferencia postdoctoral es abierta y, al ser realizada durante el primer semestre luego de su aceptación, permite orientaciones e intercambios tanto con los facilitadores coordinadores de las líneas de investigación, como de sus pares. Se trata de espacios académicos que contribuyen a la reflexión y solución de problemas de carácter educativo, político, social, ético, con una visión decolonial.



## Una propuesta educomunicativa

Presenté una propuesta en la que ya venía trabajando desde la línea del CEPAP, con la participación de otros investigadores, el proyecto de investigación *Fake news y postverdad en la construcción de subjetividades en el contexto político- económico de la Venezuela contemporánea*.

Se trata de un estudio que pretende profundizar la formación e investigación relacionada con los procesos de percepción de la realidad, con intermediación de las redes sociales electrónicas, que se han generado alrededor de la situación política económica que vive Venezuela. En ese contexto han encontrado terreno fértil las llamadas *fake news* y postverdad como práctica mediática, con graves consecuencias sociales.

Consiste en una **lectura discursiva transmediática**, donde se incorporan nociones, conceptos y categorías como lugar social, condiciones sociales de producción, marcas discursivas, polifonía o voces presentes en el discurso, lo que no se dice, entre otras, que son fundamentales para comprender la narrativa que se construye y circula en múltiples formatos en los diversos medios de comunicación. La idea es realizar una propuesta formativa con visión educomunicativa, donde serán incorporados parte de los hallazgos de esta investigación.

Partiendo de una realidad tecnocomunicativa actual, presentada por autores como Manuel Castell, Martín Barbero, Guillermo Orozco, entre otros, percibimos como la internet está transformando nuestra percepción de la realidad e incidiendo en la configuración de nuestros imaginarios sociales. Las redes sociales se han convertido en el principal medio para intercambiar cualquier tipo de información, y en el caso de los jóvenes casi el único, generando nuevas prácticas tecnoculturales, nuevas formas de comunicarse, informarse, formarse y relacionarse.

Ellos generan lazos virtuales que configuran la vida de las personas, a través del intercambio de información con alto contenido de afecto, emociones y sentimientos, que van dando forma a nuestra visión de mundo, donde se confunden las fronteras entre lo virtual y lo real, lo verdadero y lo falso.

Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp y YouTube pasan a ser parte de la dinámica de los medios masivos, pero también de las corporaciones, instituciones, organismos públicos y privados, así como del ciudadano común que ahora puede producir e intercambiar sus propias informaciones, o reenviar o *retuitear* lo que considera válido e importante.

En el caso concreto de Venezuela, en estos momentos de guerra económica y desestabilización, campañas de rumores, de falsos positivos, de tergiversación, atomización y fragmentación de las informaciones pasan a ser parte del cotidiano de las redes, produciendo una carga emocional negativa, con expresiones concretas como rabia, miedo, angustia y frustración. Esta realidad se refleja en ejemplos concretos como las matrices de opinión creadas durante las protestas violentas del año 2017, el incremento sostenido de la migración de decenas de miles de venezolanos en búsqueda de paraísos irreales creados a través de campañas mediáticas, o lo ocurrido en enero y febrero de 2019, donde con las informaciones de algunos medios internacionales ante la supuesta ayuda humanitaria enviada por EEUU a través del gobierno colombiano, se pretendió intervenir y desestabilizar al país.

En el marco del contexto descrito, esta investigación tiene el propósito de reflexionar sobre la particularidad de estos procesos, teniendo en cuenta las características de la sociedad mediada tecnológicamente, donde los discursos transmediáticos pueden incidir significativamente en la construcción de los imaginarios sociales, en la percepción de la realidad, de las causas de la situación política-económica que se vive actualmente en el país.

Para el logro de este objetivo, comencé por identificar procesos mediáticos dirigidos a la difusión y recepción de mensajes vía medios electrónicos destinados a difundir noticias falsas, incitar al odio y generar desasosiego en el pueblo venezolano. Para esto se definió una metódica transdisciplinar, que a través del uso de categorías de análisis permitió la desconstrucción de los mensajes y la visibilización de las redes generadas para su difusión en redes sociales y medios digitales. También se realizaron encuestas sobre el uso de la redes y entrevistas en profundidad con especialistas del área de producción audiovisual e psicólogos, permitieron una reflexión sobre el impacto de los procesos mediáticos, en la configuración de subjetividades sobre lo que viene ocurriendo en Venezuela.

### **De las actividades realizadas**

Para dar cumplimiento a las exigencias del programa postdoctoral fueron realizadas un conjunto de actividades con el propósito de profundizar la formación y el intercambio entre los participantes.

Participación en:

- Reuniones mensuales en la línea de investigación.
- Curso introductorio del postdoctorado, con la presentación del proyecto de investigación.
- IV Jornadas Nacionales de Investigación en Educación Avanzada, con la ponencia *Lecturas discursivas transmediáticas en tiempos de postverdad*. 5 y 6 de febrero de 2019. UNESR.
- Ciclo de conferencias postdoctorales, con la ponencia *Lecturas discursivas transmediáticas como metódica de investigación en tiempos de postverdad*. Marzo 2019.
- XIII Seminario internacional de Metodologías transformadoras. Boa Vista, octubre de 2019, con la

ponencia *Educomunicación, fake News y postverdad en la Venezuela Contemporánea*.

- V Coloquio de investigación crítica de la comunicación, con la ponencia *Venezuela: confrontación simbólica en tiempos de pandemia*. Exposición conjunta con el Dr. Adrián Padilla. Mayo 2020.

También se realizaron algunas propuestas de formación:

- Diseño de la propuesta formativa educomunicativa *Para leer los discursos transmediáticos en la Venezuela Contemporánea*.
- Diseño del seminario avanzado *Lecturas discursivas transmediáticas como metódica de investigación*. 36 horas.

## **Algunos adelantos de la investigación**

### **Del objeto de la investigación**

Para la investigación se escogieron originalmente 4 momentos significativos en el acontecer venezolano, durante el 2019, que permitieron visualizar actores, medios y redes más significativas para el análisis. Fueron analizadas más de 3 mil mensajes multitextuales, entre los divulgados entre las redes, especialmente twitter, la más utilizada para difundir y multiplicar falsas noticias en nuestro caso, así como páginas de medios digitales. También se escogieron los actores y multiplicadores con mayor cantidad de producción y retuiteo de mensajes. Los mismos fueron analizados de acuerdo con las categorías definidas.

### **De la visión metodológica**

Desde el punto de vista teórico-metodológico, nos apoyamos en la naturaleza transmetodológica de las investigaciones de la comunicación, presentes en estos momentos en América Latina, y en especial en las disertaciones de autores como Eféndy Maldonado, coordinador de la Red Amlat, como alternativa a las visiones

hegemónicas estructural funcionalista, instrumentalista y tecnicista aún presentes en planes de estudio y proyectos de investigación.

La investigación la localizamos en un campo transdisciplinario y con una mirada transmetodológica, que incorpora en la construcción de conocimientos referentes que vienen de la educación, de la comunicación y de otras múltiples áreas del saber vinculadas al conocimiento humano y las nuevas tecnologías

De forma particular, nos referimos a la educomunicación, y las lecturas discursivas transmediáticas, que venimos trabajando en el CEPAP, como metódica para la comprensión de las complejas prácticas tecnoculturales que son configuradoras de las subjetividades contemporáneas.

Para tal fin se definieron algunas categorías de análisis para identificar el énfasis del contenido y significad de los discursos, como también una categorización para los productores de los mensajes. En el primer caso estamos hablando de lugar social de producción, marcas discursivas, lo no dicho, la locución, además de las categorías de operaciones psicológicas presentes en dichos mensajes. Ya en el caso de los sujetos comunicantes y otros actores, hablamos de Operadores Armadores, Operadores Anclas, Operadores Legitimadores, Operadores validadores y combinación o triangulación de medios.

Como complemento de múltiples metódicas o formas de buscar la información, realizamos una encuesta digital sobre el uso de las redes y credibilidad, además de entrevistas con especialistas, como apoyo a la reflexión sobre los hallazgos de la investigación.

## **De los resultados**

El desarrollo de la investigación, que se constituyó con la lectura transmediática de los discursos de diversos sujetos comunicantes (actores políticos y medios), que circulan a través de las plataformas de redes sociales electrónicas en un contexto de conflictividad política nos permitió profundizar conocimientos sobre

los procesos mediáticos, especialmente en las redes sociales. De lo que observamos, podemos destacar que se trata del desarrollo de acciones comunicativas enmarcadas en estrategias de guerra no convencional, con formatos de fake news o falsas noticias, en multimodalidades de textos, videos e imágenes, que son difundidas y multiplicadas en las redes y portales informativos, respondiendo a una estructura de redes y de plataformas de alta tecnología, como el uso de robots o equipos dedicados a esa tarea.

Con esa práctica se alimentan las agendas de medios masivos tanto nacionales como internacionales, que construyen su pauta diaria con el tema de Venezuela, como parte de esas campañas de rumores, ataques y descalificaciones, que son diseñadas en los centros de poder hegemónico.

La construcción de matrices de opinión e información que se alimentan de esas campañas inciden en la percepción que se tiene de la realidad venezolana, especialmente en el exterior, como un Estado fallido, de caos, de ingobernabilidad, lo que justifica la llamada crisis humanitaria y una posible intervención extranjera. Internamente, estas campañas, que están dirigidas a afectar la emocionalidad, generan, por un lado, frustración, rabia, odio, intolerancia, alimentando la polarización y respuestas más radicales por parte de la oposición venezolana. Por el otro, produce desesperanza, incertidumbre, e intenta resquebrajar las fortalezas que están en el pueblo, que se mantiene organizado y trabajando por un modelo diferente al capitalista.

Estas distorsiones informativas, de una realidad que ya es difícil, debido a la guerra económica que vive el país como consecuencia directa de la política injerencista de los Estados Unidos y sus aliados, con un bloqueo y medidas unilaterales, traen consigo consecuencias directas en parte de la población, que comienza a tener una sensación de no lugar, alimentada por el desarraigo, el cual se manifiesta, entre otras, con el aumento del flujo migratorio en niveles nunca vistos en Venezuela.

Esta reflexión sobre el impacto de los procesos mediáticos nos conduce a algunas afirmaciones y recomendaciones, a saber:

- La complejidad y multidimensionalidad implicadas en los discursos transmediáticos; nos presenta, entre otras, la posibilidad de asumir esos **discursos como textualidades** susceptibles de ser leídas críticamente a partir de procesos de alfabetización mediática y la apropiación de metódicas adecuadas, que permitan desmontar estructuras simbólicas promovedoras y legitimadoras del pensamiento hegemónico de las corporaciones y de los centros de poder del capitalismo transnacional.

- La valoración de la **centralidad comunicativa mediática** y sus implicaciones educativas y socio-culturales -tal como lo expresa Martín-Barbero desde las nociones de descentramiento y deslocalización-, nos plantea la necesidad de desplegar **mediaciones formativas** que posibiliten una aproximación a los **procesos educomunicativos**

- El desarrollo de estrategias formativas, orientadas a la visibilización de las racionalidades presentes en los discursos transmediáticos, contribuyen a la emergencia de racionalidades y sensibilidades comunicativas que afianzan los procesos educativos libertarios y liberadores.

## Algunas referencias

Castells, Manuel. **La era de la información. Economía, sociedad y cultura**. Vol. 1. La Sociedad en Red. Alianza Editorial. Madrid, 1997.

Maldonado, Efendy. *A transmetodologia no contexto latino-americano*. In.: **Epistemologia, Investigação e formação científica em comunicação**. UNIDAVI, Natal, 2012

Martín Barbero, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. Editorial G. Gilli México 1987

Martín-Barbero, Jesús. **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía**. Gustavo Gilli, Barcelona, 1987.

Orozco, Guillermo. Medios, audiencias y mediaciones. **Revista Comunicar**, n° 8. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=8&articulo=08-1997-06>. [Consulta: 2017, mayo 23]

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". ***Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América***. Aprobado por el Consejo de Educación Avanzada en su sesión N° 079, de fecha 29 de septiembre de 2016. Caracas, República Bolivariana de Venezuela.



## EDUCACIÓN AVANZADA EN NUESTRA AMÉRICA: experiencias desde el extremo norte de Brasil

---

**Leila Adriana Baptaglin**

(UFRR - Universidade Federal de Roraima, Brasil)

**Vilso Junior Santi**

(UFRR - Universidade Federal de Roraima, Brasil)

### **Introducción**

Con el desafío de realizar una reflexión crítica sobre el trabajo postdoctoral de los profesionales de la enseñanza en el extremo norte de Brasil, optamos por realizar una explicación relacionada con nuestra experiencia con el Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América (PPFCHNA), de lo Decano de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) – una experiencia experimentada por nosotros, profesores de la Universidad Federal de Roraima (UFRR), entre 2018 y 2019.

Sabemos que, en relación con el resto de Brasil, la región Norte presenta infinitamente menos datos en términos de número de personal disponible y calificaciones docentes, principalmente en términos de niveles de posgrado (maestría, doctorado y posdoctorado). Según el Centro de Gestión y Estudios Estratégicos del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovación y Comunicaciones de Gobierno de Brasil (2015), los siete Estados de la Región Norte (Pará, Amazonas, Tocantins, Roraima, Rondônia, Acre y Amapá) otorgaron en el período de 1996 a 2014, sólo el 1,8% de los títulos de doctorado y el 3,8% de las maestrías emitidas en el país, lo que

es un indicio importante de la falta de posibilidades de formación a nivel de posgrado en la región, también ya registradas en los estudios que apoyaron el Plan Nacional de Posgrado del país (2011-2020).

Esta situación genera enormes desafíos para el proceso de consolidación de posgrados en el norte del país. Así, todavía se nota que muchos de los profesionales que han trabajado y realizado estudios de posgrado en la región provienen de movimientos migratorios internos, entre los diferentes estados brasileños. Es en este contexto y de acuerdo con un sesgo crítico que presentaremos nuestra experiencia de formación a nivel posdoctoral, representando un porcentaje significativo de doctores que laboran en el extremo norte de Brasil, en la búsqueda de concretar una reflexión coordinada en torno al binomio formación / actuación y la necesidad de una acción transformadora en el campo de la educación en estos contextos.

En Brasil, el Postdoctorado (a diferencia del Máster o Doctorado), es una forma de educación continua en la que el propio profesional docente busca satisfacer sus ansias y suplir posibles deficiencias en su trayectoria formativa. Así, la autonomía formativa y los métodos de enseñanza del docente son a la vez “un derecho laboral y una necesidad educativa” en este contexto (CONTRERAS, 2002, p. 195).

Paulo Freire (2016, p. 123) ya nos puso, en la eminencia de una discusión sobre la autonomía docente, que “[...] la educación como práctica de libertad, a diferencia de la que es práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desconectado del mundo, así como la negación del mundo como realidad ausente en los hombres”. Es en esta vía que se viene dando en América Latina el diálogo formativo entre enseñanza / aprendizaje en muchos proyectos.

Significativamente, en lo que respecta al entorno educativo brasileño, es en este diálogo con el continente latino donde los

profesionales docentes del país han realizado su formación, tomando conciencia de sus necesidades formativas a partir del diálogo con estas sociedades. Esto se puede entender de Leontiev (1984, p. 25) quien nos pone que “[...] la consciência individual surge como resultado de la influencia que sobre el el hombre ejerce la consciência de la sociedade, por efecto de la cual su psiquis se socializa e interactualiza”. En nuestro caso, el intercambio de conocimientos educativos entre Brasil y Venezuela es uno de los puntos en el que trabajamos para reflexionar sobre nuestra experiencia postdoctoral.

Según nuestras consultas, en el documento que crea el PPFCHNA (2016)<sup>1</sup>, dos citas que sirven de epígrafe resumen el sentido y motivación de la propuesta. El primero de ellos, de Michael Foucault (1988), afirma que este Programa pretende trabajar con intelectuales que destruyen los universalismos y que, con ello, señalan los puntos débiles y se preguntan si las revoluciones aún valen la pena. Además de las consideraciones de Foucault (1988), el documento presenta la idea de Dussel (1996) que complementa la discusión señalando que el intelectual revolucionario debe basarse en una filosofía que piense la realidad en una perspectiva de frontera, desde las periferias, incluyendo así una mirada a la totalidad de las cosas.

Foucault (1988) en una perspectiva de reflexión crítica sobre el sujeto en sus líneas débiles y líneas de fuerza y, Dussel (1996) en una perspectiva de comprensión holística del mundo, nos hacen pensar en las perspectivas formativas postdoctorales como propuestas de intercambio entre sujetos, culturas y países de América Latina, situaciones de suma importancia en un contexto en

---

<sup>1</sup> Para el Programa, Ciencias Humanas, como concepto epistemológico, se refiere a las áreas de conocimiento que estudia al ser humano y su cultura. A ello se suma, con toda la vigencia epistemológica y ontológica que ello implica, las denominadas Ciencias Sociales, Ciencias de la Sociedad y de la Cultura, las que constituyen el campo denominado Humanidades.

el que estamos en constante prueba y siempre en proceso de transformación.

### **El Núcleo de Educación Avanzada y el Programa de Postdoctorado**

Para iniciar una reflexión sobre la formación posdoctoral que discutiremos aquí, primero presentaremos algunos elementos importantes de contexto. En la UNESR, el Núcleo Regional de Educación Avanzada ha sido históricamente responsable de la realización de diferentes programas de formación a nivel de posgrado, desde especializaciones y maestrías, hasta doctorados. Según sus documentos, fue el desarrollo de estos programas y la demanda sistemática de los egresados (principalmente de doctorado), lo que generó la oportunidad de pensar y ofrecer una formación académica continua a través de estudios posdoctorales.

Esta situación, junto con la experiencia de la Línea de Investigación en Filosofía del Arte, Política y Educación en Nuestra América, apuntalaron la creación del proyecto del Programa, con el propósito de brindar un marco institucional y académico seguro para la realización y acreditación de dichas prácticas investigativas de excelencia.

Según el documento rector elaborado por la Comisión Central para la Transformación de Postgrados de la UNESR en 2017, los Programas de Educación Avanzada deberían perseguir y materializar un concepto complejo de formación curricular, a fin de expresar en sus ejes y componentes curriculares, una formación innovadora e integral, articulando los conocimientos disciplinares con sus contextos.

De esta forma, y con base al Reglamento General de Educación Superior de la Universidad, el PPFCHNA fue concebido como un espacio universitario que, marcado por las Ciencias Humanas, podría permitir la realización de actividades investigativas registradas en el campo de la política, el arte, la educación, cultura, ética, comunicación y administración pública, etc.; desde

perspectivas filosóficas y epistemológicas caracterizadas por sus rupturas con la racionalidad dominante y su fecundidad para generar propuestas teóricas y prácticas alternativas, con especial referencia a "Nuestra América".

El PPFCHNA fue pensado como un lugar para fortalecer los procesos de formación en y para la investigación; para encuentros dialógicos constructivos sobre los conocimientos múltiples, hipótesis y soluciones teóricas y prácticas; para nuevos descubrimientos en las diversas áreas de estudio; y, para la divulgación de procesos, avances y resultados de investigaciones socialmente referenciadas. Para ello, el Programa buscó guiarse por la construcción del conocimiento profesional, ya sea docente o no, priorizando dar énfasis a lo problematizado en América Latina - como una forma de conciencia del contexto investigado. Esto reporta lo que Freire (2016, p. 151) nos pone cuando afirma que:

Por el contrario, los hombres, conscientes de su actividad y del mundo en el que se encuentran, actuando según los fines que proponen y se proponen, cuando tienen el punto de decisión de su búsqueda en sí mismos y en sus relaciones con el mundo, y con los demás, al impregnar al mundo de una presencia tan creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que pueden separarse de él y, separándose, pueden quedarse con él, los hombres, a diferencia del animal, no solo viven, pero existen, y su existencia es histórica.

Es en esta existencia humana e histórica que el PPFCHNA se basea para definirse como un espacio académico orientado a brindar

oportunidades a aquellos doctores que, culminando su proceso de formación, busquen seguir explorando otras experiencias formativas e investigativas. Así, el propósito principal de PPFCHNA es promover prácticas de formación e investigación en situaciones que configuran nuevas formas de actuar política y éticamente.

El Programa busca guiarse por experiencias de investigación que fertilicen el campo intelectual latinoamericano, reuniendo a diferentes instituciones e investigadores para promover intercambios entre universidades (y otras instituciones académicas) que contribuyan al fortalecimiento de las comunidades científicas y sociales, a nivel nacional e internacional, generando reflexiones como las que aquí pretendemos presentar. Así, el PPFCHNA asume que su ámbito de estudios se caracteriza por contar con análisis de carácter teórico-crítico y el debate entre los fenómenos sociohistóricos, políticos y culturales que sirven de referencia.

Para construir esta perspectiva ontológica, el Programa requiere postulados generales de autores como Michael Foucault (1988, 1999); Enrique Dussel (1966); Edgar Morin (1999); Emmanuel Lévinas (2005, 2006); Hannah Arendt (1990); Yuri Lotman (1996); Wilhelm Dilthey (1980); Boaventura de Sousa Santos (2005, 2009); y, especialmente, José Martí (2011), Simón Rodríguez (2011) y Juan José Bautista (2015).

Desde Michael Foucault (1999) desencadenan, por ejemplo, ideas relacionadas con el conocimiento en las humanidades y el papel de los intelectuales en la construcción de este conocimiento. El Programa también se orientan, en un intento de generar conocimiento, por construcciones que ponen en juego el paradigma de la complejidad en sus vínculos con la mirada transdisciplinar (MORIN, 1999, LARA-ROMERO, 2011). Con ello, se busca favorecer un abordaje epistémico y metodológico pertinente a la complejidad constitutiva de los problemas contemporáneos a través del diálogo entre las diferentes ciencias humanas.

Las prácticas investigativas y formativas del Programa también orientan el ejercicio de la apertura a otras experiencias a través de un espíritu de "autoconciencia", de asumir "la auto-responsabilidad" y finalmente "tu libertad" (LÉVINAS, 2005). Lo que implica, entre otras cosas, un despertar a un nuevo comienzo, para permitir también al otro convertirse en lo que uno es (ARENDRT, 1990). En este sentido, para que cada ser humano se inicie (y reinicie) en el conocimiento reflexivo de sus vivencias, sus sufrimientos y pasiones, debe dirigir su atención "[...] la experiencia humana que se reconoce y se declara experiencia, que se deja convertir en enseñanza, en lecciones de cosas redescubiertas o presentes (LÉVINAS, 2006).

El Programa también valora la inclusión social de saberes y prácticas del conocimiento, reconociendo en la sociedad un tejido complejo de relaciones y condiciones de la realidad, (ya sean históricas, culturales, políticas, geográficas o ambientales) que posibilitan la formación de cierta semiosfera de discursos, que a medida que se articulan, pueden ayudar a transformar las condiciones que contribuyeron a producirlas (LOTMAN, 1996). Esto, desde que junto con el conocimiento que mueven las ciencias, así como los sujetos individuales o colectivos que desencadenan y que siempre transitan por construcciones narrativas y trayectorias históricas, políticas, filosóficas y culturales (DILTHEY, 1980).

Otros supuestos que ayudan a fundamentar la propuesta son las ideas de Boaventura de Sousa Santos (2005, 2009). Ya el principal referente "Nuestra América" responde a las provocaciones de José Martí (2011) señalando la necesidad (en las universidades de América) de producir análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América, de los factores reales del país en que se vive.

Así, tener como referencia a "Nuestra América" para el PPFCHNA supone asumir el imperativo, como lo presenta Martí (2011), que la universidad europea tiene que ceder lugar a la universidad americana, a la historia de América, y también al desafío

de Simón Rodríguez (2011) para pensar la realidad de “Nuestra América” desde la realidad que es nuestra. Pensarnos desde Nuestra América, con nuestras propias teorías, nuestras propias concepciones, pero sin negar el conocimiento ni escapar a la conformidad con otras teorías generadas en otros contextos.

El Programa propone estudiar desde “Nuestra América” (política, arte, educación, comunicación, etc.) para contribuir con una mejor comprensión de la misma; servir de referencia y alternativa al pensamiento colonial ya establecido; sintonizar las formas de conocimiento con los actores, movimientos sociales y organizaciones populares del continente latino; mapear las implicaciones del neoliberalismo en las condiciones sociolaborales locales; volver a dibujar la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, la teoría de la dependencia y la teología de la liberación en su sesgo humanista; reafirmar el carácter transdisciplinario del conocimiento que rompe fronteras; reposicionar debates de forma histórica, tales como cuestiones de memoria, identidad y ciudadanía; comprender e interpretar mejor los fenómenos y procesos sociales desde sus propias perspectivas filosóficas; y, reafirmar el compromiso epistemológico, ontológico, ético y político con nosotros mismos.

Para reafirmar este compromiso con nosotros mismos, se diseñó la parte operativa del PPFCHNA que se conformó en cuatro líneas de investigación: 01 - la Línea de Investigación en Política, Ética y Educación: ajustes teóricos e implicaciones prácticas (LIPEE), que se planteó como espacio de análisis, reflexión y diálogo sobre los temas involucrados en el replanteamiento teórico de la política, la ética y la educación, privilegiando sus intersecciones en las formas de problematizar los discursos y prácticas en las que se desenvuelven estas áreas.

La 02- Línea de Investigación en Movimientos Sociales y Conocimiento Multidimensional (LIMSSM), por su parte, fue diseñada para enfocarse en el estudio de las prácticas sociales de sujetos



colectivos, vistos dinámicamente desde el campo educativo y ubicados en diversos contextos de transformación a escala local, regional y planetaria. La línea destaca los nuevos enfoques y paradigmas que orientan la investigación, privilegiando la perspectiva transmetodológica y los enfoques pluridisciplinarios y transdisciplinarios en consonancia con los movimientos de la sociedad.

La 03- Línea de Investigación en Filosofía y Educación (LIFE), se planteó como principal campo de estudio en el pensamiento filosófico contemporáneo y sus relaciones e implicaciones con la educación, concentrando su interés en explorar las posibilidades del discurso filosófico (especialmente en las áreas ético, artístico y político) en sus múltiples relaciones con la educación. En esta línea, la educación se entiende como un hecho ético, estético y político.

La Línea de Investigación 04, a su vez, fue diseñada para abordar los Estudios Organizacionales y la Administración Pública en el marco de una nueva sociedad (LIEOAP). Estudia la formación de los Estados nacionales, sus dinámicas y procesos de cambio y reordenamiento histórico en América Latina y también los fundamentos y dinámicas de las políticas públicas que representan un desafío inevitable ya que el Estado, las organizaciones y la administración pública son áreas que conforman un conjunto de ejes de problematización amplia y variada.

Dicho esto, es importante resaltar que en el proceso de aproximación y para operativizar su investigación, los investigadores interesados deben solicitar su admisión al PPFCHNA y estar vinculados a una de las cuatro líneas de investigación. Podrán incorporarse al Programa aquellos investigadores que tengan un doctorado en Humanidades o Ciencias Sociales, que cumplan con las convocatorias publicitadas y los siguientes requisitos básicos: tener un doctorado; tener experiencia comprobada en investigación; presentar Cartas de Recomendación firmadas por profesores de reconocido prestigio académico; nombrar un Tutor Académico para

ser avalado por el Consejo de Educación Avanzada; realizar una entrevista con la Comisión Académica del Programa Postdoctoral; y obtener la aprobación de su Plan de Investigación y de su Solicitud de Admisión por parte del Comité Académico del Programa.

De acuerdo con la normativa del PPFCHNA, el Plan Académico mencionado debe incluir al menos: un proyecto de investigación a realizar durante dos semestres en el ámbito de una de las líneas de investigación y sus respectivas áreas de estudio; propuesta preliminar de dos conferencias públicas para presentar los resultados del trabajo de investigación; plan de enseñanza para (al menos) un seminario a nivel de doctorado o maestría; y, esquema de (al menos) un artículo para ser publicado en revistas de reconocido prestigio nacional o internacional.

En el caso de candidatos extranjeros, como nosotros, los investigadores autores de este texto, el Plan Académico podrá incluir una estancia mínima presencial de un período académico alterno y el resto de las actividades a distancia. Fue esta prerrogativa prevista en los documentos básicos del Programa lo que permitió nuestra conexión y el consiguiente desarrollo de las actividades que aquí informamos.

### **Proyectos, dificultades y logros**

En medio del ejercicio académico, la realización del trabajo posdoctoral fue una experiencia de constante construcción de conocimiento y superación de desafíos. Inmerso en un escenario de devaluación de la calificación docente, como vive Brasil en la segunda década del siglo XXI, numerosos obstáculos se presentaron en esta trayectoria.

De acuerdo con la normativa de la UFRR, institución en la que estamos vinculados, cada académico formatea y presenta a su unidad un Plan de Calificación Docente que debe señalar la formación deseada en un período determinado. La suma de los Planes de Calificación Docente materializa el Plan de Calificación de

las Unidades. Estos son los documentos que regulan las posibilidades de los profesores salir a formarse desde la Universidad. En nuestras unidades (Curso de grado en Artes Visuales y Comunicación Social), sin embargo, aún se da prioridad a la formación a nivel de Maestría y Doctorado, ya que a nivel local y regional aún hay escasez de profesionales doctorales, en cualquier área de formación.

La formación posdoctoral queda, pues, a merced de intereses particulares, de la voluntad de algunos profesores o según la "suerte", de aquellos compañeros vinculados a los departamentos más antiguos, que tienen una serie de doctores ya consolidados. La aproximación necesaria a los puestos directivos (Coordinación de cursos de grado y Dirección de centros didácticos) también aparece como una situación desafiante en medio de estos intentos autónomos de formación continua.

Cabe señalar aquí, que la experiencia que nos proponemos reflejar concatena lo que nos pone Larossa (2002, p. 21) cuando dice: "[...] experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca". En otras palabras, no es solo lo que se logró, sino lo que quedó y lo que nos construyó como seres humanos del contexto amazónico, brasileño y latinoamericano. Larossa (2002, p. 23) todavía nos hace pensar en ello cuando refuerza que:

En esta lógica de destrucción generalizada de la experiencia, estoy cada vez más convencido de que el aparato educativo también funciona cada vez más en el sentido de imposibilitar que nos suceda algo. No solo, como dije, por el funcionamiento perverso y generalizado del par información / opinión, sino también por la rapidez.

Así, aún ante este escenario adverso al proceso de formación y construcción de conocimiento, e incluso experimentando la indisponibilidad de tiempo y careciendo de condiciones ideales de trabajo profesional, buscamos adentrarnos en este camino porque creemos que, a partir de las experiencias personales y profesionales, podríamos construir algo, diferentes relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que nos involucramos en nuestra vida diaria.

Dicho recorrido formativo comenzó con la solicitud formal de admisión al PPFCHNA, luego de la provocación de los compañeros profesores de la UNESR. Para la vinculación al Programa, presentamos los proyectos de investigación “Movimientos de arte urbano y su poder comunicacional” (BAPTAGLIN, 2018a) y “Movimientos sociales, ciberdemocracia y procesos electorales en América Latina” (SANTI, 2018a). Ambas propuestas terminaron vinculadas a la Línea de Investigación en Movimientos Sociales y Conocimiento Multidimensional (LIMSSM), ya que pretendían investigar prácticas sociales, políticas, económicas y culturales de sujetos colectivos que interactúan con diferentes contextos de transformación y en diferentes escalas. Asumió la tutoría de dichas propuestas de investigación, respectivamente la Dra. Norah Gamboa Vella y el Dr. Adrián José Padilla Fernández.

La propuesta de investigación presentada por Baptaglin (2018a) tuvo como objetivo principal comprender cómo los Movimientos de Arte Urbano (venezolanos y brasileños) comunican sus ideologías y propuso lograr algunos objetivos específicos como: investigar la propuesta de Movimientos de Arte Urbano en América Latina; identificar los movimientos artísticos urbanos venezolanos y brasileños; y, observar los procesos de construcción ideológica y su estructura educomunicacional, además de verificar las relaciones de poder establecidas en el contexto de la comunicación artística.

El interés por la propuesta de investigación surgió del contacto previo establecido con movimientos artísticos urbanos

venezolanos a partir de las acciones realizadas en la UFRR. De esta manera, la propuesta de investigación se materializó como una continuación de las acciones que ya se venían desarrollando en el ámbito académico y que, de alguna manera, demandaban investigaciones y reflexiones. Esta muestra de preocupación (social, política y económica) presentada con relación a la producción urbana de los movimientos artísticos latinoamericanos se vio reforzada en eventos y experiencias en actividades y en los congresos postdoctorales.

Para orientar la investigación, se acompañó a algunos grupos de arte urbano venezolanos, con el propósito de comprender cómo y por qué ciertos elementos teóricos y prácticos se configuraron y comenzaron a ser utilizados en los procesos educomunicacionales del arte realizado. Esta premisa instigó una mirada al proceso educomunicacional adyacente a la producción artística, y mostró una situación bastante diferente al trabajo realizado en Venezuela, con relación a la de los movimientos urbanos brasileños, especialmente los del estado de Roraima. A nivel local de Roraima, la preocupación se concentró (y se concentra) mucho más en una perspectiva de representatividad regional.

En el caso de Santi (2018a), el interés por la propuesta surgió por la recurrencia en América Latina de episodios que sacudieron el sistema democrático local y por amenazas a la dinámica de los procesos electorales instaurada con gran dificultad (luego de años de restricciones a la libertad) en la región. En este contexto, se propuso investigar cómo la ciberdemocracia condiciona (o es condicionada) por los procesos electorales, la mediatización, las herramientas mediáticas y los propios movimientos sociales.

Para ello, planteó como objetivo de la investigación comprender el papel de los medios y movimientos sociales en los procesos electorales en tiempos de la llamada ciberdemocracia y también discutir el potencial de las llamadas nuevas tecnologías mediáticas en la mediatización de las elecciones previstas para

América Latina en 2018, con atención especial a los casos de Brasil y Venezuela. Estas inquietudes de investigación surgieron en un momento de intensa inestabilidad en el sistema de representación democrática en América Latina, evidenciada por el resurgimiento de la ola reaccionaria, conservadora y de derecha, que buscaba frenar el avance de las fuerzas progresistas que en los veinte años anteriores lograron llegar al poder (a través de canales electorales) en varios países del continente. Esta premisa que instigó la mirada al proceso democrático adyacente a la era cibernética que estamos viviendo.

Las propuestas investigativas reportadas están vinculadas a temas vividos en ambos países (Venezuela y Brasil), lo que ha generado discusiones bastante significativas en medio de la situación general de América Latina en el siglo XXI. Nos damos cuenta de que la inestabilidad política y la reanudación de la derecha en la mayoría de los países han instigado y convocado a los movimientos sociales de otra manera, incluidos los movimientos artísticos urbanos. Los movimientos artísticos urbanos, en su carácter de lucha y reivindicación social, están cada vez más presentes en este escenario, mostrando a la sociedad, a través de prácticas educativas y comunicativas, los problemas y fallas de la estructura orgánica de la sociedad.

Así, con la aceptación de propuestas y el inicio de las actividades investigativas en 2018, llevamos a cabo las primeras tareas en el Programa a distancia - como nuestra participación en un Taller Introductorio. En este encuentro virtual participaron los 16 doctores que ingresaron al PPFCHNA en ese ciclo. El taller contó con un momento de presentación del Programa y una presentación individual de todas las propuestas de investigación a realizar en ese período.

A continuación, se realizó la I Jornada Postdoctoral, que se llevó a cabo del 30 de mayo al 1 de junio de 2018 con el tema: "Ética, política y educación: claves para pensar en América Latina". Además

de la Jornada Inaugural titulada “El Postdoctorado en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, un espacio de transformación universitaria”, el encuentro contó con otras 16 Conferencias Postdoctorales, todas a cargo de académicos vinculados a las líneas de investigación del Programa. En este momento, pudimos percibir los problemas engendrados en las investigaciones de cada investigador e intercambiar referencias teóricas y prácticas que fueron de suma utilidad en nuestro camino formativo.

En la I Jornada Postdoctoral presentamos las V Conferencias “El conocimiento de los movimientos artísticos urbanos en Boa Vista - Roraima” (BAPTAGLIN 2018b) y “Medios de comunicación y elecciones en tiempos de ciberdemocracia” (SANTI, 2018b). Estas intervenciones nos permitieron presentar los supuestos teóricos y la caracterización de la formación teórica y metodológica de cada sujeto de investigación en el posdoctorado.

Otra de las actividades que llevamos a cabo fueron los Seminarios de Educación Avanzada, realizados del 11 al 19 de julio de 2018. El Seminario realizado por Santi (2018c), titulado “Medios de comunicación, movimientos sociales y elecciones en tiempos de ciberdemocracia”, tuvo como principal objetivo discutir el papel de los medios de comunicación y los movimientos sociales en los procesos electorales en América Latina. El encuentro problematizó el potencial de las llamadas nuevas tecnologías mediáticas en la mediación de las elecciones programadas para 2018, con especial atención a los casos brasileño y venezolano, y presentó un panorama de los procesos de mediatización de la democracia y las elecciones y su impacto en los resultados electorales del continente latino en el periodo.

El Seminario impartido por Baptaglin (2018c) “Movimientos artísticos urbanos en latinoamérica: arte urbano y prácticas comunicacionales” se dictó con el objetivo de discutir y organizar el conocimiento sobre la construcción política, social y artística del los

saberes puestos en tránsito por los movimientos y artistas en América Latina, especialmente los que trabajan en Brasil y Venezuela, esto se debe a que se entendió que los movimientos artísticos juegan un papel importante en el proceso comunicativo y educativo de la región.

Este fue un momento importante de intercambio e inmersión en el contexto de la formación, considerando que todos los estudiantes de posdoctorado realizaron actividades de enseñanza en el aula para las clases vinculadas al Decanato de Educação Avanzada da UNESR. Este momento, sin duda, por su conexión cara a cara, brindó las más ricas experiencias, tanto a nivel personal como profesional. En nuestro viaje a Venezuela y estadía en Caracas, el escenario atípico de ese país también se hizo evidente en ese momento. Vivenciamos un escenario de crisis que fue parte de un notable proceso de aprendizaje, tanto a nivel personal como intelectual, político y social.

Cabe señalar que esta situación que vivimos en el país vecino no es diferente a la realidad de la mayoría de los países de América Latina. Este contexto marcado por múltiples crisis y los movimientos de desplazamiento social resultantes, como hemos visto, moviliza y desmoviliza organizaciones muy fuertes de movimientos sociales, incluidos los movimientos artísticos, que comienzan a organizar otras estructuras y adoptan estrategias para sobrevivir.

La crisis configuró circunstancias perversas que, en situaciones precarias, llevaron a los sujetos y sus organizaciones a pensar de antemano en las cosas básicas para la supervivencia. Allí se derivaron cuestiones éticas que involucraron la lucha por la supervivencia, los ataques y contraataques de un colectivo contra el otro y su consiguiente movilización o desmovilización como parte de la primera búsqueda de los elementos básicos capaces de garantizar la supervivencia de los grupos.

Este escenario de crisis afectó el proceso de estructuración de los movimientos sociales observados y pasó a demandar otras



estrategias de vinculación y trabajo, incluyendo otras formas de imaginar los procedimientos de investigación que nos proponemos realizar en este período. Estas estrategias han ido experimentando cada vez más comprensión y solidaridad, y evidenciaron la necesidad de reorganizar incluso la dinámica de los congresos posdoctorales para aportar reflexiones más prácticas sobre los marcos teóricos, los caminos de investigación y las etapas que se desarrollarían a lo largo del curso.

Tiempo después, ya en el momento de culminar las acciones, celebramos la II Jornada Postdoctoral del 29 al 31 de mayo de 2019. En el encuentro, continuaron las discusiones sobre el tema general "Ética, Política y Educación" y se programaron la presentación de todas las 16 jornadas posdoctorales, que estuvieron a cargo de los académicos vinculados a las líneas de investigación del programa. Este momento, debido a la coyuntura, también fue reprogramado y realizado de forma remota.

En esta ocasión Baptaglin (2019a) pronunció la conferencia "Los movimientos artísticos urbanos venezolanos y su potencial comunicativo", en la que presentó los resultados finales de su investigación en un intento de responder cómo los movimientos artísticos urbanos venezolanos comunican sus ideologías; comprender las propuestas de tales movimientos en el contexto de la crisis latinoamericana; destacar qué movimientos artísticos urbanos se destacan en este contexto y cómo se desarrollan sus procesos de construcción ideológica, la activación de estructuras comunicacionales y el establecimiento de relaciones de poder en la comunicación de su arte.

Santi (2019a) pronunció la conferencia "El Movimiento de los Pueblos Indígenas de Roraima en las elecciones generales brasileñas de 2018" donde discutió, además de las prácticas etnocomunicativas llevadas a cabo por los Movimientos de los Pueblos Indígenas en el contexto de Roraima, las formas de participación y estrategias de mediatización de campañas electorales auspiciadas por el

Movimiento en ese período. La investigación señaló como el resultado más expresivo de esta articulación la elección de la primera Diputada Federal Indígena de Brasil, la roraimense Joenia Wapichana.

De manera muy sintética, pero con problemas centrales ya establecidos, lo que se percibe en la presentación de las conferencias finales fue un afán eminente por proponer discusiones que puedan, de alguna manera, reflejar y problematizar los hechos contemporáneos evidenciados en el escenario de crisis de América Latina. Acontecimientos en el continente “[...] no como un lugar donde se conservan diferentes prácticas de comunicación (es decir, exóticas), sino como un lugar desde el que pensamos de manera diferente sobre las transformaciones que atraviesan las prácticas y técnicas de comunicación” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 29).

Reconocemos, por tanto, que la comunicación y el diálogo han pasado a formar parte del escenario formativo del PPFCHNA, ampliando las posibilidades de entender lo que se vive, se ve y se experiencia en América Latina.

Con relación a la comunicación de los resultados de las investigaciones, destacamos los Capítulos de Libro elaborados: “Los movimientos sociales y el papel activo de los sujetos: consideraciones desde los Estudios Culturales y la Teoría de las Mediaciones” de Santi y Fernández (2018) y “Arte Urbano y su poder comunicativo: aproximación de las producciones artísticas de Brasil y Venezuela” por Baptaglin y Gamboa Vella (2018). Y también las publicaciones en revistas como los artículos: “La forma de enseñar en la educación artística: una mirada a la cultura escolar de Boa Vista” de Baptaglin (2017) y “Los medios en el circuito artístico de la cultura” de Baptaglin y Santi (2017).

En el informe final de los experimentos, destacamos que Baptaglin (2019b) también realizó una investigación en redes sociales y el análisis de las narrativas escritas (a través de cuestionarios) y las narrativas visuales (trabajos realizados) de tres

grupos artísticos urbanos: MURALEja, Urbano Aborigen y Ksa La Tribu. De estos grupos, siete artistas participaron en la investigación. A partir del análisis de las narrativas se organizaron cuatro categorías de análisis de las producciones: Aproximación y conceptualización del Arte Urbano; Colectivos de Arte Urbano; Circuito Artístico: Producción, Recepción, Cultura y Financiamiento; y Producciones Artísticas. En la discusión de estas categorías se hizo evidente la necesidad de comprender mejor los conceptos de territorialidad, las discusiones educomunicacionales y el funcionamiento del circuito del arte, a fin de demostrar las relaciones de resistencia y poder a partir de los movimientos artísticos urbanos que operan en estos contextos.

Santi (2919b), por su parte, priorizó el abordaje de las prácticas etnocomunicativas realizado por el Movimiento de los Pueblos Indígenas en las elecciones generales brasileñas de 2018, con el fin de identificar el lugar que ocupan en el sistema de producción discursiva local. Para ello, presentó la estructuración de los movimientos sociales y la historia de los movimientos sociales en Brasil y luego introdujo el Movimiento de Pueblos Indígenas. Después, identificó los principios de la Etnocomunicación Indígena - a) Etnicidad como componente esencial; b) la Territorialidad como elemento regulador; y c) Reconocimiento como fin (primero y último) y señaló al Concejo Indígena de Roraima (CIR) y sus Asambleas Generales, como complejos dispositivos etnocomunicacionales, en los que los principios de la etnocomunicación indígena florecen para incidir en las estrategias electorales y las articulaciones político-comunicativas que realiza el movimiento en el contexto de las elecciones.

Destacamos que, en las Conferencias, Seminarios, en la escritura y en la experiencia de todas las actividades que concretaron el informe final del PPFCHNA, no faltaron los desafíos. La consolidación de la formación postdoctoral preocupada no solo por la construcción académica, sino por la experiencia personal y

profesional en el contexto latinoamericano, ha impulsado e implementado una dinámica formativa creativa y dinámica y nos ha brindado la posibilidad de compartir conocimientos con los profesionales investigadores de diferentes países, potenciando nuestras reflexiones.

Destacamos, sin embargo, que ni la dinámica formativa que presentó PPFCHNA, el paso a distancia, el paso presencial, las sobrecargas por la no liberación de las actividades docentes y administrativas de la UFRR, ni las dificultades lingüísticas, imposibilitaron la realización de la investigación y el estrechamiento de conocimientos entre los investigadores profesionales que ahora buscan ampliar los horizontes formativos en sus instituciones de origen, alimentando un necesario y cada vez mayor sentido de fraternidad y cooperación, tan importante para la transformación de las realidades que vivimos.

### **Consideraciones finales**

Desde el Norte de Brasil, frente a las más infinitas dificultades geográficas, formativas y sociales, buscamos con este trabajo presentar algunas reflexiones de nuestra experiencia postdoctoral en el PPFCHNA, del Decanato de Educación Avanzada de la UNESR.

Ciertamente muchos dirán que esta es una realidad recurrente, sin embargo, enfatizamos, todavía inquietante, en lo que respecta a la formación profesional de docentes en la región norte de Brasil y, quizás, en muchos lugares y países de América Latina. Hacer lo que hacemos como investigadores y docentes profesionales es, sin duda, "sacar leche de la piedra" para ayudar a crear los investigadores más fuertes y resistentes en el trabajo en un escenario tan problemático.

Lo que aquí presentamos de manera descriptiva es, a pesar de las dificultades, una de las más ricas posibilidades formativas a las que podemos acceder ante las visitudes presentes en el escenario del siglo XXI en América Latina, con profesionales que

luchan por lograr derechos básicos de formación y desempeño, imponiendo nuevas estrategias formativas que dan lugar a la concreción de otra propuesta didáctica, que tiene en cuenta las distancias territoriales y las distancias intelectuales.

Aquí, el uso de tecnologías para la consolidación de actividades a distancia es ciertamente algo único y desafiante, sin embargo, no se corresponde con los enfrentamientos emocionales, psicológicos que ingresan a la construcción personal del nuestro sujeto en medio de tantas atrocidades sociales que ciertamente se reflejan dentro de nuestro ámbito formativo y académico.

Hablar del norte de Brasil y del vínculo con Venezuela ya es emblemático, dados los innumerables conflictos que se presencian en este momento. Sin embargo, ver esto como una posibilidad única de crecimiento y construcción de conocimiento se ha convertido en nuestro mayor desafío y fue lo que nos motivó a llegar aquí. Algo que podemos decir es: funcionó, porque nos perturba, pero lo que nos perturba nos fortalece. Por más difícil que fuera este proceso nos ayudó a pensar en América Latina de manera diferente.

Para aquellos que puedan estar interesados en el complejo problema experimentado desde aquí en el Norte, sigue la prerrogativa y el mensaje: ¡Estamos pensando! ¡Estamos produciendo! ¡Nos estamos transformando! Trabajamos para que América Latina y la Amazonia no sean vistas desde la perspectiva de su excentricidad, sino desde la perspectiva de su riqueza cultural, artística, social y natural que marca su diferencia e importancia en y para el mundo.

## Referencias

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BAPTAGLIN, Leila A. e GAMBOA VELLA, Norah. Arte urbana e seu poder comunicacional: aproximação das produções artísticas de Brasil e Venezuela. In: PORTO JR, Gilson (Org.). **Media effects**: ensaios

sobre teorias da Comunicação e do Jornalismo, Vol. 4: Reflexividade, hermenêutica e Fake News. Porto Alegre, RS: EditoraFi, Boa Vista, RR: EdUFRR, 2018.

BAPTAGLIN, Leila A. Os Movimentos Artísticos Urbanos e seu Poder Comunicacional. **Projeto de pos-doutoramento**. Roraima/BR, 2018a.

BAPTAGLIN, Leila A. Os Saberes dos Movimentos Sociais Artísticos Urbanos em Boa Vista – Roraima. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2018b.

BAPTAGLIN, Leila A. Movimentos sociais artísticos urbanos na américa latina: a arte urbana e as práticas comunicacionais. **Seminário pós-doutoral**. Caracas/VZ, 2018c.

BAPTAGLIN, Leila A. Os movimentos de arte urbana venezuelanos e seu potencial comunicacional. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2019a.

BAPTAGLIN, Leila A. El camino a la docencia en la enseñanza de las artes: Una mirada para la cultura escolar de Boa Vista. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. Ediciones del Decanato de Educación Avanzada Nueva Etapa. Año XX - N° 40 Enero-Junio, 2017.

BAPTAGLIN, Leila A.; SANTI, Vilso J. La mediación en el circuito del arte y la cultura. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. Ediciones del Decanato de Educación Avanzada Nueva Etapa. Año XX - N° 41 Julio – Diciembre, 2017.

BAPTAGLIN, Leila A. Los movimientos artísticos urbanos y su poder comunicacional. **Informe final do pos-doutorado**, 2019b.

BAUTISTA, Juan José. **¿Qué significa pensar desde América Latina?** (Premio Libertador al Pensamiento Crítico). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura, 2015.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica**

**brasileira.** Brasília, DF : 2016. 348p. Disponível em: [https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres\\_Doutores\\_2015\\_Vs3.pdf](https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf) Acesso em 20/02/2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DILTHEY, Wilhelm. **Introducción a las ciencias del espíritu.** Madrid: Alianza. 1980.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación.** Bogotá: Nueva América, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.** Madrid; Alianza Editorial, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.** Buenos Aires; Siglo XXI, 1999.

LARA ROMERO, Héctor. **Interdisciplinariedad y ciencias humanas.** Esfera. volumen 1, número 1. Enero - Junio 2011, pp. 105-110.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad.** México: Editorial Cartago en México, S. A, 1984.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger.** Madrid: Síntesis, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. **Trascendencia e inteligibilidad.** Madrid: Ediciones Encuentro, 2006.

LOTMAN, Yuri. **La semiósfera.** La semiótica de la cultura. Madrid: Cátedra, 1996.

MALDONADO, A. Efendy. **A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI**. In: A. E. Maldonado; J. Bonin; Nísia Rosário (org.). *Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa*. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

MALDONADO, A. Efendy. **Práxis teórico-metodológica na pesquisa**. In: A. E. Maldonado et al. *Metodologias de pesquisa em comunicação/Olhares trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARTÍ, José. **Nuestra América**. Caracas: Fondo Editorial Fundarte, 2011.

MORÍN, Edgar. **El Método**. *El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1999.

MARTÍN-BARBERO, José. **Ofício de Cartógrafo: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

Programa Posdoctoral en Filosofía y Ciencias Humans en Nuestra América. **Documento de criação**. Caracas/VZ, 2016.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas**. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 2011.

SANTI, Vilso Junior; FERNÁNDEZ, Adrián P. **Os movimentos sociais e o papel ativo dos sujeitos: ponderações a partir dos Estudos Culturais e da Teoria das Mediações**. In: PORTO JR, Gilson (Org.). *Media effects: ensaios sobre teorias da Comunicação e do Jornalismo*, Vol. 5: Newsmaking, gatekeeping e teoria social. Porto Alegre, RS: Editora Fi, Boa Vista, RR: EdUFRR, 2018.

SANTI, Vilso Junior. **Os Movimentos Sociais, a Ciberdemocracia e os Processos Eleitorais na América Latina. Projeto de pós-doutoramento**. Roraima/BR, 2018a.



SANTI, Vilso Junior. Mídia e eleições em tempos de ciberdemocracia. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2018b.

SANTI, Vilso Junior. Mídia, movimentos sociais e eleições em tempos de ciberdemocracia. **Seminário pós-doutoral**. Caracas/VZ, 2018c.

SANTI, Vilso Junior. Movimento dos Povos Indígenas de Roraima nas eleições gerais brasileira de 2018. **Conferência pós-doutoral**. Roraima/BR, 2019a.

SANTI, Vilso Junior. Movimento dos Povos Indígenas nas eleições gerais brasileiras de 2018. **Informe final do pos-doutorado**, 2019b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política**. Madrid, Trotta/Ilse, 2005. Disponible en: [http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/d/milenio\\_huerfano.htm](http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/d/milenio_huerfano.htm)

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Una Epistemología del Sur**. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires; Siglo XXI Editores, 2009.



## SOLIDARIDAD ACADÉMICA EN EL SUR QUE TAMBIÉN EXISTE: Experiencia de estancia postdoctoral en el PPGCC de la UNISINOS

---

**Adrián Padilla Fernández**

(UNESR – Centro de Experimentación para el Aprendizaje  
Permanente, Venezuela)

*...pero aquí abajo abajo  
cerca de las raíces  
es donde la memoria  
ningún recuerdo omite  
y hay quienes se desmueren  
y hay quienes se desviven  
y así entre todos logran  
lo que era un imposible  
que todo el mundo sepa  
que el sur también existe.*

Mario Benedetti<sup>2</sup>

### Introducción

La solidaridad académica es una categoría que permite comprender y explicar una experiencia de construcción de una red de investigación que incluye grupos de varias universidades de países latinoamericanos que iniciaron sus actividades en el año 2009, con el primer Seminario Internacional de Metodologías

---

<sup>2</sup> *El Sur también existe* (fragmento). Poema de Mario Benedetti (Uruguay).

Transformadoras de la Red AMLAT en la ciudad de Caracas, en Venezuela. En este contexto, de actividades conjuntas de reflexión metodológica e intercambio docente, reflejado en la realización de 13 Seminarios Internacionales (2009-2019), en el cual se destacan el intercambio de experiencias y perspectivas teórico-metodológicas, nos propusimos en 2019 desenvolver nuestra estancia de posdoctorado en la UNISINOS, vinculado al PROCESSOCOM, GP-Procesos comunicacionales: epistemología, mediatización, mediaciones y recepción,

El objetivo general de nuestro proyecto fue profundizar, ampliar y sistematizar conocimientos sobre procesos mediáticos, buscando el desarrollo de la línea de investigación, Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales del CEPAP-UNESR; como también la mejora de las configuraciones, gestión y funcionamiento de los grupos de investigación de la UNESR y de la Red AMLAT. El proyecto también propone desarrollar y afinar el trabajo de cooperación e intercambio en investigación y docencia entre la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialmente en el campo de Cultura, ciudadanía y tecnología de la comunicación del GP PROCESSOCOM y la *Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez* (UNESR), contribuyendo para la integración académica y de investigación en América Latina.

Igualmente, desarrollamos una investigación específica entorno a las construcciones simbólicas hechas en los medios sobre los procesos migratorios en América Latina en las primeras décadas del siglo XXI. Para eso, propusimos trabajar con ejemplos de medios como "Carta Capital", "Telesur" y "Página 12" que nos permitieran reflexionar sobre sus confrontaciones con las corporaciones mediáticas.

Para el desarrollo de la estancia posdoctoral realizada en el programa de Postgrado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Valle del Rio de los Sinos (UNISINOS), optamos por una de las modalidades establecidas en el reglamento de esta

universidad gaúcha para las experiencias posdoctorales: el intensivo de un semestre. Por esto, en el periodo de agosto-diciembre de 2019 con la supervisión del profesor doctor Alberto Efendy Maldonado realizamos nuestra experiencia.

### En el cultivo académico

Durante esta etapa fueron realizados un conjunto de actividades con el propósito de profundizar nuestras competencias formativas y de investigación en el contexto de intercambio académico de los grupos de investigación del CEPAP-UNESR (Venezuela) y el PG PROCESSOCOM-UNISINOS. En el ámbito de la investigación desarrollamos la temática *mediatización de la migración en el contexto de guerra no convencional*: análisis y reflexión sobre la construcción simbólica en los medios latinoamericanos (Venezuela, Brasil y Argentina) alrededor de los procesos migratorios en la región en los inicios del siglo XXI.

El plan de trabajo fue desarrollado con nuestra participación en las dinámicas de investigación y formación en el PPG en Ciencias de la Comunicación de la UNISINOS, específicamente con el GP PROCESSOCOM en el campo de la *Cultura, Ciudadanía y Tecnologías de la Comunicación*.

Entre las actividades se destacan:

- a) Reuniones semanales con el profesor supervisor Alberto Efendy Maldonado
- b) Reuniones con el Grupo de Investigación PROESSOCOM en el campo de la *Cultura, Ciudadanía y Tecnologías de la Comunicación*.
- c) Participación en la clase de graduación en la disciplina *Seminario América Latina, comunicación y relaciones étnico-raciales* bajo la supervisión del profesor Alberto Efendy Maldonado.
- d) Participación en la clase de postgrado en la disciplina *Medios, identidades culturales y ciudadanía* bajo la

coordinación del profesor Alberto Efendy Maldonado y la profesora Jiani Bonin.

e) Participación en la disciplina *Seminario de tesis LP3* en la presentación de los doctorandos Eduardo Romero y Paulo Junior Melo da Cruz bajo la coordinación del profesor Alberto Efendy Maldonado y la profesora Jiani Bonin.

f) Participación en la *Banca* de maestría de Daniele Monteiro Mota del programa de postgrado en Sociedad y Fronteras de la UFRR, con la disertación **REPRESENTACIONES SOCIALES, MEDIOS Y VIOLENCIA: La "construcción" del migrante y la migración venezolana en Roraima por medio de sitios web de la Folha de Boa Vista y Folha de S. Paulo.**

g) Participación como ponente en el **IV Coloquio Latinoamericano (PAN-AMAZÓNICO) de Ciencias de la Comunicación**, Tema central: El pensamiento comunicacional latinoamericano, territorio y descolonización. Realizado en la Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém de Pará, en los días 02 y 03 de septiembre. Mesa 1. Desafíos de la comunicación para la democracia: territorio y descolonización. Ponencia: **Otras narrativas para reinventar(nos) el pensar-hacer sociedad en el territorio nuestroamericano.** (02/03). Mesa 2.- La comunicación como resistencia: entorno de otras voces en las investigaciones. Ponencia: **Cambio de época y configuraciones contrahegemónicas en América Latina**(*una mirada desde la confrontación política y comunicacional*) (02/09). Mesa 3.- Experiencias transnacionales latinoamericanas de investigación en comunicación. Ponencia: **La educomunicación como praxis epistemológica** (*CEPAP una experiencia venezolana de 4 décadas*) (03/09).

h) Participación como ponente en el 42° Congreso Brasileño de Ciencias de la Comunicación, realizado en la Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém do Pará, entre los

días 02 y 07 de septiembre. Mesa 2.- Grandes obras, migraciones, desarrollo y desarrollismo en la Amazonia. Ponencia: **Interculturalidad y migración en América Latina.** (06/09)

i) Expositor en la Mesa Redonda **"Dilemas latinoamericanos del siglo XXI"**, en el marco del **II Coloquio de Sociedad y Fronteras "Las fronteras de los (des)encuentros: educación, movilidad humana y conflictos socioambientales"**. Evento académico organizado por el PPGSOF de la UFRR (2/10).

j) Responsable de impartir el Curso intensivo **"Discursos transmediáticos y migraciones"** en el **II Coloquio de Sociedad y Fronteras** del PPGSOF, Boa vista(RR). (01/10 e 02 /10).

k) Participación en el XIII Encuentro Metodológico de los colectivos de la Red AMLAT. 21/10. Conferencia **"Historia, migración y violencia simbólica en los discursos mediáticos"** en el marco del XIII Seminario Internacional de metodológicas Transformadoras de la Red AMLAT. (24/10).

l) Participación como ponente en la Mesa Redonda **"Brasil y Venezuela: Flujos migratorios relaciones sociales y comunicación"** en el marco del 40° Encuentro Nacional de Estudiantes de Comunicación Social, realizado en Boa Vista-Roraima, en la Universidad Federal de Roraima, en el CCH. (30/10).

m) Reunión con grupo de investigación GP Texto de la UNIPAMPA, estudiantes y profesores investigadores. (20/10).

n) Rueda de conversa con profesores y estudiantes en la UNIPAMPA, São Borja (RS), en el marco del COINTER, III Congreso Internacional de Ciencias Humanas, con la temática: **"América Latina y nuevos sujetos sociopolíticos (lucha por derechos y procesos comunicacionales)"**. (20/10)

o) Conferencia en la *Universidad Nacional de Misiones (UNAM)*, Posadas (Argentina). Temática: Migraciones y discursos transmediáticos. (21/11).

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Sobre el proceso-objeto de estudio

Al trabajar con la problemática/objeto de estudio de los procesos mediáticos (específicamente periódicos e internet) que han generado *textualidades* que inciden en las *configuraciones de imaginarios sociales* alrededor de los procesos migratorios en América Latina en los inicios del siglo XXI, centramos nuestro análisis-reflexión en la construcción simbólica de los medios en países como Venezuela, Brasil y Argentina.

Al pensar en la temática de la movilidad humana entendemos ese proceso como un hecho sociocultural que configura la sociedad a escala planetaria y que está presente en el tránsito de la humanidad desde tiempos inmemoriales. Pero, como fenómeno contemporáneo, se localiza de manera relevante a mediados del siglo XX, relacionado a la expansión y crisis del modelo capitalista.

En las investigaciones desarrolladas sobre la mediatización de las migraciones contemporáneas se destaca la asociación de estos procesos de movilidad humana a una cultura de violencia, a partir de la tematización, en los medios, de crímenes y conflictos involucrando migrantes y de la constante referencia, en esa tematización, a la nacionalidad y a las condiciones de ilegalidad o clandestinidad de los migrantes. Por otro lado, resaltan el predominio de fuentes institucionales para hablar de la realidad de las migraciones; el excesivo énfasis en las políticas de regulación y control de las migraciones y el agendamiento de llegada masiva de migrantes.



## Focalización metodológica

La intencionalidad metodológica está focalizada tanto en la comprensión y conocimiento de los procedimientos de investigación desarrollados en el GP PROCESSOCOM como en el perfeccionamiento, reformulación y experimentación de las formulaciones metodológicas estructuradas en el campo de la investigación mediática en nuestra caminata como investigador. Desde nuestras experiencias de investigación en el CEPAP-UNESR cuando nos colocamos frente a las matrices mediáticas hegemónicas nos proponemos a la transformación del lugar epistémico de significación, lo que implica la problematización del sentido propuesto a partir de la desconstrucción y el análisis de la discursividad mediática, eso implica el reconocimiento de la perspectiva ontoepistémica presente en nuestras formas de percepción y acción en la realidad. En ese sentido, las estrategias propuestas para el tránsito investigativo y de aprendizaje proponen la problematización de la episteme occidentalizada que está presente en discursos, imaginarios y prácticas cotidianas de reproducción de la colonialidad, como ruptura fundamental para el cultivo de formas emancipadas de generación de conocimientos.

## Sobre la investigación empírica

Para hacer un ejercicio de *lectura de discursos mediáticos* que nos diera los subsidios para caracterizar el contexto latinoamericano en el cual suceden los procesos de movilidad humana, trabajamos en la construcción de una muestra de informaciones publicadas en tres medios de comunicación: *"Carta Capital"*, *"Telesur"* y *"Página 12"*.

La muestra fue construida con las informaciones publicadas en los sitios de los tres medios en la semana de 10 de noviembre a 17 de noviembre del 2019. Fueran revisadas en total 307 informaciones, conformadas por los titulares y *lead* de materias referidas a los hechos noticiosos en varios países de América Latina.

Para hacer la lectura del discurso mediático trabajamos con las categorías *Lugar Social* y *Marcas Textuales*.

El periodo escogido para hacer el levantamiento de información fue una semana bastante agitada en la dimensión política de la región latinoamericana. Entre los hechos que fueron materia de destaque periodístico podemos indicar decisiones judiciales con implicaciones políticas, marchas y protestas de calle, golpe de Estado, reuniones de cúpula de Jefes de Estado, la víspera de pose de un nuevo presidente, entre otros. Por la cantidad de materias publicadas, lo que habla respecto a su importancia, optamos por organizar las informaciones mas relevantes en un mapa con los países en donde se generó la noticia para facilitar una lectura discursiva mediática identificando Lugar Social y Marcas Textuales.

Al focalizar nuestro mirar en el Lugar Social del discurso de los sujetos políticos que actúan en la coyuntura continental identificamos las voces de dos proyectos en confronto Hegemónico/Contrahegemónico. En los medios de comunicación de nuestra investigación se orientan en una perspectiva critica frente a los conglomerados mediáticos hegemónicos, por eso en su discurso periodístico se visibilizan hechos no dichos en otros medios y proporcionan datos para otras reflexiones.

A partir de las contribuciones de varias tradiciones teórico-metodológicas que hablan respecto a las preocupaciones con las prácticas discursivas, entendiéndolas como procesos socioculturales de sujetos/sujetas comunicantes localizados geo-históricamente, identificamos el *Lugar Social* como el lugar del habla de proyectos socio-históricos que son encarnados por los grupos sociales que interactúan y se confrontan en las dinámicas de los flujos y contraflujos de la hegemonía y contrahegemonía en la actualidad de América Latina.

En ese sentido, las palabras, imágenes, sonidos y silencios, su organización, reflejan en su gramaticalidad la visión de mundo, posicionamiento político e intereses económicos de las

sujetas/sujetos comunicantes, siendo esa materialidad las *Marcas Textuales* de sus discursos.

En los tres medios se hizo el seguimiento a situaciones de conflicto y de gran impacto como el Golpe de Estado contra el presidente Evo Morales en Bolivia; las protestas de los movimientos sociales en Chile que comenzaron con la reacción de los estudiantes por el aumento del pasaje del metro y que fue contestado con una fuerte represión por parte de las fuerzas de orden público; la liberación del expresidente Luiz Inácio Lula da Silva por disposición del Supremo Tribunal Federal que decidió que la prisión en segunda instancia en este tipo de proceso es inconstitucional; la reunión en Brasilia de los Jefes de Estado de los países que forman parte del grupo BRICS; la invasión por parte de un grupo de opositores venezolanos de la sede diplomática de Venezuela en Brasilia, el protagonismo del presidente electo en Argentina, Alberto Fernández en la crisis boliviana, entre otras.

Por la cantidad de materias publicadas, lo que habla con respecto a su importancia, optamos por organizar las informaciones más relevantes en un mapa con los países que fueron más noticia para facilitar una lectura discursiva mediática identificando Lugar Social y Marcas Textuales.

La lectura discursiva de lo producido por los medios escogidos para la investigación empírica, delimitada en el periodo 10-11 hasta 17-11-2019, no lleva a constatar en los hechos unas dinámicas de confrontación de proyectos socioculturales antagónicos que se reflejan por un lado en la configuración de los movimientos populares en lucha por sus derechos y, por otro, de corrientes neoconservadoras que defienden el *status quo* de las élites tradicionales que se han mantenido en el control en los Estado-Nación, el poder económico-financiero y de la propia inconstitucionalidad durante mucho tiempo. Entendemos que esos procesos de flujos y contraflujos ha llevado a la confirmación de un mapa geopolítico que en las últimas dos décadas han sufrido

cambios significativos al generar diversas correlaciones de fuerza con cambios a la izquierda y derecha,

Al enfocar nuestra mirada en el *Lugar Social* del discurso de los sujetos políticos que actúan en la coyuntura continental identificamos las voces de dos proyectos en confronto hegemónico/contrahegemónico. En los medios de comunicación de nuestra investigación se orientan en una perspectiva crítica frente a los conglomerados mediáticos hegemónicos, por eso en su discurso periodístico se visibilizan hechos no dichos en otros medios y proporcionan datos para otras reflexiones.

Las Marcas Textuales de nuestra lectura discursiva se refleja en un repertorio semántico que habla respecto a sus tensiones, confrontaciones, crisis, propuestas y desafíos.

## TEXTUALIDADES GENERADAS DURANTE LA ESTANCIA POSTDOCTORAL

### Capítulo de libro

*Comunicación, América Latina y guerra no convencional (pistas mattelartianas para una lectura geopolítica)* pp. 141-168. En MALDONADO, Efendy y LEÓN, Edizon(2019) [Editores] **Investigaci[on crítica de la comunicación en América Latina: diálogos con la vertiente Mattelar**. CIESPAL, Quito.

En este texto, intentamos aproximarnos a la comprensión geopolítica del confrontamiento hegemónico-contrahegemónico que ocurre en América Latina en el inicio del siglo XXI. En este proceso se destaca un flujo significativo de cambios y reordenamientos sociopolíticos que afectaron directamente una hegemonía construida por más de un siglo por gobiernos y corporaciones de los Estados Unidos en la región latinoamericana. En ese sentido, consideramos que es necesaria una lectura que explique la complejidad implicada en las dinámicas culturales y

tecnológicas que ejercen un peso devastador en las practicas sociales, de tal modo que atraviesan múltiples dimensiones, como cultura, economía, política, entre otras.

Al enfocar nuestra atención en el territorio latinoamericano en la virada del siglo XX para el siglo XXI, reconocemos la contribución trascendente de un autor como Armand Mattelar, porque entendemos que él, a partir de la comunicación, dialoga de manera profunda, rigurosa y sistemática con importantes referencias de la historia, epistemología, política, cultura, entre otros campos. Con su contribución, entendemos que el análisis-reflexión sobre las interacciones y transiciones entre culturas no puede ser abstraída de las lógicas geoeconómicas y geopolíticas que moldean la nueva estructura de jerarquías, polarizaciones y causas de exclusión.

La noción mattelariana de "mundo de la comunicación" repiensa y re-territorializa los desafíos de integración del capitalismo en las últimas décadas del siglo XX. Él sostiene que eso implica el retorno al sujeto, a las subjetividades y a las culturas en el contexto de determinantes sociohistóricos.

### **Artículo de revista**

**Venezuela entre la hegemonía y la contrahegemonía** (*Una lectura contextual para comprender una complejidad sociohistórica*) en Revista TEXTO y DEBATES v.1, N°32 de la UFRR.

En el artículo se realiza un ejercicio de reconstrucción histórica que intente responder a la problematización en torno al conflicto venezolano de la contemporaneidad, lo cual se torno un foco de atención de los más diversos medios que contribuyen mundialmente para la construcción de una matriz de informaciones que configura lo que es conocido como "opinión pública internacional". Está basado en la premisa de que para entender la complejidad sociohistórica de esta realidad, es necesario considerar la condición de Venezuela como país petrolero, como también

evaluar su localización geopolítica en el contexto de la acción hegemónica de los Estados Unidos y, de la misma forma, se debe reflejar sobre los efectos de la crisis global del modelo capitalista y del surgimiento de nuevos polos que están configurando nuevas hegemonías dentro de la dinámica del capitalismo global. Finalmente, destacamos el papel de un pueblo que, como sujeto colectivo, enfrentó hace 200 años, a uno de los factores de poder más significativos de su tiempo, como era el Estado monárquico español, y hoy está en el ojo del huracán de un conflicto que podría tener una expresión peligrosa a escala planetaria.

## TEXTOS PARALELOS

Diversas dinámicas de los eventos académicos y la investigación que tuvieron lugar en el periodo de estancia posdoctoral nos llevaron a la escritura de varios textos que pueden ser punto de partida para otros trabajos más complejos. Aquí presentamos los resúmenes.

### **Los desafíos de la investigación y la producción de conocimientos en la transformación universitaria** *(algunas pistas bachelardianas)*

Gastón Bachelard recorre el desarrollo histórico del pensamiento epistemológico, señalando con énfasis el progreso generado por las nuevas doctrinas científicas de su época, afirmadas como rectificación y evolución, por antítesis o integración de las teorías, de las cuales fueron herederas. Para el autor francés, el nuevo espíritu científico contemporáneo está indicado en la mutación del conflicto entre teoría y experiencia, se refiere al surgimiento de un espíritu de síntesis, que funda la realidad en torno de la reflexión de los proyectos elaborados por la comunidad científica. Ese dinamismo en el hacer científico en los distintos campos de conocimiento debe ser el que guie la problematización movilizadora para el pensar-

sentir-hacer en el ámbito académico en una época que los graves problemas de una crisis civilizatoria exigen compromiso de la comunidad científica en la construcción de alternativas para hacer sociedad con otros sentidos.

## **Interculturalidad, medios y migración en América Latina.**

Del campo de la comunicación, la cuestión de la movilidad humana contemporánea, el tratamiento mediático de la migración, y en un terreno fértil para entender cuales son las construcciones simbólicas que hablan de la diversidad cultural y de la interculturalidad, no apenas en los países del norte global, sino también en otros territorios como América Latina, que son cubiertos por flujos migratorios sur-sur. En el contexto de estos flujos migratorios, de las implicaciones que esos procesos sociohistóricos generan en las dinámicas de nuestras sociedades latinoamericanas, tenemos múltiples desafíos, de orden político, ético, estéticos y desde el campo de la comunicación se puede contribuir en la comprensión-sensibilización de la relación de alteridad como una dimensión vital de las formas de vida democráticas y de ahí la necesidad de construcción de subjetividades democráticas auténticas.

## **Imaginación y Poder**

Un camino posible para comprender como se construye la cultura y algunos de los abordajes teórico-metodológicos utilizados para estudiarla y sumergirse en una historia ocurrida en el mundo académico, particularmente europeo, que tuvo sus repercusiones en nuestro ámbito latinoamericano. Nos referimos, entre otros hechos, al debate sobre el pensamiento simbólico, las representaciones, las imágenes y los mitos que tomaron cuenta del campo de las ciencias humanas hace varias décadas tocando puntos sensibles de las distintas áreas del conocimiento, estimulando el conflicto entre

visiones contrapuestas, creando nuevos enfoques y finalmente tornando novedad un factor que siempre estuvo ligado a desarrollo de la sociedad: **la imaginación**. Esos cuestionamientos teóricos dieron como resultado una importante producción bibliográfica que hoy sirve de referencia para quien continúa preocupándose con la imaginación y las representaciones simbólicas en la vida social,

### **Otras narrativas para reinvertar(nos) el sentir-pensar-hacer.sociedad en el territorio nuestroamericano.**

Consideramos importante destacar como un desafío la necesidad de repensar el planeta. Al hacer ese ejercicio reflexivo desde el territorio nuestroamericano, es difícil, y tal vez imposible, negar el peligro que procede de las crisis derivadas del modelo civilizatorio dominante, de las practicas masivas de destrucción progresiva de la naturaleza, de las crecientes rupturas de los equilibrios naturales y de los preocupantes cambios climáticos. Creemos que, frente a tales amenazas es necesario transformar nuestras prácticas, nuestras premisas fundamentales, para salvar la vida en general y mejorar las condiciones de nuestras existencias. Los Estado-Nación, los tomadores de decisiones son obligados a desarrollar planes y compromisos urgentes para vivir en armonía con el ambiente total, asumiendo la participación plena de todos/todas, e una economía ecológica y socialmente sustentable. Estamos convencidos de que eso solo será alcanzado en la medida en que asumamos una democracia humana profunda, solidaria y de cooperación, para un buen vivir. Nos referimos a una globalización derivada de una racionalidad de la sensibilidad emergente que enfatiza el diálogo y la paz para superar las desigualdades.

**La educomunicación como praxis epistemológica (CEPAP una experiencia venezolana de 4 décadas)**



Para profundizar en las complejas redes que permean esta experiencia de educación universitaria, que ya tiene cuatro décadas, es necesario colocarse en una perspectiva multidimensional que nos permita hablar de un acumulado histórico relevante, cultivo de aprendizajes, innovación educacional y metodológica. El objetivo es visualizar procesos que nos permitan promover el desarrollo de un pensamiento crítico que mantiene dinámicas transformadoras en este centro universitario y en los diversos tejidos socioculturales. De la misma forma, supone compromisos con visiones y sentidos que recorren rupturas paradigmáticas, procesos creadores y recreadores en las fronteras de diversas áreas de conocimiento, emergencias episteme-metodológicas y reconfiguración de subjetividades en las practicas sociales y culturales.

### **Aprendizaje redimensionado**

La estancia posdoctoral fue una experiencia muy productiva tanto por el acompañamiento del profesor doctor Alberto Efendy Maldonado como por el dialogo teórico-metodológico con el grupo de investigación PROCESSOCOM del PGCC de la UNISINOS. Las dinámicas de docencia y de investigación contribuyeron en la concretización de los objetivos del proyecto y en el fortalecimiento de la solidaridad académica que orienta la articulación de los grupos que forman parte de la Red AMLAT. Entendemos esa relación también como la creación de condiciones favorables (materiales, institucionales, humanas, otras) de relaciones, intercambios y de apoyos que dan sustentabilidad a los proyectos de cultivo académico e intelectual enfocados en la construcción de la ciudadanía científica en nuestros territorios latinoamericanos. En este caso la relación de trabajo entre el CEPAP-UNESR y el PROCESSOCOM se nutrió de esta experiencia académica la cual se redimensiona con nuevos desafíos a ser asumidos para continuar en una caminata académica e intelectual que desde el Sur Global se

interpela con los procesos de transformación sociocultural en estos tiempos de urgencias planetarias.

## Referencias

ASSIS, Gláucia Oliveira. **Mídia e migração: uma análise da (in)visibilidade dos migrantes brasileiros na Europa**. Trabalho apresentado no 6º Encontro Regional Sul da Mídia, 2016.

COGO, Denise. **Mídia, imigração e interculturalidade**: mapeando as estratégias de midiaticização dos processos migratórios e das falas imigrantes no contexto brasileiro. *Comum, Inform.* V.4. Nº 1-2. Janeiro, 2001.

KLEIN, Herbet. **A Integração dos imigrantes italianos no Brasil, na Argentina e Estados Unidos**. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 25, pp. 95-117, 1989.

\_\_\_\_\_. Migração internacional na história das Américas. In: FAUSTO, Boris (org.). **Fazer a América**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872-1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 08, suplemento, pp. 49-90, 1974.

MATTELART, Armand. **La comunicación-mundo**. *Historia de las ideas y de las estrategias*. Ediciones Siglo XXI. México, 1996.

\_\_\_\_\_. **La Mundialización de la comunicación**. Paidós. Barcelona, 1998.

OLANDI, Eni. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Pontes, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Francine. **Os movimentos migratórios e os discursos dos media**. *Anuário Internacional de comunicação lusófona*, 2011.

PETRONE, Maria Tereza. **Imigração**. In: FAUSTO, Boris (org.). O Brasil republicano. Sociedade e instituições (1889-1930). 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 02, 1997.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e Poder**. Contexto, São Paulo, 2018.



## FORMACIÓN CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIA - INVESTIGACIÓN DE POST-DOCTORAMENTO Y OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LIVRE-DOCENCIA: una mirada al recorrido formativo

---

**Nelson Russo de Moraes**

(Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho-  
UNESP / Grupo de Estudos em Democracia e Gestão Social -  
GEDGS Brasil)

### Introducción

El ejercicio de detenernos, dentro del ajetreado tiempo de nuestras vidas, para pensar en todo lo que ha pasado, en todo lo que se propuso y que, "tocado de frente", se construyó, así como obviamente recordar pasajes difíciles de nuestra trayectoria, nos hace bien en la perspectiva filosófica de la mejor comprensión del ser y también del cuánto, como profesor, se puede evolucionar siempre en el camino propio del plan de conocimiento, contribuyendo de manera intensa a la transformación de la vida de las personas e incluso cambiando el sentido de las relaciones sociales humanas, especialmente actuando dentro de una perspectiva analítica crítica, propositiva e interdisciplinaria.

La canción "*Tocando em Frente*", de *Almir Sater* y *Renato Teixeira* (grabada por primera vez por *Maria Bethânia*, en 1990) tiene una relación especial con esta historia de vida y formación interdisciplinar, que se dirige a la crítica desde las propias experiencias del investigador, destacando su ejercicio profesional en favor de valores esenciales como la democracia, los derechos

humanos, el medio ambiente y la vida en general y en sentido amplio. El personaje de esta narración, *el profesor Nelson Russo de Moraes*, no camina muy despacio, sino que cadencia el ritmo de muchos colegas del grupo de investigación que dirige, pero la melodía habla de la paz interior y de una velocidad que no se mide por los relojes, sino que está ligada a los sabores que se sienten por el cumplimiento de una misión.

Camino lentamente, porque he tenido prisa.  
Y llevo esta sonrisa, porque he llorado demasiado.

Hoy me siento más fuerte, más feliz, quién sabe. Tengo la certeza de que sé muy poco, o nada.

Conocer las mañanas y las mañanas, el sabor de la pasta y las manzanas.

Se necesita amor para poder pulsar. Hace falta paz para sonreír. Hace falta la lluvia para que florezca.

Creo que realizar la vida es simplemente entender la marcha y seguir adelante.

Como un viejo pastor, guiando el rebaño, voy los días en el largo camino, voy, el camino soy.

Conocer las mañanas y las mañanas, el sabor de la pasta y las manzanas.

Se necesita amor para poder pulsar. Hace falta paz para sonreír. Hace falta la lluvia para que florezca.

Todos aman un día, todos lloran. Un día llegamos y al día siguiente nos vamos.

Cada uno de nosotros compone su propia historia y cada ser lleva el don de ser feliz.

Conocer las mañanas y las mañanas, el sabor de la pasta y las manzanas.

Se necesita amor para poder pulsar. Hace falta paz para sonreír. Hace falta la lluvia para que florezca. (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990).

La primera frase de esta melodía expresa con riqueza (aunque en pocas palabras) el detenerse con cada alumno, la mirada atenta y el "romper el mundo" en torno a la escucha y el diálogo sobre las expectativas ante los nuevos conocimientos, sobre las nuevas miradas, sobre los retos de los nuevos escenarios que se forman. Es en este sentido que el personaje de esta investigación aborda el tiempo, cuando destaca "camino lentamente, porque alguna vez tuve prisa" (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990), reafirma que el mundo guiado por la hipervelocidad se detiene cuando el profesor extiende su mirada a su misión formativa en diálogo directo con el alumno.

Llevar una sonrisa al alumno, aunque haya (y así fue con el profesor aquí presentado en su experiencia) llorado mucho por los caminos de la vida, es la aplicación de la afirmación de los músicos "y traigo esta sonrisa porque he llorado demasiado" (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990) a la sensibilidad del profesor de dejarse llevar por las necesidades del mundo, de la vida, de sus alumnos por su misión.

Así, iniciando el texto con una bella melodía, se busca presentar, a través de la técnica de la historia de vida, en un enfoque cualitativo, una forma vivencial de la formación docente, con especial énfasis en la misión esencial de educar. Y, mientras tanto, responder al problema "¿cómo puede ocurrir la formación de un profesor-investigador crítico e interdisciplinario a través de formas no convencionales del mundo del trabajo?"

## De raíces y formación como profesor

La técnica de la historia de vida, tomada en este trabajo sólo como referente metodológico para contribuir al perfil de formación presentado se constituye según Martins y Theóphilo (2009), en técnica de recolección de información que se apoya en la búsqueda de evidencias históricas en bases documentales, diarios, memoria e incluso en la historia oral para la descripción de la vida de alguien llevado al estudio. Así, a partir de la técnica de historia de vida, se buscó la información necesaria para describir la formación del mencionado profesor, con énfasis en su trayectoria postdoctoral.

Con fuertes raíces en la llamada región del altiplano paulista (extremo oeste del Estado de São Paulo), nieto de un ferroviario (por parte de su madre) y de pequeños agricultores (por parte de su padre), los recuerdos familiares del personaje aportan pasajes, que aunque muy difíciles, ayudan a la comprensión de la historia de las relaciones sociales humanas y de éstas con el medio ambiente, plano académico al que está inserto y ha dialogado a lo largo de su vida profesional y personal. Sobre esto, destaca:

Es interesante trabajar como profesor en una universidad pública con el tamaño y las responsabilidades de la UNESP, en la ciudad de Tupã/SP, donde en 1943 (hace casi 80 años) mi abuelo materno habría conducido (como maquinista) algunas de las primeras composiciones de trenes que llegaron a la antigua estación ferroviaria de la ciudad. También, actuar en la reconstrucción de los alineamientos sociohistóricos de una región donde mis abuelos paternos y mis padres trabajaron tanto, como agricultores temporales, en los municipios de Marília, Iacri, Rancharia, Pacaembu y hasta en Tupã,



respectivamente en la primera y segunda mitad del siglo pasado. Salir de aquí a los cinco años con la familia (padres y siete hermanos) huyendo de la miseria que asolaba la región y volver a los cuarenta y dos años, como profesor de doctorado, con una nueva familia (esposa y dos hijas) a la misma tierra con retos extremadamente diferentes es algo que hace agua. (MORAES, 2019, p. 7)

Se entiende que la carrera profesional está fuertemente marcada por la historia de vida, por los retos y las relaciones sociales planteadas y que conforman una textura sociohistórica propia de cada persona. Así, el académico es esculpido de manera compleja por diversas perspectivas que reciben influencia y presión de elementos internos del propio ser y de elementos externos provenientes de entornos y grupos sociales como la familia, las comunidades en las que estamos insertos y la sociedad, lo que, en general, impulsa los procesos y las decisiones que serían mucho más robóticas y ciegas, conduciendo a una vida de toros si no hubiera criticidad al sesgo formativo. En este sentido, en otra parte de la melodía, donde el poeta se establece "como un viejo boyero, guiando el rebaño, voy tocando los días por el largo camino, voy, camino soy" (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990), se establece la resistencia a la forma para el mercado, sin dejar de incluir, en cada uno, la marca del pensamiento complejo anclado en la criticidad, que a su vez se fundamenta en la experiencia vital, así "[...] por el largo camino voy, camino soy". (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990)

La formación del profesor comenzó como Técnico Agrícola (1988), en una Escuela Técnica Agrícola en Cabrália Paulista/SP. Su graduación sería en Administración, por la Institución Pedagógica Toledo, de Bauru/SP (1995), con un curso

complementario, no convencional, de formación como Educador Social (PUC/SP). En 2002, concluyó su primera especialización en Gestión de Programas Sociales, por la Institución de Enseñanza de Toledo, en Bauru/SP. En su Maestría en Servicio Social, realizada en la Universidade Estadual Paulista - UNESP, en Franca/SP, concluida en 2005, investigó el fenómeno de la responsabilidad social de las empresas en Bauru/SP (en ese momento ya vivía en el Estado de Tocantins).

Durante este periodo (1989 a 2002) fue profesor de enriquecimiento curricular del *Programa de Reestructuración de la Educación Rural* (Secretaría de Estado de Educación) y posteriormente profesor de extensión universitaria en la Universidad del Sagrado Corazón - USC, en Bauru/SP. Los seis años de experiencia docente, iniciada a los 17 años (todavía cuatro meses antes de cumplir los 18) y dentro del *Programa de Reestructuración de la Educación en el Medio Rural*, como agente de la *Secretaría de Estado de Educación del Gobierno del Estado de São Paulo*, habían puesto al joven en contacto directo con las duras realidades de la vida rural y de la enseñanza en fincas cafetaleras, aldeas rurales, pueblos de indios, agroaldeas de ingenios de azúcar y alcohol. Posteriormente, inició su experiencia en la enseñanza superior, coordinando equipos universitarios de la Universidad del Sagrado Corazón - USC, en contacto y acción de extensión universitaria con comunidades de favelas, comunidades indígenas y quilombolas, asentamientos rurales amazónicos, comunidades del interior del hinterland nordestino y varias comunidades ribereñas amazónicas.

La relación con la Amazonia en general y con el Estado de Tocantins en particular, iniciada en julio de 1996, llegó a la vida del profesor a través del trabajo de extensión universitaria realizado por la Universidade do Sagrado Coração - USC (Bauru/SP), dentro del Proyecto Tocantins, que llevaba equipos multidisciplinares cada seis meses a trabajar con las comunidades ribereñas de la Amazonia,

especialmente en el Povoado do Senhor do Bonfim (Araguacema/TO).

En enero de 2003 se trasladó al (su querido) Estado de Tocantins, con su esposa Priscilla (y poco a poco con la llegada de sus hijas Mariana y Lara) cursó la especialización en Gestión Pública como profesor en la Universidad Luterana de Brasil - ULBRA, pero fue como profesor en la Fundación Universidad de Tocantins - UNITINS que pudo asistir, a través de un proceso de DINTER - Doctorado Interinstitucional, el Doctorado en Comunicación y Sociedad en la Universidad Federal de Bahía - UFBA, investigando la transparencia de las cuentas públicas de los municipios brasileños, habiendo concluido en 2013, cuando se desempeñó (desde enero de 2012) como Director de la Facultad Guaraí - FAG, institución donde enseñó desde 2004 hasta 2013.

Es importante destacar que durante este tiempo se desempeñó como Secretario Municipal de Salud y Acción Social en el municipio de Pequizeiro/TO (2003 a 2005) y como Administrador Público en el Gobierno del Estado de Tocantins de 2006 a 2014. Durante el período comprendido entre enero de 2003 y abril de 2014, cuando se haría cargo de la UNESP en Tupã/SP, el citado profesor trabajó muy intensamente con las comunidades tradicionales y los asentamientos rurales de la Amazonia-Tocantins para su mejor orientación y organización político-asociativa.

Habiendo sido contratado como profesor de doctorado por el Instituto Federal de Tocantins - IFTO y por la Universidad Estatal Paulista - UNESP a principios de 2014, hizo una opción familiar para regresar al Estado de São Paulo, asumiendo entonces las disciplinas de "Filosofía y Ética", "Sociología" y "Ciencias Sociales", en el Curso de Administración, de la Facultad de Ciencias e Ingeniería - FCE, del Campus Tupã de la UNESP, en su región natal, la Alta Paulista.

En la UNESP, creó en julio de 2014 el grupo de investigación GEDGS (Grupo de Estudios sobre Democracia y

Gestión Social) y una secuencia de proyectos de extensión titulada Misión Amazónica, donde permite a los estudiantes de pregrado y maestría vivir la experiencia de la investigación y la extensión universitaria en inmersión con las comunidades tradicionales amazónicas. El profesor se incorporó como profesor titular del Programa de Postgrado en Agronegocios y Desarrollo - PGAD de la UNESP en 2015, habiendo dirigido disciplinas, coorientado a varios estudiantes de maestría y doctorado y, orientado directamente a 1 estudiante de maestría en 2016/17, 2 estudiantes de maestría en 2017/18, 2 estudiantes de maestría en 2018/19, 2 estudiantes de maestría en 2019/2020 y, 2 estudiantes de maestría y 1 estudiante de doctorado a partir de 2020.

Miembro de los grupos de investigación PGEA/UNESP (Grupo de Investigación en Gestión y Educación Ambiental) y OPAJE/UFT (Observatorio de Investigación Aplicada al Periodismo y a la Enseñanza), el profesor participó en la creación y actúa en la dirección editorial de la Revista del Observatorio (ISSN 2447-4266) y de las series de libros "Convergencias entre los Campos de la Comunicación, la Democracia y la Gestión Social" (Editorial Fi) y "Povos Originários e Comunidade Tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária" (Editorial UFRR). También es importante destacar que creó el 22 de mayo de 2018, la RedeCT (*Red Internacional de Investigadores sobre Pueblos y Comunidades Tradicionales*) que reúne a estudiosos del tema de Brasil (investigadores libres y vinculados a decenas de instituciones), Argentina, Colombia, Bolivia, Portugal, España, Cabo Verde y Angola. (UNESP, 2020)

### **Investigación posdoctoral**

El interés en realizar una primera investigación postdoctoral por parte del profesor surgió con la convocatoria publicada por el *Programa de Postgrado en Comunicación y*

*Sociedad - PPGCOM*, de la Universidad Federal de Tocantins - UFT (convocatoria PPGCOM 2/2017) que había brindado la oportunidad de realizar una investigación sin beca con convergencia al campo de la comunicación.

El proyecto propuesto, aprobado y desarrollado bajo la supervisión del Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior fue "*Análisis del proceso de comunicación entre las instituciones europeas y brasileñas para la financiación de las políticas públicas de educación en las comunidades tradicionales*".

El proyecto de investigación, a nivel de *postdoctorado*, planteó como problema de investigación: "*¿cómo se produce la comunicación y la gestión de la asociación entre las instituciones brasileñas y europeas que tienen como objetivo la financiación de las políticas públicas de educación en las comunidades tradicionales?*". Se caracteriza por ser una investigación de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo basada en procesos sociohistóricos, realizándose a partir de técnicas de exploración bibliográfica y documental y entrevistas de campo.

Para desarrollar la investigación y el análisis relacionados con esta investigación, realizamos una rigurosa circunscripción teórica de las cuestiones relativas al problema, una descripción documentada de los procesos de comunicación y acercamiento para el establecimiento de alianzas intersectoriales para la cooperación internacional y la correlación cualitativa entre el éxito de las políticas de educación social con las comunidades tradicionales amazónicas y las experiencias de comunicación y cooperación internacional.

El trabajo culminó en la publicación del informe final, en la realización de una disciplina con el PPGCOM/UFT, titulada "*Convergencia entre los Campos de la Comunicación, la Democracia y la Gestión Social*" y en su entrada como profesor colaborador en el programa en 2018, asumiendo entonces otras disciplinas y la tutela de alumnos de máster además de la tutela directa de 1 alumno de máster 2019/2020 y 1 alumno de máster que entra en 2020.

Como resultado de su informe de investigación posdoctoral, presentó en el X ENAPEGS (*Encuentro Nacional de Investigadores en Gestión Social*), en 2018, el artículo titulado "*La comunicación como oportunidad y desafío para la cooperación entre las comunidades tradicionales amazónicas y las organizaciones internacionales*", posteriormente publicado como capítulo en el libro "*Convergencias entre los campos de la comunicación, la democracia y la gestión social - volumen 2*", p. 39 a 56, en el año 2017.

Las articulaciones posibilitadas por la investigación posdoctoral aportaron al profesor nuevas percepciones sobre la importancia de las redes de cooperación interinstitucional para fines académicos y de investigación, evidenciando el potencial de los trabajos en curso y de las redes de contactos aún parcialmente utilizadas para trabajos específicos y a veces puntuales. El profesor destaca que su participación en *la RGS - Red de Investigadores en Gestión Social*, de la que formaba parte desde 2008; en la *REAP - Red de Educación Ambiental de la Alta Paulista*, desde 2015 y en la *ReBol - Red Internacional de Investigadores sobre el Tratado de Bolonia*, desde 2016 potenció la posterior formación de la *RedeCT - Red Internacional de Investigadores sobre Pueblos y Comunidades Tradicionales*, que sería creada por él en mayo de 2018.

### **Estudios posdoctorales en la enseñanza superior**

El *livre docência* es la mención concedida al grado más alto que puede alcanzar un académico, estando dirigido únicamente a los titulares de grado de doctorado que tengan un nivel y calidad docente muy elevados (ANPG, 2020). El título de *livre docente* existe desde 1976 y está regulado por las leyes 5.802/72 y 6.096/74, el decreto 76.119/75 y el dictamen 826/78 (del Consejo Federal de Educación).

Las legislaciones destacadas determinan, entre otros, como requisitos previos a la participación en concursos públicos para la obtención del título de "*livre docente*": (1) tener una línea de

investigación independiente, (2) tener éxito en los procesos de búsqueda de financiación externa para su investigación; (3) tener un alto nivel de publicaciones científicas; (4) formar recursos humanos en programas de pregrado y maestría/doctorado; (5) haber transcurrido al menos cinco años desde la obtención del título de doctor.

Investido de buena trayectoria formativa y extremadamente interdisciplinar, el profesor entró en la convocatoria de concurso público de libre-doctorado en Gestión y Educación Ambiental de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, en octubre de 2019, obteniendo así el máximo título de la academia brasileña, defendiendo su propia línea de investigación, titulada "*Formación crítica y educación socio-ambiental en la universidad: itinerario teórico-práctico de los grupos de investigación*".

En el trabajo, el profesor destaca, defiende y apoya la importancia de la producción de itinerarios formativos, no necesariamente convencionales a los cursos de inserción docente, que constituirían espacios libres y opcionales para que los estudiantes construyan sus proyectos, sus trayectorias de estudio y sus caminos hacia el mundo profesional, de forma esencialmente ligada a la vida.

El citado profesor, docente, establece la visión socioambiental como supuesto inicial para la retoma de la condición humana en la academia y lanza la criticidad instrumentalizada por la interdisciplinariedad como fundamental para la producción y reproducción del conocimiento académico-científico de forma libertaria y dirigida al éxito personal y profesional.

Finalmente, retomando la melodía, asumiendo socráticamente que sabe poco de las complejas esencias del conocimiento e impulsado por nuevos propósitos e intereses de estudios, el profesor, en el mismo mes que obtuvo su título de doctor libre, inició un curso de especialización en Antropología. (LATTES,

Hoy me siento más fuerte, más feliz, quién sabe. Tengo la certeza de que sé muy poco, o nada. (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990)

## Observaciones finales

La formación académica en todas las áreas ha ido ampliando su alcance para responder a las demandas del mercado laboral, lo cual es muy acertado en el sentido de formar profesionales más competitivos y mejor cualificados para resolver los problemas específicos de las empresas y organizaciones demandantes. Sin embargo, las implicaciones son muy graves desde la perspectiva de la formación del ser humano en su conjunto, implicado en la complejidad de su ser social y también en la sostenibilidad ambiental, social y económica, en este orden. Se trata de un debate que viene de lejos y que se desarrolla en el plan de orientación de la acción de la educación superior en todo el mundo, "¿qué se quiere de la academia?" (MORAES, 2019)

El Tratado de Bolonia (o Declaración de Bolonia), acuerdo firmado por 29 países europeos y de Asia Oriental (y 18 países asociados) en 1999, además de facilitar el tránsito de estudiantes e implantar el sistema de créditos (a nivel internacional) es muy criticado (por una alineación de científicos sociales) por constituir un hito histórico, a partir del cual los cursos de educación superior empezaron a formar profesionales desconectados y desvinculados de los contextos sociales y enfocados de forma excesivamente técnica a resolver los problemas de las organizaciones especialmente de las empresas. (PORTO JÚNIOR, 2017).

El debate se encuentra con la percepción de una triste reanudación de algunos paradigmas caducos de que el crecimiento económico sería equivalente al desarrollo y que la acción humana no interfiere en la gestión ambiental planetaria (DIAS, 2017). El hecho



es que, en la universidad, la búsqueda de la velocidad formativa y de absorción del egresado por el mercado laboral ha dejado, en la última década, de ser una discusión cualitativa de la sociedad en general y de la colegial en particular, pasando a la composición numérica, percentilada y desgraciadamente reglada como métrica de evaluación de las universidades y sus profesores.

Mientras tanto, las disciplinas de contenido reflexivo, de acuñación social, ambiental y filosófica, son descuidadas en la reorganización de los proyectos pedagógicos de los cursos de grado y en la conducción de los contenidos en los cursos de postgrado a nivel *stricto-sensu*. A nivel general, mientras la universidad reduce paulatinamente la criticidad y la amplitud filosófica y social de sus procesos educativos, en muchas naciones del mundo, y específicamente en Brasil, se impone una nueva agenda "contra-ambiental" y "contra-social".

A lo largo del mundo y de la historia de la humanidad, la subordinación de la naturaleza y de sus recursos finitos a procesos productivos cada vez más exigentes, narrada por Leff (2011) presagiaba desde la segunda mitad del siglo XIX una crisis ambiental anunciada, que alcanzó niveles alarmantes a partir de las décadas de 1970 y 1980. Se destaca que la crisis ambiental ha cambiado las preocupaciones globales y las agendas de las organizaciones mundiales vinculadas a la sostenibilidad y a la buena gestión de los recursos finitos: "la construcción de una racionalidad ambiental implica, por tanto, la reorientación del progreso científico y tecnológico en una perspectiva interdisciplinar que articule los procesos sociales y naturales para la gestión social del desarrollo sostenible." (LEFF, 2011, p. 100).

En Brasil, la condición única de la diversidad etno-cultural lleva a la academia a un desafío especial dentro del campo de los diálogos socioambientales: tratar la cuestión de la diversidad etno-cultural y el etnodesarrollo de los pueblos nativos y las comunidades tradicionales. En este sentido y en este complejo

campo, por todo lo que ya se ha circunscrito teóricamente en este trabajo, la universidad, independientemente del área de formación de sus egresados, no puede omitir hacerse propicia al humus formativo crítico y a la educación socioambiental, para que se produzca un conocimiento alineado a la verdad. (MORAES, 2019)

Moraes (2019), destaca que, no obstante, lo anterior, no es posible formar maestros y doctores (que han pasado por todo un cuerpo de disciplinas e investigaciones) que no tengan la complejidad de las relaciones sociales y ambientales en su formación. A nivel *stricto sensu* estamos formando pensadores y hacedores de discípulos, personal altamente cualificado para la comprensión de los grandes debates que impone la sociedad, estamos formando profesores e investigadores.

Así, se refuerza la importancia y la urgencia de la educación socioambiental, de la formación crítica y de la buena comunicación en todos sus sentidos, ámbitos fundamentales para que (salvo un buen contingente de estudiantes -por desgracia- ya refractarios a la criticidad) la universidad pueda, multirreferencialmente por su propia vocación, proponer miradas plurales que permitan a la sociedad ser más proactiva humanamente y posicionarse políticamente, al fin y al cabo...

Cada uno de nosotros compone su propia historia y cada ser en sí mismo lleva el don de ser feliz. (SATER; TEIXEIRA; BETHÂNIA, 1990)

## Referencias

ANPG. Associação Nacional de Pós-graduandos. **Livre-docência**. Disponível em <http://www.anpg.org.br/16/08/2018/o-que-e-livre-docencia-como-ela-funciona/>. Acesso em 28 de julho de 2020.

BARBIERI, J.C. **Gestão ambiental empresarial**: conceitos, modelos e instrumentos. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>

BRASIL. **Ministros**. Planalto. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/ministros>>

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia** - vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação. Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a02.pdf>>

CNPq. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em

<[http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao\\_institucional/](http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/)>.

Acesso em 10/07/2020.

\_\_\_\_\_. **Currículo Lattes**. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6708471420702848> Acesso em 20 de julho de 2020.

DIAS, R. **Gestão ambiental**: responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2017.

HESSSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, M.T. **Docência na universidade**. 4ªed. São Paulo: Papirus, 2002

MORAES, N.R. **Formação crítica e educação socioambiental na universidade: itinerário teórico e prático a partir dos grupos de pesquisa**. (Tese de Livre-docência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. 274 páginas. Tupã/SP: UNESP, 2019.

\_\_\_\_\_. **Análise do processo de comunicação entre instituições européias e brasileiras visando o financiamento de políticas públicas de educação em comunidades tradicionais**. (Relatório de Pesquisa de Pós-doutoramento – Edital UFT nº 2/2017). Universidade Federal do Tocantins – UFT. Palmas/TO: UFT, 2018.

\_\_\_\_\_; PORTO JÚNIOR, F.G.R.; HAMADA, C.S.; FONSECA, J.J.; SOUZA, F.C. **A comunicação como oportunidade e desafio à cooperação entre comunidades tradicionais amazônicas e organizações internacionais**. In: PORTO JÚNIOR, F.G.R.; BAPTISTA, R.D.; SOUZA, F.C. (Org.). *Convergências entre a Comunicação, Democracia e Gestão Social - volume 2*. 2ed. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2017, v. 2, p. 39-56.

\_\_\_\_\_. **Internet, prestação de contas e transparência na gestão pública municipal**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador/BA: UFBA, 2013.

\_\_\_\_\_. **As empresas e o atendimento às demandas sociais em Bauru/SP: responsabilidade ou marketing?** (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Franca/SP: UNESP, 2003.

PORTO JÚNIOR, F.G.R. **Processo de Bolonha: história, formação e ensino na União Europeia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SANTOS. J.M. **O pensamento de NiklasLuhmann**. Covilhã/Portugal, Universidade da Beira Interior, 2005.

SATER, A.; TEIXEIRA, R.; BETHÂNIA, M. **Tocando em frente**. Disponível em <https://www.diskshow.com.br/contratar-contato-almir-sater> Acesso em 10/julho/2020.

SEIFFERT, M.E.B. **Gestão ambiental**: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. São Paulo: Atlas, 2018.

SILVA, C.P. **A matemática no Brasil**: uma história de seu desenvolvimento. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

SIMÕES, M.L. **O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente**. Revista Temas em Educação. v.22, n.2, p. 136-152, jul/dez. João Pessoa: 2013. Disponível em

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783/10148>>

TÖNNIES, F. **Community and society**. Michigan/EUA: Michigan StateUniversity Press, 1957.

UNESP. Grupos de pesquisa. Disponível em <https://www.tupa.unesp.br/#!/pesquisa/grupo-de-pesquisa-em-democracia-e-gestao-social> Acesso em 20/07/2020.



## ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y UNIÓN EUROPEA: un estudio de los procesos de formación en la Península Ibérica/España

---

Gilson Porto Jr.

(Observatorio de Investigación Aplicada al Periodismo y a la Enseñanza - OPAJE - Universidad Federal de Tocantins, Brasil)

### Introducción

Traemos en este texto una parte de la memoria del proyecto postdoctoral titulado "**Enseñanza y Formación en la Unión Europea Post-Bolonia: estudio de los procesos de implantación en la Península Ibérica - España**", desarrollado con la Universidad de Cádiz en 2018, bajo la supervisión del prof. Dr. Víctor Amar, y que tuvo tres frentes de investigación: las **políticas de** aseguramiento de la calidad y **acreditación**; las **dinámicas internas de las universidades públicas españolas** en la consolidación de las políticas de aseguramiento de la calidad y acreditación, teniendo como caso ilustrativo la Universidad de Cádiz; y, el **trabajo documental con la recopilación de fuentes primarias**, que subvencionó estudios posteriores de cómo los países europeos han consolidado sus políticas de aseguramiento de la calidad y acreditación Post-Bolonia.

Lo utilizamos como parte de nuestra reflexión sobre el trabajo que supone la práctica de las prácticas postdoctorales, partiendo de la idea de que permitirá a otros (futuros becarios postdoctorales) entender qué actividades son posibles (y necesarias) en la puesta en común y construcción del trabajo postdoctoral.

## Políticas de garantía de calidad y acreditación

La primera fase consistió en mapear y comprender **las políticas de garantía de calidad y acreditación** aplicadas en las instituciones de educación superior, centrándose en el mapeo de la realidad educativa en España y en los países europeos. Para ello, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura relevante según las referencias teóricas (en portugués, inglés, italiano, español y/u otros idiomas encontrados), centrándose en el mapeo de las posibles habilidades y competencias desarrolladas en el país en sus procesos de formación. Para ello, se buscó el estado del arte en España y en la Unión Europea, de los temas relacionados con Bolonia, con el fin de entender el objeto de la investigación postdoctoral.

Así, la aspiración de mejorar la calidad de la oferta de educación superior en toda la Unión Europea está en el centro del proceso de Bolonia, y ha sido la base de importantes iniciativas de garantía de calidad en los últimos 20 años. La garantía de calidad en la enseñanza superior puede entenderse como el conjunto de políticas, procedimientos y prácticas que tienen por objeto lograr, mantener o mejorar la calidad en un contexto específico. El Comunicado de Bucarest (COMUNICADO DE BUCAREST, 2012) y el Comunicado de Ereván (COMUNICADO DE EREVÁN, 2015) destacaron la importancia de la garantía de calidad para generar confianza y atractivo en la educación superior europea. También destacaron la evolución dinámica de la garantía de calidad en toda Europa, subrayando el importante papel de las *Normas y Directrices Europeas para la Garantía de Calidad de la Educación Superior (ESG)*.

En cuanto a la garantía de calidad, el Comunicado de Bergen (2005) ya señalaba que casi todos los países han desarrollado acciones para crear un sistema de garantía de calidad para sus **programas de educación superior y períodos de estudio** basados en los criterios del Comunicado de Berlín (2003). Sin embargo, seguía siendo necesaria una mayor participación de los



estudiantes en el proceso y la ampliación de la cooperación internacional (ENQA, 2005a, 2005b; EE.UU., 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2015). Es importante destacar que el Comunicado indicaba la necesidad de adoptar normas y directrices para la evaluación de la calidad a nivel nacional, aceptadas por los compañeros y reconocidas por las agencias internacionales que apoyan el Proceso de Bolonia (DECLARACIÓN DE BERGEN, 2005; FARRINGTON, 2005; CEC, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; EQAR, 2010; ERA, 2007).

En este sentido, la *Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior* (ENQA) ha puesto a disposición el documento *Normas y Directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. El documento aporta elementos para pensar y organizar la calidad, tanto a nivel nacional como internacional, y refuerza la importancia de la creación de agencias como impulsoras de la calidad (USA, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2009, 2010, 2015; CHEPS 2010a, 2010b, 2010c). Entre las normas y directrices, el documento destaca que el aseguramiento de la calidad era responsabilidad de los proveedores de educación superior (**unidades orgánicas** y **universidades asociadas**), que debían sobresalir en la calidad de los servicios prestados; que había que preservar los intereses de la sociedad en cuanto a las normas de calidad y la enseñanza; que había que desarrollar y mejorar la calidad de los programas para servir a los estudiantes y otros beneficiarios. De ahí la necesidad de crear estructuras y organizaciones más eficientes y eficaces. El documento también refuerza la necesidad de crear "mecanismos de transparencia de los procesos financieros y pedagógicos" y recuerda que los procesos de garantía de calidad no deben ahogar la diversidad y la innovación (ENQA, 2005a, 2005b; CEC, 2006a, 2006b).

Los *Criterios y Directrices Europeos para la Garantía de Calidad de la Educación Superior* (ESG), adoptados en 2005 por los ministros en Bergen, están diseñados para ser aplicables a todas las

instituciones de educación superior y agencias de garantía de calidad en Europa, independientemente de su estructura, función y tamaño, o del sistema nacional en el que se encuentren. Los ESG no estipulan en detalle los procedimientos que deben seguirse, sino que pretenden "reconocer la primacía de los sistemas nacionales de educación superior y la importancia de la autonomía institucional" (ENQA 2005b, p. 13; 2005a; EUROSTAT, 2009; EURYDICE, 2009, 2010a, 2010b).

Además de la ESG, hay dos organizaciones que desempeñan un papel importante en el control de calidad. La *Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA)*, creada como red y transformada en asociación en 2004, proporciona cooperación y compromiso entre las agencias de garantía de la calidad, exigiendo a sus miembros que se adhieran a los ESG y promoviendo el intercambio de buenas prácticas entre las agencias. Y el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (*European Quality Assurance Register for Higher Education-EQAR*), creado en 2008, proporciona información fiable sobre las agencias de garantía de calidad en Europa que cumplen sustancialmente con los ESG (EQAR, 2010; ERA, 2007).

Evidentemente, los sistemas de garantía de calidad son cada vez más complejos a medida que aumentan las exigencias sociales y pedagógicas (FUNDACIÓN BERTELSMANN, 2018; COE, 2018; EADTU, 2018; EI, 2018; EMC, 2018). Incluso porque la inserción del capital privado en la financiación de las universidades requiere parámetros de calidad. Por lo tanto, la necesidad de desarrollar criterios y metodologías comparables ha sido siempre una necesidad en el desarrollo de Bolonia, más aún teniendo en cuenta que actualmente 49 países (incluyendo Bielorrusia) forman parte del proceso, y entre ellos una buena parte no pertenece a la UE. En esta perspectiva, se han creado indicadores para seguir el progreso en el desarrollo de los sistemas de garantía de calidad en todo el EEES (ENQA, 2018; EQAR, 2018; ESU, 2018, EURASHE, 2018). La atención

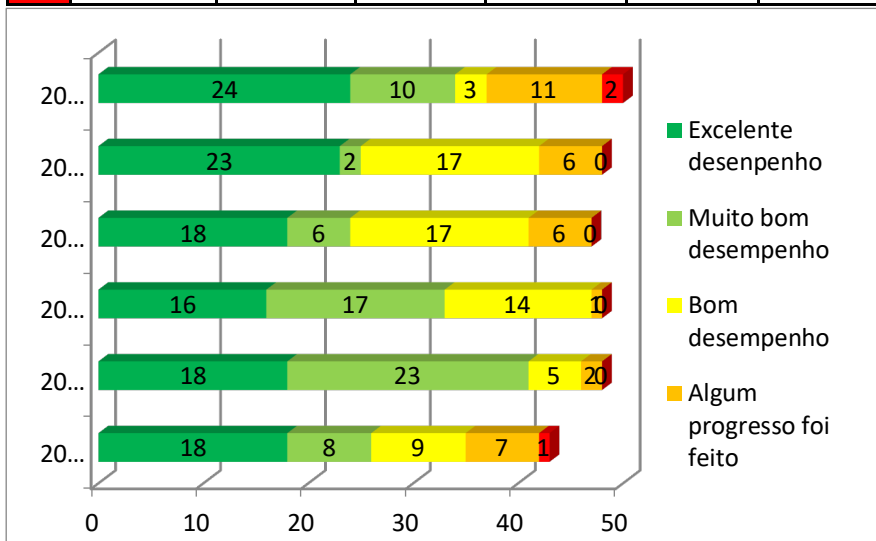
se centra en cómo los sistemas de garantía de calidad están respondiendo a la evolución de la agenda política en relación con la ESG. A partir de ahí, se han definido y observado tres líneas prioritarias desde el inicio del proceso: a) el desarrollo del sistema de garantía externa de calidad; b) la implicación de los estudiantes en las cuestiones relativas a la garantía de calidad; y, c) el desarrollo de tendencias hacia una mayor internacionalización en la garantía de calidad.

El debate europeo sobre la garantía de calidad ha subrayado la importancia de la confianza entre sistemas. La confianza tiene lugar cuando los gobiernos permiten que sus instituciones de enseñanza superior sean evaluadas por una agencia de garantía de calidad de otro país, cuando se demuestra que esta agencia trabaja en pleno cumplimiento de los ESG. Sin embargo, algunos países dudan en reconocer las revisiones de organismos no nacionales, a menudo porque creen que la responsabilidad nacional de la garantía de calidad puede verse amenazada por la garantía externa y, en otros casos, porque los sistemas de garantía externa tienen una formación superior o inferior a la del país evaluado (INFORME DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE BOLONIA, 2015).

En lo que respecta a la garantía externa de la calidad, hay que hacer una importante distinción: si el objetivo del indicador es regular las instituciones y los programas -decidiendo cuáles de ellos tienen la calidad suficiente para funcionar- o si el objetivo principal de la garantía de la calidad es apoyar la mejora de la calidad de la educación en la enseñanza superior de forma permanente. Lo que los informes han indicado es que parece que ambos son los objetivos declarados. De un modo u otro, aunque existan diferencias significativas en el enfoque de los sistemas (como se indica en los informes), prácticamente todos los países del EEES han establecido algún sistema de garantía de calidad externa, como se indica a continuación:

**Cuadro 1** - Etapa de desarrollo del sistema de garantía externa de calidad

	2005	2007	2009	2012	2015	2018
	18	18	16	18	23	24
	08	23	17	06	02	10
	09	05	14	17	17	3
	07	02	01	06	06	11
	01	-	-	-	-	2



**Fuente:** Elaboración a partir del *Informe de Evaluación del Proceso de Bolonia* 2005-2007-2009-2012-2015-2018.

El indicador "grado de desarrollo del sistema de garantía externa de la calidad", a lo largo de los años, ha sufrido modificaciones que han hecho más rigurosa la clasificación de los países. Las evoluciones, entre 2005 y 2018, pueden verse en el siguiente cuadro:

**Cuadro 1: Cambios en los indicadores de evaluación del país (2005-2018)**

Año	Indicadores	Principales repercusiones en la evaluación del país
2005	La pauta de la metodología adoptada se produjo en la preparación de la reunión de Bergen (2005), en lo que respecta a la aplicabilidad de los objetivos de Bolonia, y se definió que se adoptó el color <i>verde para el "rendimiento excelente"</i> , el <i>verde claro para el "rendimiento muy bueno"</i> , el <i>amarillo para el "rendimiento bueno"</i> , el <i>naranja para "se han hecho algunos progresos"</i> y el <i>rojo para "se han hecho pocos progresos"</i> .	En su momento, los países se clasificaron en función de los pilares de Bolonia, la existencia del elemento evaluado y las perspectivas de ajuste.
2007	En 2007, para ser clasificados en la categoría "verde", los países debían tener un sistema de garantía de calidad plenamente operativo a nivel nacional y una evaluación en tres momentos: evaluación interna, evaluación externa y publicación de resultados. Además, el indicador exigía que los países tuvieran ya establecidos procedimientos de revisión por pares de acuerdo con las normas y directrices para la garantía de calidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La categoría "verde claro" incluía a los países que debían contar con un sistema de garantía de calidad plenamente operativo a nivel nacional y con una evaluación en tres fases (evaluación interna, evaluación externa y publicación	Con este cambio, varios países fueron reubicados en sus posiciones de evaluación, lo que hizo más complejo el ítem evaluado.

	<p>de resultados), pero que no habían establecido procedimientos de revisión por pares de acuerdo con las normas y directrices para la garantía de calidad dentro del EEES. La categoría "amarilla" incluía a los países que debían tener un sistema de garantía de calidad plenamente operativo a nivel nacional y una evaluación en tres fases (evaluación interna, evaluación externa y publicación de resultados), pero este sistema no se aplicaba a todas las instituciones educativas del país. La categoría "naranja" comprendía los países que habían preparado sus legislaciones y/o reglamentos para el sistema de garantía de calidad, incluyendo los tres elementos, pero que no los habían aplicado, o los países en los que la aplicación de las legislaciones y/o reglamentos había comenzado de forma muy limitada. La categoría "roja" comprendía los países en los que no se había desarrollado ninguna legislación y/o normativa para crear un sistema de garantía de calidad o en los que la legislación y/o la normativa estaban en preparación.</p>	
2009	<p>En 2009, las modificaciones ampliaron los requisitos dentro de las categorías. La categoría "verde" clasificaba a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional y se aplicaba a todo el sistema de enseñanza superior; la evaluación se desarrollaba en cuatro</p>	<p>Con este cambio, varios países volvieron a ser reubicados en sus posiciones de evaluación, lo que hizo más</p>

etapas: informe de autoevaluación, evaluación externa, publicación de los resultados y procedimientos de seguimiento; además, se habían completado los procedimientos de *revisión por pares de acuerdo con* las normas y directrices para la garantía de calidad dentro del EEES. La categoría "verde claro" clasificaba a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional y se aplicaba a todo el sistema de enseñanza superior; la evaluación se desarrollaba en cuatro etapas: informe de autoevaluación, evaluación externa, publicación de los resultados y procedimientos de seguimiento; pero los procedimientos de *revisión por pares* sólo estaban previstos. La categoría "amarilla" clasificaba a todos los países en los que estaba en funcionamiento un sistema de garantía de calidad a nivel nacional, pero no se aplicaba a todo el sistema de enseñanza superior; la evaluación se desarrollaba en al menos dos de las cuatro etapas: informe de autoevaluación, evaluación externa, publicación de resultados y procedimientos de seguimiento; y los procedimientos de *revisión por pares* no tenían fecha fija. La categoría "naranja" clasifica ahora a todos los países en los que la legislación y/o la normativa sobre la garantía de calidad de los programas y/o instituciones, incluyendo al menos

compleja la  
partida evaluada.

	<p>los cuatro pasos de la evaluación, se han preparado pero no se han aplicado, o países en los que la legislación y/o la normativa se han iniciado a escala muy limitada. La categoría "roja" clasifica ahora a todos los países en los que no había legislación y/o regulación sobre la garantía de calidad de los programas y/o instituciones, incluyendo al menos los cuatro momentos de evaluación, o países en los que la legislación y/o regulación estaba en proceso de preparación.</p>	
2012	<p>En 2012, la categoría "verde" pasó a clasificar a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional y se aplicaba a todo el sistema de educación superior; las agencias de garantía de calidad se evaluaban de acuerdo con las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a todas las instituciones y/o programas, abarcando: la enseñanza, el apoyo a los servicios a los estudiantes y la gestión y el mantenimiento del sistema de garantía de calidad. La categoría "verde claro" clasificó a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional y se aplicaba a todo el sistema de educación superior; las agencias de garantía de calidad habían sido evaluadas de acuerdo con las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a todas</p>	<p>El informe de 2012 representa un "punto de inflexión" en la forma de elaborar el <i>Informe de Evaluación del Proceso de Bolonia</i>. En lugar de la constitución de un grupo de trabajo específico miembro del <i>Grupo de Seguimiento de Bolonia</i> (BFUG), se procedió a la agregación de los datos producidos por Eurostat, Eurostudent y Eurydice. A esto hay que añadir un</p>



	<p>las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura. En la categoría "amarilla" se clasificaron todos los países en los que estaba en funcionamiento un sistema de garantía de calidad a nivel nacional y que se aplicaba a todo el sistema de educación superior; las agencias de garantía de calidad aún no habían sido evaluadas de acuerdo con los estándares internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a todas las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura. En la categoría "naranja" se clasificaron todos los países en los que funcionaba un sistema de garantía de calidad a nivel nacional y que se aplicaba a todo el sistema de enseñanza superior; los organismos de garantía de calidad aún no habían sido evaluados según las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a casi todas las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura. La categoría "roja" clasificaba ahora a todos los países en los que funcionaba un sistema de garantía de calidad a nivel nacional; los organismos de garantía de calidad aún no habían sido evaluados; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a algunas de las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura.</p>	<p>cuestionario dirigido a los miembros que representan a los países, cuyo objetivo es recopilar más información cualitativa sobre los 45 países (ya que dos - Macedonia y Rusia- sólo enviaron informes parciales) (CE, 2012). Con este cambio, varios países volvieron a ser reubicados en sus posiciones de evaluación, lo que hizo más compleja la partida evaluada.</p>
2015	En 2015 no hubo cambios en comparación con 2012, la categoría	El informe de 2015 destaca la

"verde" siguió clasificando a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional y se aplicaba a todo el sistema de educación superior; las agencias de garantía de calidad fueron evaluadas de acuerdo con las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a todas las instituciones y/o programas, abarcando: la enseñanza, el apoyo a los servicios a los estudiantes y la gestión y el mantenimiento del sistema de garantía de calidad. La categoría "verde claro" siguió clasificando a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional y se aplicaba a todo el sistema de enseñanza superior; los organismos de garantía de calidad habían sido evaluados de acuerdo con las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a todas las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura. La categoría "amarilla" siguió clasificando a todos los países en los que existía un sistema de garantía de calidad a nivel nacional y que se aplicaba a todo el sistema de educación superior; los organismos de garantía de calidad aún no habían sido evaluados de acuerdo con las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a todas las instituciones y/o programas en al

dificultad del proceso e indica los avances entre los países, con 24 países en el cinturón verde.

	<p>menos una de las tres áreas de cobertura. La categoría "naranja" siguió clasificando a todos los países en los que existía un sistema de garantía de calidad a nivel nacional y que se aplicaba a todo el sistema de enseñanza superior; los organismos de garantía de calidad aún no habían sido evaluados de acuerdo con las normas internacionales del EEES; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a casi todas las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura. La categoría "roja" siguió clasificando a todos los países en los que funcionaba un sistema de garantía de calidad a nivel nacional; los organismos de garantía de calidad aún no habían sido evaluados; y el sistema de garantía de calidad se aplicaba a algunas de las instituciones y/o programas en al menos una de las tres áreas de cobertura.</p>	
2018	<p>En 2018, la categoría "verde" ahora clasifica a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad estaba en pleno funcionamiento en todo el país, donde todas las instituciones de educación superior están sujetas a la garantía de calidad por parte de una agencia que ha demostrado con éxito el cumplimiento de los Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES (ESG) a través del registro en EQAR. La categoría "verde claro" clasifica ahora a todos los países en los que estaba en marcha un sistema de garantía de calidad plenamente operativo en</p>	<p>El informe señala que estos cambios son relativamente alentadores y confirman la tendencia a reforzar la garantía de calidad que ha seguido desarrollándose a lo largo del Proceso de Bolonia.</p>

todo el país y alineado con el ESG, pero los organismos que realizan la garantía de calidad externa no están registrados en el EQAR. La categoría "amarilla" clasifica ahora a todos los países en los que un sistema de garantía de calidad está en pleno funcionamiento y opera en todo el país, pero sólo algunas instituciones de educación superior están sujetas a una garantía de calidad externa por parte de una agencia que ha demostrado satisfactoriamente el cumplimiento de los ESG mediante su registro en el EQAR. La categoría "naranja" clasifica ahora a todos los países en los que funciona un sistema de garantía de calidad a nivel nacional, pero que aún no se ha alineado completamente con los ESG. La categoría "roja" clasifica ahora a todos los países en los que no funciona ningún sistema de garantía de calidad. Y surge una categoría de países que no han sido evaluados.

**Fuente:** Elaboración a partir del *Informe de Evaluación del Proceso de Bolonia* 2005-2007-2009-2012-2015-2018.

Estos cambios no sólo fueron de forma, como se ha indicado, sino también en la profundización de las exigencias que debían cumplir los países. Este cambio mejoró la visión en el Proceso de Bolonia, haciéndola más centrada en las acciones que aseguran efectivamente la calidad y no sólo en los procesos de información. Por supuesto, esto hace que la consolidación de los propios procesos evaluativos sea mucho más densa, demarcando más claramente los

países que se centran en los estratos evaluados como más altos, de los que están, todavía en 2018, en etapas anteriores del proceso.

Así, en el informe de 2018, 24 países se encuentran en la categoría verde, es decir, todos los países en los que el sistema de garantía de calidad funcionaba plenamente a nivel nacional, en los que todas las instituciones de educación superior están sujetas a la garantía de calidad por parte de una agencia que ha demostrado satisfactoriamente el cumplimiento de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES (ESG) mediante el registro en el EQAR. .

En otros diez países de la categoría verde claro (en la que se encuentra España), existe un sistema de garantía de calidad plenamente operativo a nivel nacional y alineado con los ESG, pero las agencias que realizan la garantía de calidad externa no están registradas en el EQAR.

En otros tres países, la categoría amarilla incluye ahora a todos los países en los que existe un sistema de garantía de calidad que funciona en todo el país, pero sólo algunas instituciones de enseñanza superior están sujetas a una garantía de calidad externa por parte de una agencia que ha demostrado con éxito el cumplimiento de los criterios de calidad mediante el registro en el EQAR.

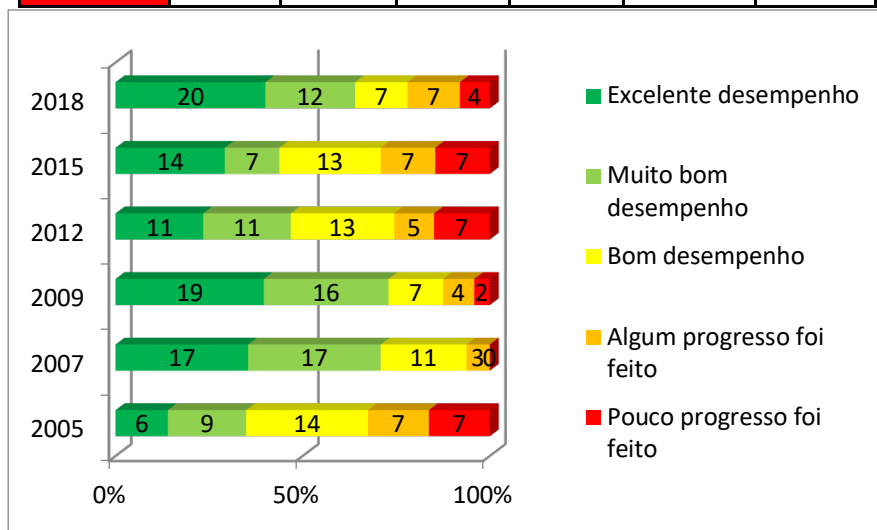
En otros once países, de la categoría naranja, funciona un sistema de garantía de calidad en todo el sistema de enseñanza superior, pero aún no se ha alineado plenamente con el ESG. Y en otros dos países (Bielorrusia y Azerbaiyán), categoría roja, que no está en funcionamiento ningún sistema de garantía de calidad.

Uno de los rasgos relevantes del desarrollo de los sistemas de garantía de calidad en Europa ha sido el creciente reconocimiento de la importancia de la participación de las partes interesadas, en particular la importancia del papel que desempeñan los estudiantes como protagonistas de la educación superior. El Proceso de Bolonia reconoce que los estudiantes deben participar plenamente en la

mejora y el fortalecimiento de la educación superior y de sus propias experiencias de aprendizaje, incluidos los aspectos de los sistemas de garantía de calidad. A continuación se muestra una comparación del nivel de participación de los estudiantes en el proceso de garantía de calidad.

**Cuadro 2 - Nivel de participación de los estudiantes en la garantía de calidad**

	2005	2007	2009	2012	2015	2018
Excelente desempeño	06	17	19	11	14	20
Muito bom desempenho	09	17	16	11	07	12
Bom desempenho	14	11	07	13	13	7
Algum progresso foi feito	07	03	04	05	07	7
Pouco progresso foi feito	07	-	02	07	07	4



**Fuente:** Elaboración a partir del *Informe de Evaluación del Proceso de Bolonia 2005-2007-2009-2012-2015-2018*.

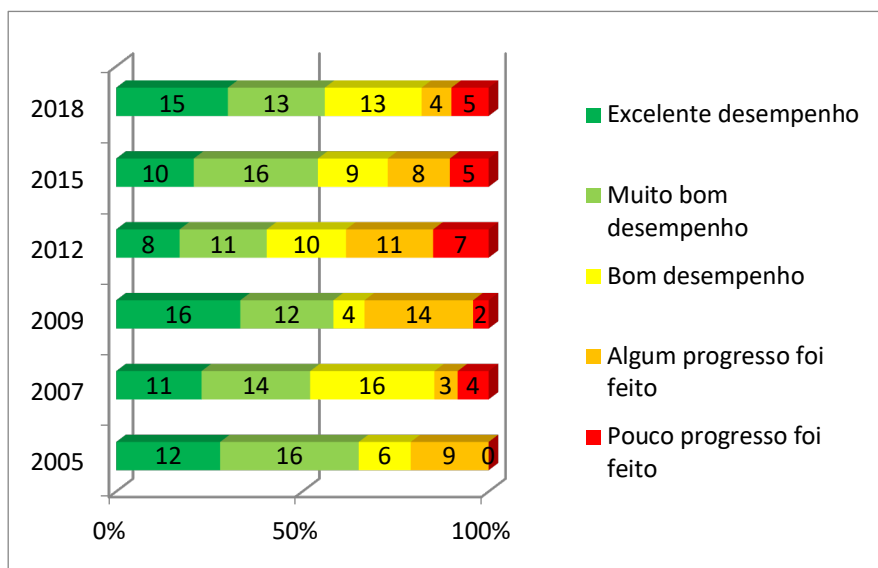
La categoría "verde" indica que en veinte países los estudiantes participan en la revisión de la garantía de calidad en sus

cinco niveles: en la gestión de los organismos nacionales responsables de la garantía de calidad, en la evaluación externa de las instituciones y/o programas de enseñanza superior o en los equipos de expertos como observadores, en la preparación de los informes de autoevaluación, en el proceso de toma de decisiones en las consultas durante las evaluaciones externas y en los procedimientos de seguimiento. En otros doce países, los estudiantes participan en cuatro de los cinco niveles.

En la categoría "amarilla", en siete países los estudiantes participan en tres de los cinco niveles mencionados. España está clasificada en este indicador. En otros doce países, los estudiantes sólo participan en dos de los cinco niveles. Y, por último, la categoría "roja" indica que en cuatro estudiantes no pueden participar en los sistemas de garantía de calidad o sólo participan en uno de los cinco niveles. Otro indicador, complementario en el proceso de garantía de calidad, es el que trata del nivel de participación internacional en la garantía de calidad:

**Cuadro 3** - Nivel de participación internacional en la garantía de calidad

	2005	2007	2009	2012	2015	2018
	12	11	16	08	10	15
	16	14	12	11	16	13
	06	16	04	10	09	13
	09	03	14	11	08	4
	-	04	02	07	05	5



**Fuente:** Elaboración a partir del *Informe de Evaluación del Proceso de Bolonia 2005-2007-2009-2012-2015-2018*.

En 2018, quince países se encuentran en la categoría ideal (España está en esta clasificación), ya que contaban con los cuatro elementos esenciales para la participación internacional en el aseguramiento de la calidad: miembros u observadores en equipos de revisión externa y/o programas de instituciones de nivel superior; miembros de pleno derecho de ENQA y/o incluidos en EQAR; participación en la dirección de las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad; y participación en la revisión externa de las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad. En la categoría verde claro, trece países cumplían tres de los cuatro aspectos esenciales. Trece países cumplen dos de los cuatro elementos mencionados. En otros cuatro países, sólo se ha cumplido uno de los cuatro elementos. Y en cinco países no hay participación internacional.

De hecho, este proceso de evaluación -interna y externa- en favor de la garantía de calidad y la acreditación de cursos y planes



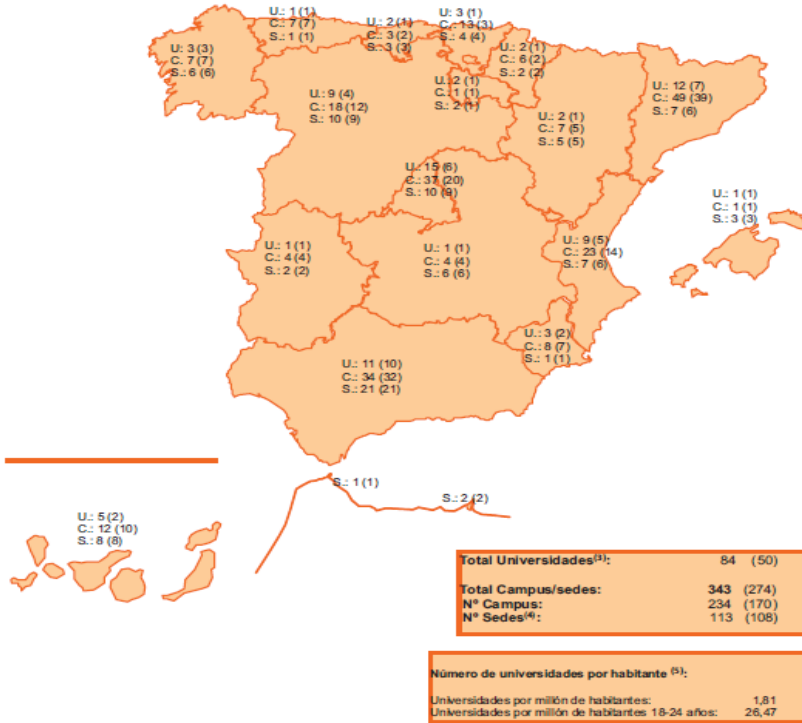
de estudio, ha impulsado a la Unión Europea a actualizar sus procesos de formación en los niveles de 1er (grado/graduado), 2º (máster) y 3er (doctorado) y ha contribuido a la mejora de las universidades y sus programas de formación.

### **La dinámica interna de las universidades públicas españolas en la consolidación de las políticas de garantía de calidad y acreditación**

La segunda fase de la investigación consistió en **conocer el proceso de implantación de Bolonia en las universidades públicas españolas donde se imparte formación y docencia (de Medios de Comunicación y Periodismo, como caso ilustrativo).**

Para ello se procedió a identificar las instituciones universitarias que pudieran tener información que ayudara a colaborar en la implementación y apoyo del proyecto, así como los "nichos de demanda" potencialmente relacionados con el contenido de la investigación. Para ello, partimos de los datos oficiales más actuales de España disponibles en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, descritos en el mapa 1:

## Mapa 1: Universidades, campus y sedes universitarias en España



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016.

El cuadro 2 da una idea del tamaño de la educación universitaria en España:

**Cuadro 2 - Red universitaria española de centros de enseñanza superior**

Universidades en España - En el campus		
Región	Público Federal	Privado
ANDALUCIA	Universidad de Almería Universidad de Granada Universidad de	Escuela de Organización Industrial Institución

	<p>MálagaUniversidad Internacional de AndalucíaUniversidad de Córdoba</p> <p>Universidad de JaénUniversidad de SevillaUniversidad de Cádiz</p> <p>Universidad de HuelvaUniversidad Pablo de OlavideUniversidad Internacional Menéndez Pelayo</p>	<p>Universitaria de la Compañía de Jesús</p> <p>Escuela de Dirección Comercial y Marketing</p>
ARAGÓN	Universidad de Zaragoza	Escuela Universitaria San Jorge de Dirección Comercial y Marketing
ASTURIAS	Universidad de Oviedo	-
ISLAS BALEARES (BALEARS)	Universidad de las Islas Baleares	Escuela Balear de Diseño
CANARIAS	Universidad de LagunaUniv. de Palmas de Gran Canaria	-
CASTILLA Y LEÓN	Universidad de SalamancaUniversidad de BurgosUniversidad de	Universidad Católica de ÁvilaUniversidad Internacional SEKUniversidad

	León Universidad de Valladolid	Europea Miguel de Cervantes
CANTABRIA	Universidad de Cantabria Universidad Internacional Menéndez Pelayo	-
CASTILLA - LA MANCHA	Universidad de Castilla La Mancha Universidad Internacional Menéndez Pelayo	-
EXTREMADURA	Universidad de Extremadura	-
CATALUÑA (CATALUNYA)	Universidad Autónoma de Barcelona Universidad de Lleida  Universidad Ramon Llull Universidad Internacional Menéndez Pelayo Universidad de Girona Universidad Pompeu Fabra Universidad de Barcelona Universidad Politécnica de Cataluña	Universidad Rovira i Virgili Universidad Abat Oliba CEU Universidad Internacional de Cataluña Escuela de Diseño Facultad de Hostelería y Turismo Fundación Universitaria del Bages Universidad de VIC ESADE Law & Business School Centro de Estudios Financieros Escola Politécnica de la Universidad de Mataró Escola de Negocios Internacional EAE Business School EADA School of Management and

		AdministrationFundación IQS
MADRID	Universidad de Alcalá de HenaresUniversidad Autónoma de MadridUniversidad Complutense de MadridUniversidad Carlos III de MadridUniversidad Politécnica de MadridUniversidad Rey Juan CarlosUniversidad Internacional Menéndez Pelayo	Universidad Pontificia de Comillas Universidad Saint LouisCentro de Estudios FinancierosEscuela de Dirección de Ventas y MarketingCentro Universitario VillanuevaInstitución de Educación Superior Felipe IIUniversidad Alfonso X El SabioUniversidad Camilo José CelaUniversidadFrancisco de VitoriaUniversidad Pontificia de SalamancaUniversidad de San Pablo-CEU Universidad Antonio de NebrijaUniversidad Europea de MadridEuropean Business SchoolEAEuropean School of Business and ManagementESADE Law & Business SchoolEuropean School of Industrial OrganisationCentre

		for Graduate Studies in Business Administration CEPADE
GALICIA	Universidad de Santiago de Compostela Universidad de Vigo Universidad Internacional Menéndez Pelayo	-
MURCIA	Universidad de Murcia Univ. Politécnica de Cartagena	Universidad Católica de San Antonio
PAÍS VASCO (EUSKADI)	Universidad del País Vasco	Mondragón Unibertsitatea Universidad de Deusto
NAVARRA	Universidad Pública de Navarra	Universidad de Navarra Escuela de Dirección Comercial y Marketing
LA RIOJA	Universidad de La Rioja	-
VALENCIA	Universidad de Alicante Universidad Jaume I Universidad Politécnica de Valencia Universidad Miguel Hernández Universidad Internacional Menéndez Pelayo Universidad de Valencia	Universidad Católica de Valencia Universidad Cardenal Herrera-CEU Centro de Estudios Financieros Escuela de Gestión de Ventas y Marketing Centro de Educación de Florida

**Fuente:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España) y páginas web de las universidades.

**Cuadro 3<sup>3</sup> - Red de centros de enseñanza superior a distancia**

<b>Universidades en España - EaD</b>	
<b>Público Federal</b>	<b>Privado</b>
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Universidad de Barcelona Virtual (IL3) Universidad Virtual de Salamanca (USAL) Universidad de Sevilla (US) Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Granada (CEVUG) Universidad Carlos III de Madrid Instituto Universitario de Posgrado (IUP) Universidad de Cádiz (UCA) Universidad de Cantabria (UNICAN) Universidad de La Rioja (UNIRIOJA) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) Universidad Pompeu Fabra (UPF) Universidad de Valencia (UV) Universidad de Zaragoza (UNIZAR) Universidad Rey Juan Carlos (URJC) Universidad Jaume I (UJI) Asociación Vígo Film Commission	ISEAD - Instituto Superior de Educación, Administración y Desarrollo Instituto Europeo de Posgrado (IEP) Centro Universitario CESINE Universidad de San Jorge Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) Universidad Aula InteractivaCCC - Centro de Estudios a DistanciaEscuela de Organización Industrial (EOI) UNIR - La Universidad en InternetInternational University Study Center (IUSC) Instituto de Altos Estudios Universitarios (IAEU) ADA - MadridUniversitat Oberta de Catalunya (UOC) Escuela Europea de Dirección y Empresa (EUDE)Universidad Abierta Interactiva (UNIACTIVA)Universidad de Navarra (UNAV) CEPADE Escuela Virtual de Negocios de la Univ. Politécnica de MadridUniversidad Pontificia de ComillasUniversidad San Pablo CEUUniversidad

<sup>3</sup> El criterio utilizado para la inclusión en el marco fue la existencia de al menos un punto de Educación a Distancia (ED) en la institución universitaria.

	Católica de Ávila (UCAV)Universidad de Vic (UVIC)Universidad Católica de San Antonio (UCAM)Universidad Católica de Valencia San Vicente MártirUniversidad Antonio de NebrijaEuroInnova Formación Mondragon UnibertsitateUniversidad Internacional Valenciana (VIU)Universidad Internacional Isabel I de CastillaIMF Business School
--	---

**Fuente:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España) y páginas web de las universidades.

A partir de la misión de investigación realizada en la universidad y de las referencias que sirvieron de guía para la observación *in situ*, se describe a continuación cómo se abordan en la Universidad de Cádiz las políticas de garantía de calidad y acreditación en los ciclos 1º, 2º y 3º:

**Tabla 4 - Políticas de garantía de calidad y acreditación en el 1º, 2º y 3º ciclo de la Universidad de Cádiz (España)**

Universidad	Políticas de garantía de calidad y acreditación en los ciclos 1, 2 y 3
Universidad de Cádiz	La Universidad de Cádiz (UCA) tiene una clara política de garantía de calidad basada en cuatro pilares: <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Garantizar la calidad de la enseñanza, la investigación, la internacionalización y la interacción con la sociedad, de</li> </ul>



acuerdo con los preceptos legales aplicables, la normativa interna y los estándares externos, nacionales e internacionales;

- Promover un modelo de organización, funcionamiento, gestión y gobierno de la Universidad centrado en la eficiencia, la calidad, la transparencia y la responsabilidad;
- Implantar un Sistema de Garantía Interna de Calidad adecuado, sencillo, no burocrático y eficaz, para garantizar el cumplimiento de la misión de la Universidad, basado en una estrategia de evaluación, seguimiento del rendimiento, prospección y dinámica de mejora continua;
- Fomentar una cultura de participación de toda la comunidad académica y de la sociedad para asegurar la eficacia de los procesos y actividades del Sistema de Garantía Interna de Calidad.

Para garantizar estos pilares, la UCA se apoya en:

- a) Consejo de Calidad (CC): cuyo cometido es proponer mejoras en los procesos, aplicar la política de calidad, supervisar la consecución de la calidad,

analizar el nivel de participación de la comunidad y contribuir a una cultura de la calidad.

- b) Oficina de Calidad (QO): órgano con competencias en el ámbito de la Evaluación Institucional y Acreditación de Ciclos Formativos, Calidad Docente y Gestión del Sistema de Calidad, en consonancia con la planificación estratégica de la ACU.
- c) Aseguramiento de la calidad por parte del profesorado: Cada unidad académica desarrolla acciones de aseguramiento de la calidad que permiten rediseñar las acciones para mejorar los cursos y las subescalas (asignaturas) ofertadas.

Se llevan a cabo evaluaciones anuales de cada uno de los puntos exigidos por los puntos de referencia de la agencia de evaluación, que se publican y dan a conocer anualmente a la comunidad interna y externa de la UCA junto con una evaluación de las unidades del curso (cursos) y de los profesores. Esto ha contribuido al aumento continuo de la internacionalización y la calidad en la UCA (UCA, 2017a, 2017b).

Fuente: Visita in situ y documentos de la universidad.

Como se observa en la tabla, la universidad encuestada basó sus procesos en los puntos de referencia descritos en los *Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG) (2015) y en los descriptores de las agencias de acreditación. No hay elementos nuevos o únicos de cada institución.

Teniendo a España como locus de investigación, las instituciones de educación superior (IES) siguen los referentes de garantía de calidad, desarrollados en base a los *Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG) (2015). Estos puntos de referencia son propuestas orientadoras de los procesos de evaluación y garantía de calidad, y tienen los siguientes elementos centrales de evaluación:

- La política de garantía de calidad;
- Los procesos centrales de la misión institucional - enseñanza y aprendizaje, investigación y desarrollo (educación universitaria) o investigación orientada y desarrollo profesional de alto nivel (educación politécnica), y colaboración interinstitucional y comunitaria - incluyendo la internacionalización;
- La gestión de los recursos humanos y materiales y los servicios de apoyo;
- La gestión y la publicidad de la información;
- La evaluación periódica externa.

De estos 05 (cinco) puntos de referencia centrales, emanan 13 (trece) puntos de referencia descritos en los *Estándares y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior* (ESG) (2015), según la siguiente tabla:

**Tabla 5 - Puntos de referencia para evaluar la garantía de calidad y la acreditación presentes en los *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)* (2015)**

Referencia ESG	Elementos evaluados
<p><b>1. Política de garantía de calidad</b></p>	<p>Criterio 1 - Adopción de una política de garantía de la calidad y persecución de objetivos de calidad: La institución ha consolidado una cultura de la calidad, apoyada por una política y unos objetivos de calidad formalmente definidos y públicamente disponibles.</p>
<p><b>2. Garantía de calidad en los procesos centrales de la misión institucional</b></p>	<p>Indicador 2 - Diseño y aprobación de la oferta de formación: La institución dispone de procesos para el diseño y la aprobación de su oferta de formación, garantizando que los cursos impartidos están diseñados y estructurados de manera que puedan alcanzar los objetivos fijados, es decir, los objetivos de aprendizaje. La cualificación y la titulación obtenida en cada curso, así como el nivel correspondiente en los marcos de cualificación de la enseñanza superior nacional y europea, están claramente especificados y publicados.</p> <p>Indicador 3 - Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante: La institución adopta los procedimientos más adecuados para garantizar que la enseñanza se imparta de forma que favorezca un papel activo del estudiante en la creación del proceso de aprendizaje, así como procesos de evaluación de los</p>

	estudiantes que estén en consonancia con este enfoque.
	Criterio 4 - Admisión, progresión, reconocimiento y certificación de los estudiantes: La institución cuenta con una normativa debidamente aprobada y publicada que abarca todas las etapas del ciclo de estudios de los estudiantes en la institución (por ejemplo, la admisión, la progresión, el reconocimiento y la certificación de los estudiantes), que aplica de forma coherente.
	Punto de referencia 5 - Seguimiento continuo y revisión periódica de los cursos: La institución promueve el seguimiento y la revisión periódica de sus cursos para garantizar que alcanzan los objetivos fijados y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Las revisiones realizadas conducen a la mejora continua del curso y las acciones planificadas o implementadas como resultado de este proceso se comunican a todas las partes interesadas.
	Criterio 6 - Investigación y desarrollo de alto nivel / Investigación y desarrollo profesional orientados: La institución está dotada de mecanismos para promover, evaluar y mejorar la actividad científica, tecnológica, artística y de desarrollo profesional de alto nivel adecuada a su misión institucional.
	Indicador 7 - Colaboración interinstitucional y comunitaria: La

	<p>institución dispone de mecanismos para promover, evaluar y mejorar la colaboración interinstitucional y comunitaria, en particular en lo que respecta a su contribución al desarrollo regional y nacional.</p>
	<p>Indicador 8 - Internacionalización: La institución dispone de mecanismos para promover, evaluar y mejorar sus actividades de cooperación internacional.</p>
<p><b>3. Garantía de calidad en la gestión de recursos y servicios de apoyo</b></p>	<p>Indicador 9 - Recursos humanos: La institución dispone de mecanismos adecuados, aplicados de forma justa y transparente, para asegurar que la contratación, gestión y formación de su personal docente y no docente se realiza con las garantías de cualificación y competencia necesarias para que puedan desempeñar eficazmente sus funciones.</p>
	<p>Punto de referencia 10- Recursos materiales y servicios: La institución está dotada de mecanismos que le permiten planificar, gestionar y mejorar los servicios y recursos materiales con vistas al adecuado desarrollo del aprendizaje de los alumnos y otras actividades científico-pedagógicas.</p>
<p><b>4. Gestión de la información y publicidad</b></p>	<p>Indicador 11 - Gestión de la información: La institución dispone de mecanismos para garantizar la recopilación, el análisis y la utilización de los resultados y otra información pertinente para la gestión eficaz de los cursos y otras actividades.</p>

	Indicador 12 - Información pública: La institución dispone de mecanismos que permiten la publicación de información clara, precisa, objetiva, actualizada, imparcial y fácilmente accesible sobre sus actividades.
<b>5. Evaluación externa periódica</b>	Indicador 13 - Carácter cíclico de la garantía externa de calidad: La institución se somete a procesos periódicos de evaluación externa, en consonancia con las Normas y Directrices Europeas para la Educación Superior (ESG).

Fuente: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (2015).

En España, estos puntos de referencia son evaluados por una serie de agencias de acreditación que operan en todo el país. Algunas de estas agencias son extranjeras, pero tienen experiencia y autorización para llevar a cabo los procesos de acreditación y evaluación de la calidad en el territorio español. Sin embargo, en el informe de 2018 España sigue apareciendo en la categoría roja, es decir, hay instituciones y programas que no son evaluados por agencias externas de evaluación de la calidad. Estos organismos se expresan en el cuadro 4:

**Tabla 6 - Agencias de acreditación y evaluación de la calidad que operan en España**

Agência (sítio)	Ano de criação	A instituição	Atuação (país sede) / avalia em:	Ligações com UE
<p><b>Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)</b></p> <p><a href="http://www.aneca.es/">(http://www.aneca.es/)</a></p>	2007	<p>Órgão autónomo de natureza pública, inscrito no Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, registrado pelo artigo 8º de Lei 15/2014, de 16 de setembro, cujo objetivo é fornecer garantia externa de qualidade para o Sistema de Ensino Superior espanhol e contribuir para a sua melhoria constante através de avaliação, certificação e acreditação.</p>	<b>Espanha</b> (Madri)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> <li>- Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</li> <li>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</li> </ul>
<p><b>Agência Andaluza de Conhecimento, Departamento de Avaliação e Acreditação (AAC-DEVA)</b></p>	2011	<p>Unidade independente da Agência Andaluza de Conhecimento (AAC). Foi criada pelo Decreto Legislativo 92/2011, 19 de abril, com o objetivo de avaliação, credenciamento</p>	<p><b>Espanha</b> (Sevilha)</p> <p><b>Rússia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> <li>- Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</li> </ul>



<p><a href="http://deva.aac.es/">(http://deva.aac.es/)</a></p>		<p>e certificação de qualidade dentro dos termos de referência das Universidades e instituições de ensino superior na Andaluzia. Abrange os campos de avaliação institucional da qualidade, acreditação de pessoal docente e avaliação de pesquisa.</p>		<p>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</p>
<p><b>Agência Aragonesa para a Garantia da Qualidade e Prospectiva Estratégica no Ensino Superior (ACPUA)</b></p> <p><a href="http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/ACPUA"> (http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/ACPUA)</a></p>	<p><b>2005</b></p>	<p>Órgão oficial para a avaliação e garantia de qualidade do ensino superior na região de Aragón (Espanha). Foi criado em 2005 pela Lei do Parlamento regional. É um órgão autónomo (entidade de direito público), com personalidade jurídica própria e património próprio e capacidade para atingir seus objetivos. Desem</p>	<p><b>Espanha</b> (Saragoça)</p>	<p>- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</p> <p>- Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</p> <p>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</p> <p>- Certificação do Bureau Veritas por meio do Sistema de Gestión de Calidad conforme as exigências da Norma UNE EN ISO 9001:2008.</p>

		penha suas funções de forma objetiva, imparcial e independente, reconhecida e garantida por lei.		
<b>Agência de Garantia de Qualidade do Sistema Universitário de Castela e Leão (ACSUCYL)</b>  <a href="http://www.acsucyl.es">http://www.acsucyl.es</a>	<b>2001</b>	Organismo externo de acreditação do Sistema Universitário de Castela e Leão, que teve por meio do Decreto 15/2015, de 19 de fevereiro, aprovado o Regulamento de la «Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, cuja missão é garantir a melhoria contínua do ensino superior e fornecer informações sobre o trabalho que está sendo realizado, de modo que isso possa ser útil para todas as partes interessadas.	<b>Espanha (Valladolid)</b>	- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).

<p><b>Agência de Garantia da Qualidade no Sistema Universitário de Galícia (ACSUG)</b></p> <p><a href="http://www.acsug.es">http://www.acsug.es</a></p>	<p>2001</p>	<p>Agência criada por meio da Resolução de 12 de março de 2001 e modificada pela Resolução de 10 de dezembro de 2008, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Sistema Universitário da Galiza (SUG), para o qual são realizadas ações de elaboração de relatórios, avaliação, certificação e acreditação das atividades desenvolvidas pelas universidades galegas, especialmente aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e gestão.</p>	<p><b>Espanha</b> (Santiago de Compostela)</p> <p>Cazaquistão</p> <p>Quirguistão</p> <p>Peru</p> <p>Tajiquistão</p>	<p>- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</p> <p>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</p> <p>- <b>Membro da European Consortium for Accreditation (ECA).</b></p>
---	-------------	---	---	---

<p><b>Agência de Garantia de Qualidade através da Acreditação de Programas de Estudo (AQAS)</b></p> <p><a href="http://www.aqas.de">http://www.aqas.de</a></p>	<p>2002</p>	<p>Agência de garantia de qualidade na área de ensino superior, apoiada por universidades e sociedades científicas. O AQAS é acreditado pelo Conselho de Acreditação Alemão e autorizado a conceder o seu selo a programas e instituições de estudo alemães. A agência realiza procedimentos de acreditação para programas de estudo de todas as disciplinas fornecidas por instituições de ensino superior e para sistemas de garantia de qualidade de instituições de ensino superior.</p>	<p><b>Alemanha (Colônia)</b></p> <p>Áustria, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, França, Alemanha, Irlanda, Cazaquistão, Moldávia, Omã, Rússia, Espanha, Suécia, Turquia, Reino Unido</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro pleno da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> <li>- Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</li> <li>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</li> <li>- <b>Membro da European Consortium for Accreditation (ECA).</b></li> <li>- <b>Autorizado pelo Conselho de Credenciamento(akkreditierungsrat) alemão.</b></li> </ul>
<p><b>Agência de Garantia de Qualidade do Sistema Universitário Catalão (AQU)</b></p>	<p>2003</p>	<p>Agência de avaliação catalã, cuja origem remonta ao consórcio Agència per a la Qualitat del Sistema</p>	<p><b>Espanha (Barcelona)</b></p> <p>Peru</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> <li>- Membro pleno da International Network for Quality</li> </ul>

<p><a href="http://www.aqu.cat">http://www.aqu.cat</a></p>		<p>Universitari a Catalunya (1996) e que por meio da Lei das universidades da Catalunha em 2003, transformou-se em uma agência autônoma. Por meio da Lei 15/2015, de 21 de julho foi reestruturada para avaliação objetiva, acreditação e certificação de qualidade no campo das universidades e centros de ensino superior da Catalunha (graus, corpo docente, centros e serviços).</p>		<p>Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR);</li> <li>- ISO 9001;</li> <li>- ISSO 27001.</li> </ul>
<p><b>Agência para Acreditação de programas de Estudos em Engenharia, Ciência da Computação, Ciências Naturais e</b></p>	<p><b>1999</b></p>	<p>Consórcio, sem fins lucrativos, de organizações públicas e privadas na Alemanha com foco na prestação de serviços de avaliação e acreditação da qualidade. Este consórcio permite a acessibilidade à</p>	<p><b>Alemanha</b> (Düsseldorf)</p> <p>Arménia, Austrália, Áustria, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Chipre, Finlândia,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro pleno da International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE);</li> <li>- Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> </ul>

<p><b>Matemática (ASIIN eV)</b></p> <p><a href="http://www.asiin.de">http://www.asiin.de</a></p>		<p>especialização acadêmica e profissional em assuntos específicos, bem como na gestão e no desenvolvimento de empresas e instituições públicas sob o mesmo teto.</p>	<p>França, Alemanha, Índia, Cazaquistão, México, Mongólia, Namíbia, Holanda, Omã, Peru, Polónia, Portugal, Rússia, Arábia Saudita, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suíça, Tunísia, Ucrânia, Reino Unido, Vietnã</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro da Asia-Pacific Quality Network (APQN);</li> <li>- Membro da International Federation of Engineering Education Societies (IFEES);</li> <li>- Membro da European Chemistry Thematic Network Association (ECTNA);</li> <li>- Membro da Association for Evaluations;</li> <li>- Membro da Central and Eastern European network for accreditation (CEENQA);</li> <li>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</li> </ul>
<p><b>Fundación para el Conocimiento Madrimasd (Madri + d, FMID)</b></p> <p><a href="http://www.madrimasd.org/">http://www.madrimasd.org/</a></p>	<p>2002</p>	<p>A Fundação para o Desenvolvimento Madrimasd (madri + d, fmid) é o organismo de avaliação oficial designado para o Sistema de Ensino Superior de Madrid, por meio do Decreto 63/2014, de 29 de maio. É uma organização sem</p>	<p><b>Espanha (Madri)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR).</li> <li>- Membro da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> <li>- ISO 9001.</li> </ul>

		fins lucrativos cujo objetivo é contribuir para que a qualidade do ensino superior, da ciência, da tecnologia e da inovação seja um elemento-chave na competitividade e no bem-estar dos cidadãos.		
<b>Programa de Avaliação Institucional (IEP-EUA)</b>  ( <a href="http://www.iep-qa.org/">http://www.iep-qa.org/</a> )	<b>1994</b>	Programa europeu que tem como foco apoiar instituições e sistemas de ensino superior no desenvolvimento de sua liderança estratégica e capacidade de gerenciar mudanças através de um processo de avaliações institucionais voluntárias. Já realizou mais 400 avaliações em 45 países do mundo.	<b>Suíça (Genebra)</b>  República Checa, Brasil, Hungria, Irlanda, Itália, Cazaquistão, Letônia, Lituânia, Montenegro, Portugal, Romênia, Eslovênia, Espanha, "a antiga República Jugoslava da Macedônia", Turquia	- Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA); - Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR);
<b>Melhoria da Qualidade</b>	<b>2014</b>	Órgão de avaliação externa	<b>Bélgica (Bruxelas)</b>	- Membro pleno e fundador da European

<p><b>Musical (MusiQUE)</b></p> <p><a href="http://www.musique-ge.eu/">(http://www.musique-ge.eu/)</a></p>		<p>dedicado à melhoria da qualidade da educação musical superior em toda a Europa e no apoio para ajudar as instituições de ensino superior de música em seu próprio aprimoramento dos processos de qualidade.</p>	<p>Armênia , Austrália , Bélgica , República Tcheca , Estônia , França , Alemanha , Islândia , Holanda , Polónia , Rússia , Espanha , Suécia</p>	<p>Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Listado em European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR);</li> <li>-Membro da <b>European Alliance for Subject-Specific and Professional Accreditation and Quality Assurance (EASPA)</b></li> </ul>
<p><b>Agência para a Qualidade do Sistema Universitário Basco (Unibasq)</b></p> <p><a href="http://www.unibasq.eu"> (http://www.unibasq.eu)</a></p>	<p><b>2004</b></p>	<p>Agência de qualidade, pública de direito privado, criada através do artigo 79 da Lei 3/2004 sobre o Sistema Universitário Basco, que tem como objetivo a avaliação, acreditação e certificação de qualidade na área do Sistema Universitário Basco, tendo em conta o espanhol e quadro internacional em conta.</p>	<p><b>Espanha</b> (Vitoria-Gasteiz)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membro pleno e fundador da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);</li> </ul>

Fuente: Informes de la Agencia, creados a partir de la investigación sobre el terreno, 2018.



En general, estas agencias se crearon para controlar y evaluar la garantía de calidad y la acreditación, actuando en España y en otros países. Las agencias trabajan con una escala de valores, que para cada ítem, donde se asigna una evaluación - que permite la continuación, el avance o el cierre de un curso en particular, de acuerdo con la siguiente tabla:

**Cuadro 7 - Puntos de referencia para evaluar la garantía de calidad y la acreditación**

Referencia de la UE	Elementos evaluados
R1 Definición de la política y los objetivos de calidad	La institución ha consolidado una cultura de la calidad, respaldada por una política y unos objetivos de calidad formalmente definidos y públicamente disponibles.
R2 Definición y garantía de calidad de la oferta de formación	La institución dispone de mecanismos para la evaluación y renovación de su oferta formativa, habiendo desarrollado metodologías para la aprobación, seguimiento y revisión periódica de sus cursos y titulaciones.
R3 Garantizar la calidad del aprendizaje y el apoyo a los estudiantes	La institución está dotada de procedimientos para promover y probar la calidad de la enseñanza que imparte y para garantizar que su propósito fundamental es fomentar el aprendizaje de los estudiantes.
R4 Investigación y desarrollo/investigación guiada y desarrollo profesional de alto nivel	La institución está dotada de mecanismos para promover, evaluar y mejorar la actividad de desarrollo científico, tecnológico, artístico y profesional de alto nivel, adecuados a su misión institucional.

R5 Relaciones exteriores	La institución está dotada de mecanismos para promover, evaluar y mejorar la colaboración interinstitucional y comunitaria, sobre todo en lo que respecta a su contribución al desarrollo regional y nacional.
R6 Recursos humanos	La institución cuenta con los mecanismos adecuados para asegurar que la contratación, gestión y formación de su personal docente y de apoyo se realiza con las garantías de cualificación y competencia necesarias para que puedan cumplir eficazmente sus funciones.
R7 Recursos materiales y servicios	La institución está dotada de mecanismos que le permiten planificar, gestionar y mejorar los servicios y recursos materiales con vistas al adecuado desarrollo del aprendizaje de los alumnos y otras actividades científico-pedagógicas.
R8 Sistemas de Información	La institución está dotada de mecanismos que garantizan la recogida, el análisis y la utilización de los resultados y de otras informaciones pertinentes para la gestión eficaz de los cursos y de otras actividades.
R9 Información pública	La institución está dotada de mecanismos que permiten la publicación periódica de información actualizada, imparcial y objetiva, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre los cursos, títulos y diplomas

	que ofrece y las demás actividades que desarrolla.
R10 Internacionalización	La institución está dotada de mecanismos para promover, evaluar y mejorar sus actividades de cooperación internacional.

Fuente: agencias de acreditación y evaluación de la calidad, 2018.

Estos ítems, lejos de ser elementos cerrados, permiten una aproximación, como puntos de referencia que marcan las prácticas evaluativas. Debido al tiempo, no fue posible verificar si las agencias añaden otros elementos, además de los definidos por las *Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)* (2015).

### **Previsión de nuevos itinerarios: investigación e intervenciones**

El trabajo posdoctoral, que implica investigación y elaboración, no termina con la presentación de un informe. Este investigador se ve impulsado por las preguntas de investigación y las "extrañezas" con Bolonia para continuar el proceso de investigación iniciado en el doctorado y que se profundiza con cada nueva investigación emprendida. Como se ha indicado, la investigación sobre Bolonia es como una trama compleja. Los hilos se han extendido con esta investigación a la urdimbre, pero son necesarias otras miradas transversales para la comprensión del tejido que constituye el Proceso de Bolonia.

En esta investigación se entrelazaron los principales hilos de los discursos oficiales de los países y entidades socios de Bolonia con la información producida. Lejos de representar la totalidad de la percepción entre este estrato, ilustran el potencial que queda por investigar. De este modo, se presentan como posibilidades a corto y medio plazo:

- a) realizar estudios centrados en los cambios introducidos por el Proceso de Bolonia en los cursos desde el punto de vista de los estudiantes, los técnicos y los profesores que trabajan exclusivamente en el aula;
- b) la ampliación de la percepción entre los actores de los temas de formación, con un enfoque en el seguimiento y la supervisión de las actividades de implementación de Bolonia en las aulas y las actividades de formación profesional en los cursos de 1er, 2do y 3er ciclo;
- c) el seguimiento de los titulados de Bolonia en su trayectoria profesional y las posibles repercusiones en el mercado laboral;
- d) la percepción, en profundidad y verticalidad, de profesores y alumnos sobre la posible desterritorialización y pérdida de sentido del lugar que ocupa la formación teórica que emana de la formación post-Bolonia;
- e) la utilización de los parámetros de análisis producidos en esta investigación como base para estudios comparativos sobre la formación de profesionales en Portugal y Brasil. Estos estudios comparativos pueden servir para orientar los cambios curriculares en Brasil;
- f) Elaboración de estudios bibliométricos y cientiométricos sobre la producción académica en Bolonia.

En definitiva, llevar a cabo un proceso de investigación de esta envergadura fue extremadamente rico. Era imprescindible encontrar un eco entre los compañeros para realizar un estudio con este enfoque en la Universidad de Cádiz (España). Adentrarse en la formación, un discurso siempre presente en la Educación y en la formación de esta investigadora, refuerza la transversalidad que debe existir y persistir entre las áreas de conocimiento.

## Referencias

BERGEN DECLARATION. **The European Higher Education Area - Achieving the Goals**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. p. 1-6.

BERTELSMANN FOUNDATION. **Bologna Digital**. Position Paper submitted to the Bologna Follow-Up Group (BFUG), Paris, Bologna Policy Forum, Paris, 24th May, 2018.

BERLIN COMMUNIQUÉ. **Realising the European Higher Education Area**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 2003, p. 1-9.

BOLOGNA DECLARATION. **Joint declaration of the European Ministers of Education**. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bologna, 19 June 1999. p. 1-6.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2001. **Furthering the Bologna Process**. Prague: 2001, p.1-37.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2003. **Bologna Process between Prague and Berlin**. Berlin: BFUG, 2003, p.1-116.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2005. **From Berlin to Bergen**. Bergen: BFUG, 2005, p.1-56.

BOLOGNA PROCESS IMPLEMENTATION REPORT, 2012. **The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report**. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2012, p. 1-224.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2007. **Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London**. London: Department for Education and Skills, May 2007. p. 1-81.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING REPORT 2009. **Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.** Louvaine, Belgium: BFUG Working Group on Stocktaking, 28-29 Apr. 2009. p. 1-144.

BOLOGNA PROCESS STOCKTAKING. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen: 19-20 May 2005. p. 1-106. Disponível em: <[http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509 Stocktaking.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509%20Stocktaking.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BOLOGNA WORKING GROUP ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS. **A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.** Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation, Feb. 2005. p. 1-200.

BUCHAREST COMMUNIQUÉ. **Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 2012, p. 1-5.

BUCHAREST DECLARATION. **Making the Most of our Potential: Consolidating the European Higher Education Area.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 Apr. 2012. p. 1-5.

BUDAPEST-VIENNA DECLARATION. **Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Budapest, 11-12 mar. 2010. p. 1-2.

CEC. **Efficiency and equity in european education and training systems.** Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 481, 2006a. p. 1-11.

CEC. **Mobilising the brainpower of Europe**: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2005) 152, 2005a. p. 1-13.

CEC. **Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2006) 479, 2006b. p. 1-21.

CEC. **Working together for growth and jobs a new start for the Lisbon Strategy**. Brussels: Commission of the European Communities/COM (2005) 24, 2005b. p. 1-34.

CHEPS. **Professional masters**: an international comparative study. Netherlands: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2010a. p. 1-76.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area**: case studies and appendices. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010b. v. 2. p. 1-223.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area**: detailed assessment report. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010c. v. 1. p. 1-116.

CHEPS. **The Bologna Process Independent Assessment the first decade of working on the European Higher Education Area**: executive summary, overview and conclusions. Austria: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS)/International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)/ECOTEC, 2010d. p. 1-43.

CHRYSSOCHOOU, Dimitris N.; TSINISIZELIS, Michael J; STAVRIDIS, Stelios; IFANTIS, Kostas. **Theory and reform in the European Union**. Manchester: Manchester University Press, 2003.

COE. **The Council of Europe contribution to the European Higher Education Area 2015-18**, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

EADTU. **Lifelong learning and the EHEA agenda EADTU position paper on the Bologna Process and EHEA**, Paris, Bologna Policy Forum, Paris, 24th May, 2018.

EI. **The future of the Bologna Process is jeopardised by inadequate working conditions and the low status of employees in the sector**, Paris, European Trade Union Committee for Education, Conference of 24-25 May, 2018.

EMC. **Lifelong learning and the EHEA agenda: Contribution of the European MOOC Consortium**, Paris, Bologna Policy Forum, Paris, 24th May, 2018.

ENQA. **ENQA message to ministers responsible for Higher Education in the EHEA**, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

ENQA. **Quality Convergence Study**: a contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2005a. p. 1-25.

ENQA. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005b. p. 1-41.

EQAR. **Annual report 2009 – Outlook 2010**. Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2010. p. 1-48.

EQAR. **EQAR Strategy 2018 – 2022**, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.



**EQAR. Message to the EHEA Ministerial Conference**, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

**ERA. European Research Area: new perspectives – Green Paper**. Brussels European Research Area (ERA)/European Commission/ Directorate-General for Research, 2007. p. 1-31.

**ESU. Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown**. Brussels: European Students' Union (ESU), 2018, p.1-70.

**EURASHE. Releasing the full potential of Professional Higher Education to serve our societies**: EURASHE Policy Statement for the EHEA ministerial conference in paris in 2018, Paris, Conference of 24-25 May, 2018.

**EUA. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe**. Brussels: European University Association (EUA), 2002. p. 1-45.

**EUA. 10 years on**: lessons learned from the institutional evaluation programme. Brussels: European University Association (EUA), 2005a, p. 1-38.

**EUA. Strong Universities for Europe**. Brussels: European University Association (EUA)/ 3<sup>a</sup> EUA Convention of European Higher Education Institutions, 2005b. p. 1-95.

**EUA. The funding of university-based research and innovation in Europe**: an exploratory study. Brussels: European University Association (EUA), 2005c. p. 1-41.

**EUA. Survey of Master degrees in Europe**. Brussels: European University Association (EUA), 2009. p. 1-83.

**EUA. Standards Ang guidelines for quality assurance in the European Hogher Education Area (ESG)**. Yerevan: EUA/ENQA/EURASHE/ ESU/ EQAR/ BUSINESSEUROPE/EI, 2015, p.1-23.

**EUA. European Commission Consultation on the Modernisation of Higher Education in Europe.** Brussels: European University Association (EUA), 2010. p. 1-8.

European Commission/EACEA/Eurydice. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. **The European Higher Education Area in 2018:Bologna Process Implementation Report.** Brussels: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018.

EUROSTAT. **The Bologna Process in Higher Education in Europe: key indicators on the social dimension and mobility.** Luxemburg: European Statistics, 2009. p. 1-252.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010:** new report on the impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010a. p. 1-8.

EURYDICE. **Focus on Higher Education in Europe 2010:** the Impact of the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010b. p. 1-162.

EURYDICE. **Higher Education in Europe 2009:** Developments in the Bologna Process. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009. p. 1-72.

FARRINGTON, Dennis. **Legislative Initiatives in the Context of the Bologna Process:** a Comparative Perspective. Bucharest: UNESCO/Papers on Higher Education, 2005. p. 1-72.

LEUVEN/LOUVAIN LA NEUVE COMMUNIQUÉ. **The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009, p.1-6.

**LONDON COMMUNIQUÉ. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.** Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, London, 2007, p.1-7.

LLORÉNS, Felipe Basabe. Spain: the emergence of a new major actor in the European arena. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. **Fifteen into one?** London: Manchester University Press, 2003, p. 184-215.

**MEC. Datos y cifras del Sistema Universitario Español – curso 2015-2016.** España: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, 2016, p.1-169.

ÖSTLING, Johan. **Humboldt and the modern German University:** na intellectual history. Sweden: Lund University, 2018.

**PARIS COMMUNIQUÉ. Paris Communiqué Conférence ministérielle européenne pur l'enseignement supérieur,** Paris, 2018, p.1-5.

**PRAGA COMMUNIQUÉ. TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.** Praga: 2001, p.1-4.

**SPAIN. National Report Berlin, 2003.** Berlin: European Conference of Ministers of Higher Education, 2003, p. 1-13.

**SPAIN. National Report Bergen 2005.** Bergen: European Conference of Ministers of Higher Education, 2005, p. 1-11.

**SPAIN. National Report London, 2007.** London: European Conference of Ministers of Higher Education, 2007, p. 1-22.

**SPAIN. National Report Louvaine 2009.** Louvaine: European Conference of Ministers of Higher Education, 2009, p. 1-47.

**SPAIN. National Report Bucharest 2012.** Bucharest: European Conference of Ministers of Higher Education, 2012, p. 1-60.

SPAIN. **National Report Yerevan 2015**. Yerevan: European Conference of Ministers of Higher Education, 2015, p. 1-42.

SORBONNE JOINT DECLARATION. **Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system**. Paris: Sorbonne, 1998, p.1-3.

UCA. **Internacionalización de Grado, Máster, Doctorado y Títulos Propios**. Cádiz: Universidad de Cádiz (UCA), 2017a, p. 1-5.

UCA. **Resultados de Aprendizaje, Satisfacción e Inserción**. Cádiz: Universidad de Cádiz (UCA), 2017b, p. 1-7.

WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. The European Union and Member States: analysing two arenas over. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. **Fifteen into one?** London: Manchester University Press, 2003, p. 3-28.

MAURER, Andreas; WESSELS, Wolfgang. The European Union matters: structuring self-made offers and demands. In: WESSELS, Wolfgang; MAURER, Andreas; MITTAG, Jürgen. **Fifteen into one?** London: Manchester University Press, 2003, p. 29-66.

YEREVAN COMMUNIQUÉ. **EHEA ministerial conference Yerevan 2015**. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan, 2015, p. 1-5.

### **Adrián Padilla Fernández (Venezuela)**

Doctorado y Máster en Ciencias de la Comunicación por la ECA-USP. Profesor-investigador del CEPAP-UNESR (Venezuela). Profesor visitante en el PPGSOF de la UFRR. Correo electrónico: [adrianpadifer@gmail.com](mailto:adrianpadifer@gmail.com).

### **Ana Isabel Márquez (Venezuela)**

Profesor-investigador de la UNESR, Centro de Educación Avanzada de Valencia. Correo electrónico: [aimarquez2002@yahoo.com](mailto:aimarquez2002@yahoo.com).

### **Elaine Jesus Alves (Brasil)**

Doctora en Educación en el área de Tecnología Educativa por la Universidad de Minho (2017). Posdoctorado en Educación en la Universidad de Minho (2018). Posdoctorado en Comunicación y Sociedad en la Universidad Federal de Tocantins - UFT (2019). Graduada en Pedagogía en la UFT (2006), especialista en Administración Pública con énfasis en Gestión Universitaria (2009) y Medios de Comunicación en la Educación (2012). Máster en Evaluación de Políticas Públicas por la Universidad Federal de Ceará (2010). Correo electrónico: [elainealves@mail.uft.edu.br](mailto:elainealves@mail.uft.edu.br).

### **Geraldo da Silva Gomes (Brasil)**

Doctorado en Ciencias de la Comunicación (UNISINOS). Máster en Educación (UFG). Ex asesor técnico de Cesaf-ESMP/Ministério Público do Estado do Tocantins. Prácticas postdoctorales realizadas en el periodo 2019-2/2020-1. Profesor jubilado de la Universidad Estatal de Tocantins. Investigador del OPAJE-UFT. Correo electrónico: [gefigo@gmail.com](mailto:gefigo@gmail.com).

### **Gilson Porto Jr. (Brasil)**

Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Facultad de Comunicación de la Universidad Federal de Bahía (FACOM-UFBA), Master en Educación por la Facultad de Educación (PPGE-UnB) y licenciada en Comunicación Social/Periodismo, Pedagogía, Historia y Literatura. Ha realizado estudios posdoctorales / profesor visitante en las Universidades de Coimbra (UC-Portugal), Cádiz (UCA, España), Brasilia (FAC-UnB) y UNESP (UNESP-SP). Actualmente es coordinador del Centro de Investigación y Extensión y del Observatorio del Grupo Lattes de Investigación Aplicada al Periodismo y la Enseñanza (OPAJE-UFT) y del Centro de Investigación, Enseñanza y Extensión de la Información, la Comunicación y la Memoria (INFO-UFT). Es profesor en la Fundación Universidad Federal de Tocantins (UFT), en el Programa de Postgrado en Comunicación y Sociedad (PPGCOM-UFT), en el Programa de Postgrado en Propiedad Intelectual y Transferencia de Tecnología para la Innovación (PROFNIT-UFT) y en el Programa de Postgrado en Ciencia, Tecnología e Inclusión (PGCTIn-UFF). Es investigador colaborador del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Siglo XX (CEIS20) de la Universidad de Coimbra (UC-Portugal). Correo electrónico: [gilsonportouft@gmail.com](mailto:gilsonportouft@gmail.com) / [gilsonporto@uft.edu.br](mailto:gilsonporto@uft.edu.br).

### **Leila Adriana Baptaglin (Brasil)**

Post-Doctorado en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Investigador, miembro del cuerpo docente del Programa de Postgrado en Comunicación (PPGCOM-UFRR). Correo electrónico: [leila.baptaglin@ufrr.br](mailto:leila.baptaglin@ufrr.br).

### **Magaldy Téllez (Venezuela)**

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Central de Venezuela. Investigador emérito del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Es miembro fundador del Centro de Investigación Postdoctoral de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (CIPOST) de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente es Coordinadora del Programa Postdoctoral en filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América de la UNESR. Ha publicado más de 40 ensayos en revistas nacionales e internacionales, conferenciante en diversos eventos científicos, nacionales e internacionales, autora de varios libros y colaboradora en obras colectivas. Fue Decana de educación Avanzada de la UNESR desde el año 2010 hasta noviembre del 2018. Correo electrónico: [magaldyt@gmail.com](mailto:magaldyt@gmail.com).

### **Marcelo Casarin (Argentina)**

Docente e investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) y de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. Es coordinador de investigación del CEA y director de su programa postdoctoral. Correo electrónico: [mrcl.casarin@gmail.com](mailto:mrcl.casarin@gmail.com).

### **Nelson Russo de Moraes (Brasil)**

Doctorado en Gestión y Educación Ambiental. Profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería - FCE, Campus Tupã / SP, UNESP. Profesor del Programa de Postgrado en Agronegocios y Desarrollo - PGAD/UNESP y del Programa de Postgrado en Comunicación y Sociedad - PPGCOM/UFT. Líder del GEDGS (Grupo de Estudios sobre Democracia y Gestión Social)/UNESP y miembro de los grupos de

investigación PGEA/UNESP y OPAJE/UFT. Correo electrónico: [nelson.russo@unesp.br](mailto:nelson.russo@unesp.br).

### **Norah Gamboa Vela (Venezuela)**

Professor na UNERS. Director de Cooperação, Educação Contínua e Interacção com as Comunidades, Decano de Educação Avançada. Licenciatura em Comunicação Social pela Universidad Central de Venezuela (1992). Licenciado pela Universidade de São Paulo, Brasil, com mestrado (1999) e doutorado em Ciências da Comunicação (2003). Membro da Rede Amlat para a investigação em comunicação-educação na América Latina, e participante na linha de investigação Movimentos Sociais e Conhecimento Multidimensional, do Centro de Experimentação para a Aprendizagem ao Longo da Vida, CEPAP. Editor, desde 2015, da Revista Educación y Ciencias Humanas do Reitor de Educação Avançada. Actualmente a participar no Programa de Pós-Doutoramento em Filosofia e Ciências Humanas da Nossa América. E-mail: [norahpa@gmail.com](mailto:norahpa@gmail.com).

### **Sandra Moreno (Venezuela)**

Doutoramento em Educação pela Universidad de Oriente. Mestrado em Educação Ambiental pela UPEL - IPM. Professor associado na Universidade Nacional Experimental "Simón Rodríguez", ligado ao Departamento de Investigação da Reitoria de Educação Avançada. Membro da linha de investigação Política, Ética e Educação: reformulação teórica e implicações práticas. Membro principal do Comité Académico do Programa de Pós-doutoramento em Filosofia e Ciências Humanas na Nossa América. Durante o período de Julho de 2007 a Julho de 2015, foi Presidente da Fundação Dr. Alejandro Próspero Réverénd e Director da Escola Latino-Americana de Medicina Dr. Salvador Allende, entidades ligadas ao Ministério do Poder Popular para a Educação Universitária, Ciência e Tecnologia. E-mail: [walimay@gmail.com](mailto:walimay@gmail.com).



**Vilso Junior Santi (Brasil)**

Pós-Doutor em Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América pela Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Pesquisador integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM-UFRR). E-mail: [vjrsanti@gmail.com](mailto:vjrsanti@gmail.com).

### B

Brasil, 19, 24, 45, 48, 52, 52, 79, 86, 95, 97, 105, 110, 125, 145, 157, 202

### C

CAPES, 24

Campo, 10, 15, 21, 25, 47, 57, 59, 61, 91, 98, 104, 133, 146, 191

Ciência, 11, 21, 29, 37, 41, 41, 55, 73, 85, 99, 191

comunicación, 99, 103, 113, 122, 130

### D

Doctorado, 45, 53, 145, 175

### E

Enseñaza, 17, 21, 30, 48, 60, 73, 97, 99, 105, 144, 146, 157, 189

Excelencia, 75, 96, 99

Estagio, 9, 11, 22, 24, 45, 53, 122, 135, 171,

España, 19, 25, 50, 69, 146, 157

### F

Formación, 9, 20, 25, 29, 37, 46, 47, 49, 52, 157, 175, 188, 202,

### I

Interdisciplinaridad, 149

Investigación, 14, 21, 31, 45, 56, 61, 63, 89, 100, 185, 187, 201,

### P

Periodismo, 175

Pesquisa, 14, 17, 21, 27, 30, 37, 43, 45, 51, 69, 73, 86, 90, 111, 122,  
128, 135, 139, 175, 201  
Pós-graduación, 21, 27, 30, 37, 43, 45, 51, 69, 73, 86, 90, 111, 122, 128  
Post-doctorado /Post-doutoramiento, 21, 29, 39, 45, 53, 55, 145, 175  
Portugal, 19, 20, 25, 146, 197

## R

Red (s), 25, 26, 50, 86



# **Formación para la Excelencia**

*Experiencias de Supervisión y Redes de Investigación en la Formación Postdoctoral*

## **Volumen I - Formación para la Excelencia**

*Gilson Pôrto Jr.  
Vilso Junior Santi  
Organizadores*

