

ENSAYO TEÓRICO

Internacionalización de la educación superior brasileña y la construcción lingüística del común educativo



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Marina Mello de Menezes Felix de Souza (UFOB)
- Lucas Araujo Chagas (UEMS)
- Luis Eduardo Wexell Machado (UNA)

AVALIADO POR

- Denise Weiss (UFJF)
- Bruno Silva (UNM)

SOBRE OS AUTORES

- Leonardo Alves
Conceptualización;
Metodología; Redacción del borrador original; Redacción de análisis y edición.
- Cristine Görski Severo
Conceptualización;
Metodología; Redacción del borrador original; Redacción de análisis y edición.

FECHAS

- Recibido: 07/10/2025
- Aceptado: 30/04/2026
- Publicado: 23/07/2026

CÓMO CITAR

Alves, L.; Severo, C. G. (2026). Internacionalização do ensino superior brasileiro e a construção lingüística do comum educativo. *Revista da Abralín*, v. 24, n. 2, p. 14-36, 2025. Versión en español.

Leonardo ALVES

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cristine Görski SEVERO

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

RESUMEN

La internacionalización de la educación superior en Brasil ha sido presentada como una promesa de apertura y democratización del conocimiento, pero sus prácticas se revelan atravesadas por jerarquías históricas y lingüísticas. El presente ensayo teórico tiene como objetivo analizar críticamente este proceso desde una perspectiva glotopolítica, evidenciando cómo los rankings universitarios, las políticas de movilidad y la hegemonía del inglés refuerzan asimetrías estructurales entre Norte y Sur. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión bibliográfica. Los resultados indican que la internacionalización brasileña permanece predominantemente reactiva, orientada por convocatorias y métricas externas, sin consolidar estrategias autónomas de largo plazo. Esta dinámica reproduce la colonialidad del saber (Quijano, 2020), desplazando epistemologías locales hacia zonas de invisibilidad y naturalizando la centralidad del Norte como élite científica (Santos; Meneses, 2013; Santos, 2019). Además, el predominio del *English Medium Instruction* compromete tanto la pluralidad lingüística como la calidad pedagógica, configurando mecanismos de exclusión y epistemicidio. En contrapartida, alternativas como la internacionalización solidaria, defendida por conferencias regionales de la UNESCO y por redes Sur-Sur, apuntan hacia la posibilidad de un horizonte

de justicia epistémica y de valorización de la diversidad epistémica. Se concluye que la internacionalización solo tendrá un sentido emancipador si se reconoce como práctica política orientada a la construcción de un común educativo plural y dialógico, entendido como un espacio compartido de producción del conocimiento, estructurado por condiciones de reconocimiento, escucha y legitimidad epistémica.

RESUMO

A internacionalização da educação superior no Brasil tem sido apresentada como promessa de abertura e democratização do conhecimento, mas suas práticas revelam-se atravessadas por hierarquias históricas e linguísticas. O ensaio teórico tem como objetivo analisar criticamente esse processo a partir de uma perspectiva glotopolítica, evidenciando como rankings universitários, políticas de mobilidade e a hegemonia do inglês reforçam assimetrias estruturais entre Norte e Sul. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. Os resultados indicam que a internacionalização brasileira permanece predominantemente reativa, orientada por editais e métricas externas, sem consolidar estratégias autônomas de longo prazo. Essa dinâmica reproduz a colonialidade do saber (Quijano, 2020), deslocando epistemologias locais para zonas de invisibilidade e naturalizando a centralidade do Norte como elite científica (Santos; Meneses, 2013; Santos, 2019). Além disso, o predomínio do *English Medium Instruction* compromete tanto a pluralidade linguística quanto a qualidade pedagógica, configurando mecanismos de exclusão e epistemicídio. Em contrapartida, alternativas como a internacionalização solidária, defendida por conferências regionais da UNESCO e por redes Sul-Sul, apontam para a possibilidade de um horizonte de justiça epistemológica e de valorização da diversidade epistêmica. Conclui-se que a internacionalização só terá sentido emancipatório se reconhecida como prática política voltada à construção de um comum educativo plural e dialógico, entendido como um espaço compartilhado de produção do conhecimento, estruturado por condições de reconhecimento, escuta e legitimidade epistêmica.

PALABRAS CLAVE

Colonialidad del saber. Cosmopolítica del lenguaje. Glotopolítica. Internacionalización.

PALAVRAS-CHAVE

Colonialidade do saber. Comum educativo. Cosmopolítica da linguagem. Glotopolítica. Internacionalização.

RESUMEN PARA NO ESPECIALISTAS

La internacionalización de la educación superior suele presentarse como un camino para abrir fronteras y ampliar oportunidades. En Brasil, esta idea se percibe frecuentemente como una promesa de democratización del conocimiento. Sin embargo, en la práctica, muchas veces refuerza desigualdades históricas. Las universidades son presionadas para seguir rankings globales, adoptar el inglés como principal lengua académica y enviar estudiantes, sobre todo, a instituciones del Norte Global. Esto termina invisibilizando saberes locales y manteniendo al país en una posición de dependencia. Este ensayo muestra que la internacionalización va más allá de la movilidad de estudiantes y docentes. Se trata también de una disputa política: ella define qué voces pueden ser escuchadas y qué conocimientos son considerados legítimos. El uso predominante del inglés, por ejemplo, dificulta la circulación de ideas producidas en portugués o en otras lenguas locales. Por otro lado, ya existen experiencias alternativas. Redes regionales e iniciativas Sur-Sur han defendido una internacionalización solidaria, basada en cooperación y diálogo, y no solo en competencia. Se concluye que la internacionalización solo tendrá un sentido emancipador si valoriza la diversidad de saberes y reconoce la educación como un común educativo, es decir, un espacio compartido en el que diferentes lenguas y perspectivas puedan producir conocimiento con legitimidad, sin que una única lengua o un único centro defina lo que cuenta como ciencia.

Introducción

La internacionalización de la educación superior, frecuentemente presentada como promesa de apertura y democratización del conocimiento, se revela, en práctica, atravesada por relaciones de poder que reproducen jerarquías históricas. Desde el origen de las universidades modernas, en el marco de la expansión europea, se consolidó una lógica de centralización epistémica que definió qué saberes podrían circular como ciencia (Santos; Meneses, 2013). Esa matriz eurocéntrica fue actualizada a través de rankings globales, exámenes de proficiencia y políticas de movilidad que refuerzan la centralidad

del Norte Global en la economía-mundo del conocimiento (Tauchen *et al.*, 2018). Paralelamente a la lógica de centralización epistémica, las universidades enfrentan los desafíos planteados por el capitalismo académico, que ha transformado, cada vez más, los espacios de conocimiento en espacios de consumo. Al respecto, Santos (2011) y Connell (2019) enumeran una serie de elementos que caracterizan la mercantilización de las universidades siguiendo un modelo privatista, tales como: (i) la subordinación de la infraestructura, la remuneración, los materiales, las becas, las políticas de permanencia y la inversión en investigación a la valoración del mercado; (ii) estándares de ranqueo alineados con la lógica del productivismo y la cuantificación; (iii) la lógica productivista imponiéndose sobre las preocupaciones humanistas, culturales, locales y de interés público; (iv) una concepción de educación permanente como educación para el mercado; (v) la autonomía entendida como flexibilidad para adaptarse al mercado; (vi) la propagación de la ideología de la educación centrada en el individuo-consumidor; y (vii) el cobro directo o indirecto por el acceso y la permanencia en la universidad.

En el escenario brasileño, la internacionalización de la educación superior se ha estructurado de manera fuertemente vinculada al modelo dominante del Norte Global, especialmente en lo que se refiere a la movilidad académica y a los intereses del mercado. Programas como *Ciência sem Fronteiras* y Capes-PrInt ejemplifican este movimiento, dirigiendo prioritariamente a estudiantes e investigadores hacia universidades del Atlántico Norte, reforzando flujos asimétricos y una lógica de dependencia (Morosini, 2021). Aunque iniciativas regionales, como las Conferencias Regionales de Educación Superior de la UNESCO (CRES), proponen una concepción solidaria de internacionalización y la valorización de la integración latinoamericana, la práctica brasileña aún se concentra en responder a convocatorias externas y en reproducir patrones eurocéntricos de excelencia (Morosini, 2021).

Junto con la cuestión de la movilidad orientada hacia el Norte Global, destacamos un problema glotopolítico: el predominio del inglés como lengua de enseñanza y publicación científica, consolidado por dispositivos como el *English Medium Instruction* (EMI), representa una elección que regula quién puede hablar y en qué términos ese hablar es reconocido como legítimo (Studer, 2022). Al respecto, Pradier, Céspedes y Larivière (2025), en un artículo reciente, evaluaron el panorama lingüístico de las publicaciones internacionales y constataron que el 95,4% de las publicaciones en la *Web of Science* y el 92,6% de las de *Scopus* están en inglés; que el 97,4% de los artículos sobre el coronavirus en determinado estudio están redactados en esa lengua; que, en revistas indexadas en bases de índices selectivos (SCI/SSCI), entre el 80 y el 90% de las revistas están en inglés; y que, en las ciencias humanas y sociales, aunque existe mayor variación, el inglés predomina en muchos casos.

Esta hegemonía lingüística del inglés contribuye a reforzar la centralidad del Norte Global en la economía-mundo del conocimiento, borrando epistemologías locales y reduciendo la pluralidad de voces a una apariencia de diálogo en que solo el Norte detenta autoridad para validar enunciados y saberes (Santos, 2019; Quijano, 2020). Al Sur Global, a su vez, le resta la posición de proveedor de materia prima, reproduciendo un modelo extractivista de producción de conocimiento (Makoni *et al.*, 2022). Además, este escenario compromete la propia calidad pedagógica, pues los docentes que

enseñan en una lengua adicional pierden parte de la espontaneidad y de la densidad crítica que tendrían en su lengua materna, lo que repercute directamente en la formación de los estudiantes.

Por eso, entendemos que discutir la internacionalización exige rescatar su carácter político. No se trata únicamente de desplazar personas u ofrecer currículos en inglés, sino de ampliar las condiciones de voz, reconociendo que las lenguas y las políticas que las rodean no existen al margen de las relaciones de poder, sino que son constituidas por ellas. Como argumenta Severo (2013), comprender la política lingüística – incluyendo a las universidades como espacios que institucionalizan políticas lingüísticas – implica reconocer la agencia de los sujetos y de las comunidades subalternizadas, cuya actuación crítica y creativa tensiona las construcciones autoritarias y legitimadoras de grupos de prestigio. La cuestión central, por lo tanto, no es si debemos o no internacionalizar, sino cómo hacerlo: si como mecanismo de reafirmación de las hegemonías coloniales o como práctica de justicia cognitiva, capaz de abrir espacio a epistemologías plurales e insurgentes. El desafío es transformar la internacionalización de un monólogo global en un campo efectivamente dialógico, en el que las universidades del Sur no aparezcan únicamente como receptoras, sino como productoras legítimas de conocimiento.

Entendemos que las políticas de internacionalización deben orientarse por un compromiso con el común educativo, en el que la educación superior se afirma como bien compartido, orientado a la producción y a la circulación plural del conocimiento. Esta noción va más allá de la defensa abstracta del bien público y se distancia de la concepción de la educación como mercancía sometida a métricas competitivas y a lógicas neoliberales (Santos, 2011; Connell, 2019). El común educativo hace referencia a las condiciones concretas de visibilidad, escucha y reconocimiento de sujetos, lenguas y epistemologías en el espacio universitario, y se construye a través de prácticas democráticas del lenguaje (Severo, 2013; Severo, 2023; Makoni; Pennycook, 2007). Además, se orienta por las demandas, preguntas y problemáticas que atraviesan la vida común, asumiendo a la universidad como espacio de implicación social y responsabilidad pública. Esta formulación dialoga con la crítica freireana al modelo bancario de educación, al comprender el conocimiento como práctica dialógica y emancipadora, y no como depósito o transmisión vertical de contenidos (Freire, 2023). En el campo de la internacionalización de la educación superior, el común educativo se articula además a la necesidad de descolonización de las universidades, sobre todo en el Sur Global, ante la hegemonía epistémica, lingüística e institucional del Norte (Santos; Meneses, 2013; Makoni *et al.*, 2022; Morosini, 2021).

Defendemos que la internacionalización de la educación superior debe estar comprometida con el fortalecimiento de redes de solidaridad Sur-Sur, con propuestas y acciones emancipadoras, reforzando su compromiso con el sector público y con lo común. Para ello, entendemos que el debate lingüístico-político es central, pues las lenguas operan como índices relevantes de inclusión y representación social, étnica y cultural. Con el propósito de discutir tales cuestiones, la estructura del ensayo teórico se organiza en las siguientes secciones: (i) Internacionalización como reproducción de la colonialidad epistémica y lingüística, en la que situamos la cuestión desde una mirada política y crítica; (ii) Colonialidad lingüística, epistemicidio y la negación del diálogo: la internacionalización como monologismo epistémico y el *English Medium Instruction* como borramiento de la diversidad

lingüística; y (iii) Internacionalización, común educativo y cosmopolítica del lenguaje, en la que defendemos un proyecto común y emancipador de educación lingüística, orientado por una perspectiva cosmopolítica del lenguaje.

1. La internacionalización como reproducción de la colonialidad epistémica y lingüística

La internacionalización de la educación superior, a pesar de ser presentada frecuentemente como una oportunidad universal, lleva en su formación histórica marcas profundas de colonialidad, imperialismo lingüístico y concentración de recursos en el Norte Global (Connell, 2019). Las universidades, desde su génesis, fueron moldeadas por proyectos europeos de expansión del saber y del poder, vinculados a las trayectorias coloniales y a la consolidación de los Estados-nación (Santos; Meneses, 2013). Las primeras universidades modernas – ejemplificadas por París, Bolonia y Oxford – surgieron como engranajes fundamentales de un proyecto histórico europeo de consolidación del poder y la autoridad intelectual. Estas instituciones definieron lo que sería considerado conocimiento legítimo y, al hacerlo, cristalizaron epistemologías eurocéntricas que silenciaron, subalternizaron o relegaron a la invisibilidad los saberes locales, indígenas y no occidentales (Makoni *et al.*, 2022). Con el paso de los siglos, esa base histórica no fue superada; por el contrario, fue actualizada. A lo largo del siglo XX, la internacionalización académica comenzó a organizarse en torno a rankings, agencias de fomento y programas de movilidad que reprodujeron, a nuevas escalas, la misma lógica de centralidad del Norte Global (Connell, 2019; Santos, 2011). Así, la circulación de estudiantes, docentes e investigadores continuó operando de manera asimétrica, consolidando un sistema-mundo de la educación superior que privilegia trayectorias Sur-Norte y concentra recursos, prestigio y poder epistémico en polos históricos de hegemonía (Tauchen *et al.*, 2018).

Además, la hegemonía del inglés y los mecanismos globales de evaluación de las universidades refuerzan este cuadro de subordinación (Pradier; Céspedes; Larivière, 2025). Guilherme y Picoli (2020) destacan la centralidad de la lengua inglesa en la producción y circulación del conocimiento científico, al punto de ser acusada de imperialismo lingüístico, y el peso de los rankings internacionales, que privilegian publicaciones en ese idioma y operan como filtros de legitimación académica. A esto se suman los dispositivos neoliberales de regulación – rankings, métricas y disputas clasificatorias – que constituyen una forma de *soft power* que naturaliza la competencia e impone a las instituciones del Sur un régimen de autocontrol permanente, en el que el valor académico se mide por la proximidad a estándares externos del Norte. Uno de los efectos más perversos de esta lógica neoliberal es la transformación de investigadores y estudiantes en consumidores, tal como lo problematiza Almudras (2022), en un artículo publicado en la revista *Piauí*, titulado “Parece revolución,

pero es solo neoliberalismo¹". En ese texto, el autor cuestiona cómo el mercado, la ética individualizante y el espíritu del consumismo se convirtieron en bases para orientar el modelo cognitivo y normativo de la vida social, transformando las universidades en supermercados, el conocimiento en producto y a investigadores y estudiantes en consumidores. En esa lógica, quienes deciden qué consumen (qué textos leer), cuánto consumen (cuántos textos leer), por cuánto tiempo consumen (cuántas clases tener) y cómo consumen (cómo deben ser las clases) son los propios consumidores.

Así, más allá de la colonialidad del saber, Quijano (2020) identifica la colonialidad del ser, que atraviesa la constitución subjetiva de los sujetos. La descalificación de lenguas y enunciados no recae únicamente sobre las ideas, sino sobre los propios cuerpos que las enuncian. Los investigadores del Sur, incluso aquellos altamente calificados, son frecuentemente posicionados como periféricos si no dominan los patrones lingüísticos y retóricos del Norte. La universidad internacionalizada, en ese contexto, instituye un sistema de reconocimiento selectivo: quien no habla "en la lengua correcta" o "de la manera correcta" es automáticamente percibido como menos competente, menos científico, menos universal. El borramiento, por lo tanto, es al mismo tiempo epistémico y ontológico, pues desautoriza voces e identidades. El impacto de la hegemonía de la lengua inglesa sobre los sujetos académicos es profundo, como discuten Studer (2022) e Iñíguez y Ahumada (2014): cuando docentes e investigadores son compelidos a enseñar o presentar investigaciones en una lengua en la que no son plenamente competentes, esa práctica se fragiliza, pues se pierden la fluidez comunicativa, la densidad interpretativa y la crítica que emerge del vínculo entre lengua, experiencia y pensamiento. Por ejemplo, Fishman (2000) muestra que la elección de lenguas en determinadas situaciones – regulada por factores como grupo, situación y tópico – cristaliza la distribución desigual de funciones entre códigos. Así, cuando el inglés monopoliza las esferas científicas, lo que está en juego no es únicamente la selección de un idioma, sino la imposición de una jerarquía global de legitimidad. En este cuadro, la internacionalización académica produce un doble silenciamiento: el de las lenguas excluidas y el de los sujetos que las portan.

Evidenciamos, por lo tanto, que la dinámica neoliberal produce una serie de borramientos, entre ellos los epistémicos y lingüísticos, como advierte Santos (2019), al descalificar o volver invisibles epistemologías, metodologías y ontologías del Sur, producidas, muchas veces, en lenguas no hegemónicas. Lo que se internacionaliza, de esta forma, es la imposición de un modelo de ciencia, de lenguaje y de universidad alineado con la racionalidad occidental moderna. Conforme proponen Santos y Meneses (2013), romper con esa lógica requiere pensar una ecología de saberes (y de lenguas), y de prácticas universitarias que reconozcan la validez de otras formas de producción y circulación del conocimiento – no como objetos exóticos a ser estudiados, sino como epistemes autónomas y fundamentales para la construcción de un común educativo global.

En vista de ello, es crucial destacar que la construcción de ese común educativo global no se da mediante la homogeneización de los saberes, sino por el reconocimiento de las diferencias y de la pluralidad de formas de conocer y existir, lo que incluye la pluralidad de las formas de comunicar y

1 En el original: "Parece revolução, mas é só neoliberalismo".

producir saberes. Esto implica afirmar que los sujetos de la educación internacionalizada, más allá de ser portadores de competencias técnicas o lingüísticas, son seres políticos históricamente situados, cuyas voces portan proyectos de mundo y luchas por reconocimiento. Como argumenta Freire (2023), educar es, ante todo, un acto político – en el sentido de un compromiso con la emancipación de los sujetos y con la transformación de las estructuras sociales injustas.

La internacionalización de la educación, en ese horizonte, debe ser pensada como un proceso de ampliación de fronteras institucionales y de movilidad estudiantil, pero también como práctica de libertad (Severo; Barbosa, 2025). Se exige, así, una crítica a las estructuras epistemológicas que marginalizan saberes no hegemónicos y un compromiso con formas de internacionalización que contribuyan a superar lo que Freire (2023) denomina cultura del silencio – la condición en que los sujetos son privados de narrar el mundo desde sí mismos. Entendemos, junto con Santos (2011) y Connell (2019), que internacionalizar debe permitir que diferentes epistemologías puedan circular, dialogar y disputar sentidos, en vez de ser absorbidas o borradas por modelos dominantes de ciencia y universidad. Se trata de reconocer la educación internacionalizada como un campo de disputa y de creación de nuevos posibles, en el que el Sur no aparece como espacio a ser integrado, sino como lugar legítimo de producción de conocimiento. Y, en ese proceso, la cuestión lingüística es imprescindible, pues opera como índice de representación social, cultural y política.

Las críticas propuestas por Guilherme y Picoli (2020), por Almudras (2022), por Connell (2019) y por Santos (2011) ayudan a desnudar la cara neoliberal de la internacionalización, que se articula a lógicas mercadológicas globales. En ese escenario, la circulación de estudiantes y docentes se convierte en un componente estratégico de un sistema de competencia internacional en el que la educación se aproxima a una *commodity*. La promesa de “internacionalización para todos” convive con prácticas selectivas que privilegian flujos Sur-Norte, reforzando la concentración de recursos, prestigio y capacidad de definir agendas de investigación en las universidades. Este cuadro reproduce las desigualdades históricas en la distribución del conocimiento y consolida una narrativa en la que la excelencia está siempre afuera, mientras al Sur le corresponde el papel de receptor, dependiente y aprendiz.

Con ello, entendemos que se vuelve necesario cuestionar si la centralización de oportunidades académicas, recursos financieros y prestigio científico en las instituciones del Norte Global realmente contribuye a la construcción de un común educativo y lingüístico mundial. Al igual que la concentración de riqueza, la concentración de saberes e instrumentos de consagración epistémica – como rankings internacionales, publicaciones de alto impacto en inglés y certificaciones lingüísticas – tiende a reforzar desigualdades históricas, consolidando una geopolítica del conocimiento que subordina al Sur Global a la epistemología euro-norteamericana. Si los flujos de movilidad, los criterios de excelencia y las lenguas de prestigio siguen siendo definidos por los intereses del Norte, lo que se globaliza no es el conocimiento en su diversidad, sino un modelo hegemónico de universidad, ciencia y lenguaje. Ejemplo de ello es que, en el escenario brasileño, el informe COBRADI 2021/CAPES ilustra que alrededor del 94% de las becas pagadas por la CAPES en convocatorias de cooperación internacional con movilidad para brasileños en el exterior (modalidades E03) son

asignadas a destinos considerados “desarrollados”, mientras que apenas el 1,5% de ellas se destina a países del Sur Global (Schleicher, 2022).

De esta manera, es urgente pensar la internacionalización como un proyecto de justicia cognitiva y abandonar la perspectiva de un “goteo epistemológico” (Bauman, 2015). Tal proyecto requiere romper con la lógica de exportación de modelos y crear ecologías institucionales en las que los saberes producidos en el Sur – en sus lenguas, territorios y tradiciones – sean reconocidos como voces que tensionan, amplían y transforman el propio horizonte del conocimiento global. Además, es importante subrayar que la construcción de un común educativo global no presupone la eliminación de las diferencias, sino la creación de espacios donde estas sean reconocidas como constitutivas de la producción de conocimiento. Los sujetos involucrados en ese proceso son sujetos históricos y políticos, marcados por trayectorias colectivas, insertos en ecosistemas epistemológicos propios, cuyas voces expresan formas plurales de concebir la educación, la ciencia y la justicia.

Si queremos una internacionalización que trascienda la circulación de personas y el cumplimiento de métricas institucionales, es necesario reconocerla como un campo de disputa política y epistémica. Así, las políticas lingüísticas universitarias – entendidas como políticas educativas – no pueden concebirse como gestos neutros de planificación, sino como prácticas inscritas en proyectos de mundo. Severo y Barbosa (2025) afirman que la educación lingüística es un acto político profundamente vinculado a la emancipación de los sujetos. En el campo de las políticas lingüísticas, esto significa desplazar el énfasis de un discurso de multilingüismo gerencial hacia una crítica a la colonialidad epistémica y lingüística que moldea tanto los currículos como las prácticas de internacionalización.

Tal formulación exige el reconocimiento de la dimensión subjetiva e histórica del lenguaje, en contraposición a modelos de internacionalización que reducen la lengua a una herramienta instrumental de competitividad. Para ello, también es preciso cuestionar la adopción del inglés como lengua orientadora del proceso de internacionalización. El *English Medium Instruction* (EMI) reconfigura el espacio universitario al imponer un modelo de circulación del saber en el que la lengua inglesa es naturalizada como vehículo universal de racionalidad. Como observa Pennycook (2007), el inglés como lengua internacional es menos una realidad empírica que una invención sostenida por prácticas institucionales que le confieren densidad ontológica. Tal invención se articula a la colonialidad del poder descrita por Quijano (2020), pues reinscribe al Sur en un papel periférico: hablar, investigar y publicar según los códigos del Norte. Así, el EMI actúa como infraestructura simbólica que transforma la internacionalización en un proceso de asimilación epistémica, en el que la diversidad lingüística es tolerada únicamente como folclore periférico, nunca como matriz legítima de producción de teoría. Además, delimita que el conocimiento local solo circula al estar previamente formateado en inglés y ajustado a las lógicas eurocéntricas, de modo que la propia promesa de diálogo internacional se convierte en monólogo autorizado. Abordaremos la cuestión del EMI en la sección siguiente, atendiendo a los impactos de esa política lingüística.

2. Colonialidad lingüística, epistemicidio y la negación del diálogo: la internacionalización como monologismo epistémico y el English Medium Instruction como borramiento de la diversidad lingüística

En los debates sobre la internacionalización de la educación superior, experiencias concretas revelan cómo la colonialidad se infiltra en las prácticas universitarias a través del lenguaje curricular. Gamar (2022), al analizar un colegio técnico estadounidense instalado en un país árabe, muestra que el inglés no opera únicamente como medio de instrucción, sino como dispositivo tecnocrático de legitimación: el currículo de formación técnica y vocacional (TVET), trasplantado casi sin adaptaciones desde el Norte Global, impone una racionalidad basada en competencias, eficiencia y prescripción de tareas, orientada a la producción de capital humano. Este modelo, al privilegiar verbos operacionales y resultados medibles, marginaliza dimensiones sociopolíticas, éticas y culturales de la formación, reduciendo a los estudiantes a “recursos laborales”, y no a sujetos de agencia crítica. Es decir, no se trata “únicamente” del uso del inglés, sino de un vocabulario y de modos de decir que comienzan a ser moldeados por los intereses neoliberales, instrumentales y pragmáticos.

De manera similar, la investigadora keniana Khasandi-Telewa (2022) examina las tensiones en torno al uso de lenguas maternas en universidades de Kenia, mostrando que el tema va más allá de la simple convivencia de códigos en el campus. Según ella, se evidencia una contradicción entre la Constitución keniana de 2010, que garantiza el derecho de cada ciudadano a usar la lengua de su elección, y políticas institucionales, como la de la Universidad de Laikipia, que desde 2013 prohíben explícitamente el uso de lenguas locales bajo el argumento de combatir el tribalismo (Khasandi-Telewa, 2022). Cabe señalar que Kenia reconoce dos lenguas oficiales, el inglés y el suajili. Esta paradoja revela cómo las políticas lingüísticas universitarias pueden operar en contra del propio marco legal democrático, restringiendo derechos en nombre de una supuesta cohesión nacional. Más que una disputa sobre preferencias comunicativas se trata de una lucha sobre quién puede hablar, en qué lengua, y en qué condiciones ese acto de habla es reconocido como legítimo.

El panorama analizado por Khasandi-Telewa (2022) va más allá: amparada en la perspectiva integracionista, cuestiona la propia noción de “lengua materna” como entidad fija y estable, retomando a Makoni y Pennycook (2007), al mostrar que muchas de las lenguas africanas fueron “inventadas” y estandarizadas en el contexto colonial, convertidas en herramientas de clasificación y control. El estudio muestra que, en la práctica, estudiantes y docentes recurren a múltiples recursos lingüísticos en interacciones cotidianas que no se dejan reducir a la lógica de idiomas discretos. Hablar de “lengua materna”, en ese contexto, no es únicamente adoptar una etiqueta identitaria, sino entrar en una arena de disputa entre concepciones hegemónicas del lenguaje (como entidad a ser contada y vigilada) y concepciones emancipadoras del lenguaje como práctica situada – lo que algunos autores denominan *linguaging* (Harris, 1981; Makoni; Pennycook, 2007) y que se aproxima, en términos educativos, a las nociones de translenguaje (García, 2009).

Otro ejemplo de contexto africano puede ilustrarse con los trabajos de Mugaddam y Alkhair (2022), que analizan cómo los programas de lingüística en universidades sudanesas permanecen estructurados por epistemologías coloniales, que conciben la lengua como código fijo, enumerable y reducible a categorías normativas occidentales. En los currículos predomina la centralidad de la competencia lingüística (inspirada en el generativismo *chomskiano* y en la figura del hablante nativo), mientras los aspectos críticos, sociopolíticos y culturales son marginalizados, y las lenguas sudanesas son tratadas únicamente en términos de nombrabilidad y cuantificación. Este cuadro evidencia cómo la lingüística en Sudán aún reproduce mitos coloniales y eurocéntricos, restringiendo la agencia de las universidades frente a su propia diversidad lingüística y cultural, y refuerza la necesidad de una descolonización epistemológica capaz de reconocer saberes locales y, además, superar los límites del cientificismo lingüístico.

Destacamos que la hegemonía del inglés no afectó únicamente a lenguas periféricas o minoritarias, sino también a aquellas que históricamente ocuparon una posición central en la producción de conocimiento científico, como el alemán y el francés. Según Ammon (2001), hasta las primeras décadas del siglo XX, estas lenguas figuraban, junto al inglés, como idiomas de referencia en la circulación internacional de investigaciones, conferencias y revistas. El desplazamiento progresivo del alemán y el francés, sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial, revela que ni siquiera las tradiciones académicas consolidadas y con fuerte prestigio histórico son inmunes a la lógica concentradora del sistema científico global que se consolidó en el contexto de Bretton Woods. Ammon (2001) afirma, además, que ese proceso produjo efectos concretos: la limitación del uso del alemán en dominios especializados dentro del propio territorio nacional, la desaceleración de la modernización terminológica, el desincentivo a la publicación en revistas de menor alcance internacional y el aumento de los costos editoriales para competir en un mercado dominado por estándares anglófonos. El resultado es la consolidación de un monolingüismo científico que empobrece la diversidad epistémica y naturaliza la equivalencia entre excelencia académica y capacidad de producir en inglés, invisibilizando saberes situados y restringiendo la pluralidad de formas de pensar y comunicar la ciencia.

Estas tensiones en torno a las políticas lingüísticas institucionales también aparecen en el escenario brasileño, como demuestra Morosini (2021) al analizar los programas *Ciência sem Fronteiras* y *Capes-PrInt*, ambos orientados prioritariamente hacia la movilidad en dirección al Norte Global, reforzando dependencias históricas. Sin embargo, es importante destacar la existencia de contradiscursos y prácticas emancipadoras: Morosini (2021) recuerda que las Conferencias Regionales de Educación Superior de la UNESCO en América Latina (CRES) han venido defendiendo una noción de internacionalización solidaria, entendida como práctica de integración y cooperación regional. Esta idea resuena con Souza, Cossa y Rodrigues (2024), que proponen una internacionalización Sur-Sur articulada a partir de redes como la *Right to Education in the Global South* (REGS), en las que la ciencia es concebida como bien público y derecho humano. Estos horizontes sugieren que romper con el monologismo epistémico no significa rechazar la internacionalización, sino reconstruirla como práctica de vinculación, enraizada en la pluralidad de voces y epistemologías del Sur.

En esa dirección, vale retomar la crítica al concepto de lengua formulada por Makoni y Pennycook (2007), quienes muestran cómo las propias categorías de “lengua” y “lengua materna” no son datos naturales, sino invenciones históricas forjadas en contextos coloniales y nacionalistas. Al nombrar, delimitar y enumerar variedades lingüísticas como si fueran entidades autónomas, se instituyó un régimen metadiscursivo que transformó prácticas heterogéneas en “idiomas” susceptibles de ser vigilados, ranqueados, evaluados y jerarquizados. Ese proceso produjo efectos materiales profundos: orientó políticas educativas, estructuró censos lingüísticos y legitimó violencias epistémicas que hasta hoy moldean quién es reconocido como sujeto de conocimiento. Hablar de “lengua materna”, por lo tanto, es movilizar una categoría construida dentro de esa lógica colonial de contabilidad lingüística, que borra prácticas translingüísticas y reifica la lengua como objeto estable. En vez de simplemente pluralizar el cuadro – de un monolingüismo a un “multilingüismo” enumerable –, Makoni y Pennycook (2007) defienden la necesidad de un gesto de *desinvención*, es decir, de cuestionar la propia ontología de la “lengua” como cosa, abriendo espacio a prácticas comunicativas que escapan a los límites impuestos por gramáticas y diccionarios.

Aún en el ámbito del análisis de la dimensión política de las lenguas, Pennycook (2007) argumenta que no existe una entidad lingüística estable llamada “inglés internacional”; lo que existe es la repetición de prácticas institucionales que lo hacen parecer real. Al reorganizar currículos, bibliografías y criterios de excelencia en torno al inglés, el EMI cristaliza la ficción de que el inglés es neutro, universal y necesario, transformando una contingencia histórica vinculada al colonialismo en fundamento pedagógico global. Cada curso impartido en inglés reinscribe directamente la creencia de que solo hay ciencia legítima cuando es mediada por esa lengua. Al suprimir la dialogicidad constitutiva del lenguaje (Bakhtin, 1997) e imponer un modelo monológico, la internacionalización opera como vector de epistemicidio (Santos, 2019), borrando las epistemes locales y la potencia pedagógica que emerge de la pluralidad de voces.

En ese sentido, la internacionalización actualiza un dispositivo que organiza flujos académicos y regula la propia forma de enunciar el mundo. Entendemos que el inglés, al convertirse en criterio de legitimidad, de inteligibilidad académica y de medio de instrucción, funciona como operador glotopolítico que moldea regímenes de aceptabilidad científica. La reducción de la internacionalización a una práctica de adopción del inglés como lengua de enseñanza es fuertemente criticada por Studer (2022), so pena de reforzar desigualdades cognitivas y pedagógicas. Su *EMI teacher competence framework* muestra que enseñar en una lengua adicional implica mucho más que competencia lingüística: exige desarrollar una competencia sociocultural capaz de mediar contenidos de forma crítica y situada (Studer, 2022). Los docentes no nativos, al migrar al inglés, frecuentemente ven comprometido su desempeño didáctico – pierden espontaneidad, riqueza de ejemplos y matices culturales que dominarían en su lengua materna, lo que puede generar empobrecimiento conceptual y menor compromiso por parte de los estudiantes. Para Studer (2022), esto evidencia que el EMI es, en sí mismo, una política lingüística que reconfigura las condiciones de producción del conocimiento, transformando la lengua en un filtro de legitimidad académica.

Habiendo realizado este análisis y problematización de la hegemonía de la lengua inglesa, con las implicaciones para las políticas de producción y diseminación del conocimiento, a continuación exploramos las posibilidades de contradiscursos y prácticas emancipadoras, poniendo de relieve la importancia de políticas lingüísticas inclusivas para la promoción de la justicia social, a través del común educativo.

3. Internacionalización, común educativo y cosmopolítica del lenguaje

A pesar de los avances institucionales de las últimas décadas, las universidades brasileñas aún presentan escasa capacidad para planificar estrategias autónomas y una gran vulnerabilidad ante agendas externas (Neves; Barbosa, 2020). Se trata de un proceso predominantemente reactivo, en el que las instituciones responden a convocatorias y exigencias de organismos internacionales de fomento sin desarrollar proyectos propios de largo plazo. Esta vulnerabilidad institucional debe comprenderse en el interior de un proceso más amplio de mercantilización de la educación superior, que fragiliza la función pública de la universidad y reconfigura sus prácticas formativas. Como argumenta Alves (2025), la lógica neoliberal desplaza la educación superior de un proyecto de formación democrática y socialmente vinculada hacia criterios de performatividad, competitividad y adaptación a las demandas del mercado, lo que contribuye a vaciar su dimensión pública. En el contexto de la internacionalización, tales dinámicas se articulan a agendas y métricas globales que profundizan la dependencia institucional y tensionan la capacidad de las universidades del Sur para construir proyectos autónomos de largo plazo.

Los rankings universitarios constituyen uno de los instrumentos más eficaces de reproducción de las jerarquías académicas globales. Creados y controlados por instituciones del Norte, (re)producen la propia noción de excelencia, definiendo los criterios que reflejan sus modelos históricos de universidad. Como observa Morosini (2021), la internacionalización ha sido capturada por esa lógica de competencia, en la que los indicadores internacionales funcionan como dispositivos de regulación simbólica: obligan a las instituciones del Sur a alinearse con estándares externos bajo pena de invisibilidad – quien no está en la lista no es visto, no es importante, no produce ciencia de calidad. La contradicción, sin embargo, es estructural: el mismo Norte que establece las métricas y monopoliza las primeras posiciones dispone también de capital económico para atraer a destacados investigadores provenientes del Sur, vaciando la producción científica de origen local y revalidando la centralidad de sus propias universidades. En ese proceso, la internacionalización se transforma en una trampa de prestigio, en la que las universidades periféricas invierten recursos para aproximarse a un modelo inalcanzable, mientras la élite académica global reafirma continuamente su *statu quo* y concentra capital cognitivo.

Como ya se mencionó, Ammon (2001) demuestra que la centralidad del inglés como lengua de la ciencia redujo drásticamente la producción académica en otros idiomas, incluso en países que his-

tóricamente fueron centros de prestigio. En Brasil, la lógica es similar: los investigadores son presionados para publicar en revistas internacionales indexadas en inglés, mientras que las revistas nacionales y regionales pierden relevancia en los sistemas de evaluación (Neves; Barbosa, 2020). El análisis de las políticas públicas también revela la fragilidad de ese proceso. Neves y Barbosa (2020) observan que las universidades brasileñas fueron insertas en una racionalidad de internacionalización que privilegia indicadores cuantitativos – como el número de artículos publicados en inglés o el volumen de movilidad estudiantil – en detrimento de criterios cualitativos de impacto social, regional y cultural. El resultado es una internacionalización orientada hacia rankings y métricas, que responde más a lógicas de mercado que a proyectos colectivos de emancipación cognitiva.

Más allá de las políticas institucionales, la hegemonía del inglés en la internacionalización de la educación superior también se sostiene en las creencias construidas y negociadas por los y las estudiantes. Estudios sobre el contexto universitario brasileño muestran que los y las alumnos/as perciben el inglés como capital lingüístico indispensable para el acceso a bienes materiales, reconocimiento académico e inserción profesional, al mismo tiempo que expresan tensiones y ambivalencias en relación con la hegemonía cultural e identitaria asociada a los países centrales (Mott-Fernandez; Fogaça, 2019). Las creencias oscilan entre el deseo de dominar la norma estándar culta del hablante nativo y la valorización de un uso más pragmático e intercultural de la lengua, revelando un conflicto ideológico y cultural que acompaña el proceso formativo. Se evidencia, en esa dinámica, que la internacionalización es imaginada, desde la formación universitaria, como lingüísticamente jerarquizada, naturalizando el inglés como vía privilegiada de acceso al conocimiento. Entendemos que las creencias estudiantiles no pueden comprenderse como elecciones individuales, sino como efectos de un régimen discursivo que construye el inglés como lengua internacional necesaria o indispensable, tal como lo problematiza Pennycook (1994; 2007). La reproducción de esas creencias refuerza el monologismo epistémico de la internacionalización y tensiona la construcción de un común educativo efectivamente plural, en el que diferentes lenguas y epistemologías puedan circular con reconocimiento y legitimidad.

Como contradiscurso y conjunto de prácticas contrahegemónicas y emancipadoras, Morosini (2021) propone pensar la internacionalización desde una perspectiva solidaria, articulada en redes regionales e inspirada por la CRES/UNESCO. Esta alternativa sugiere que Brasil puede comprometerse con procesos de internacionalización que fortalezcan epistemologías locales, promuevan la cooperación regional y den visibilidad a producciones en portugués y en otras lenguas del Sur Global. Tal propuesta no elimina el diálogo con el Norte, pero desplaza el eje de la dependencia hacia una práctica más horizontal. Surgen entonces una serie de interrogantes ineludibles: ¿por qué la cooperación académica insiste en restringirse al eje euro-norteamericano, en vez de abrirse a investigadores africanos, asiáticos o latinoamericanos? ¿Por qué los saberes indígenas, locales y comunitarios siguen excluidos de las redes de legitimación científica? ¿No serían ellos epistemologías distintas, o simplemente epistemologías no eurocéntricas? ¿Por qué insistimos en valorar la movilidad de doctores hacia el exterior y descuidamos la escucha de tradiciones de conocimiento que, aunque no certificadas por los estándares coloniales, producen visiones complejas del mundo?

Algunas de estas preguntas resuenan con las reflexiones de Santos (2011) y Santos y Menezes (2013), quienes defienden que asumir una globalización contrahegemónica de la universidad como bien público significa apostar por una democratización radical de la educación superior, capaz de reinterpretar las dimensiones nacional y transnacional a través de relaciones de solidaridad y cooperación que construyen redes de circulación de nuevas pedagogías y modos de producción de saberes. En ese proceso, se destacan como protagonistas la universidad pública, el Estado nacional en sintonía con una globalización solidaria, los ciudadanos – individual o colectivamente organizados – y el capital nacional. Se trata, para los autores, de redefinir lo que cuenta como universidad, más allá de la educación superior convencional, reconquistando su legitimidad por medio del acceso gratuito, de acciones afirmativas y de becas; de la extensión con papel activo y solidario, sin fines de lucro, en la construcción de la cohesión social junto a movimientos sociales, empresas, gobiernos y ONGs; y de la investigación-acción, entendida como producción de conocimiento en diálogo con la comunidad. Esta perspectiva incluye también la ecología de los saberes, basada en el diálogo entre conocimientos académicos y no académicos, así como la articulación entre universidad y escuela pública en la producción y difusión del saber pedagógico, en la investigación educativa y en la formación de docentes. Para ello, es preciso superar metodologías estrictamente cuantitativas y centradas en la lógica de la eficacia, el rendimiento y el productivismo, en favor de enfoques más plurales y críticos.

Cabe señalar, además, que la concepción de alianzas emancipadoras en el ámbito de las universidades – y de las relaciones Sur-Sur en la producción de conocimiento – también integra las reflexiones de Connell (2019), para quien una buena universidad ya existe en fragmentos y necesita ser fortalecida frente a la mercantilización económica, política y cultural de la educación superior. Se orienta por valores colectivos, no por elecciones individuales de consumidores de mercado, y se articula a movimientos sociales globales (medio ambiente, paz, igualdad de género y raza, justicia económica). Según Connell (2019), los principios centrales que orientan una universidad comprometida con el bien común y la solidaridad serían: (i) democracia, en términos de igualdad salarial y de condiciones, responsabilidad y decisiones compartidas; (ii) creatividad, como apertura a nuevas formas de investigación y compromiso, centradas en la agenticidad de los estudiantes; (iii) verdad, como compromiso con la producción rigurosa de conocimiento, en contra del marketing y los privilegios; (iv) relevancia, entendida como presencia activa en la sociedad, con currículos que enfrenten cuestiones difíciles y pedagogías comprometidas que exijan tiempo, emoción y técnica de los docentes; y (v) sostenibilidad, comprendida como supervivencia y florecimiento de la institución a largo plazo, con libre circulación de ideas y técnicas.

Como ejemplo de iniciativa emancipadora, Souza, Cossa y Rodrigues (2024) analizan la red *Right to Education in the Global South* (REGS). Esta iniciativa articula universidades y movimientos sociales de diferentes países en defensa de la educación como derecho humano y bien público, aproximando la internacionalización a una práctica de solidaridad. En ese modelo, la circulación de saberes no es un privilegio de las élites móviles, sino un derecho colectivo, orientado por valores de intercambio y reconocimiento mutuo. En esa esfera, lo común es entendido como espacio político, social y ético

de compartición, visibilidad y escucha, en el que el lenguaje ejerce un papel central al posibilitar relaciones, interacciones y convivencias plurales (Severo, 2023). Lo común es continuamente construido por prácticas de lenguaje que articulan singularidades, transformando la masificación en espacio de encuentro y negociación. En relación con la internacionalización, ese concepto se amplía a la construcción de un espacio académico donde múltiples epistemologías puedan circular en igualdad de condiciones. Internacionalizar significa asumir la disputa por lo común como horizonte político, garantizando que voces históricamente silenciadas encuentren condiciones de visibilidad y legitimidad en el campo global del conocimiento.

Reiteramos: si la internacionalización es inevitable en un mundo interconectado, la cuestión central no es si debemos internacionalizar, sino cómo hacerlo. Continuar haciéndolo bajo la lógica monológica significa reforzar las jerarquías coloniales. Internacionalizar bajo la lógica dialógica, por el contrario, exige repensar los criterios de evaluación, reconocer epistemes plurales, fortalecer las lenguas locales y comprender que la ciencia es necesariamente un espacio de disputa. En ese horizonte, no se trata de celebrar la diversidad únicamente como ornamento, sino de reconocerla como fundamento de la propia producción de conocimiento. En esa dirección, Severo y Buzato (2023) desarrollan la noción de una cosmopolítica del lenguaje que desplaza su comprensión de mero código humano a red semiótica en la que interactúan agentes humanos y no humanos, vivientes, ancestrales, materiales y espirituales. Esta perspectiva, inspirada por el giro ontológico y la crítica al antropocentrismo, tensiona la dictadura del lenguaje entendido únicamente como atributo exclusivo de la racionalidad humana. Desde esa clave, la internacionalización deja de pensarse como homogeneización global y pasa a concebirse como apertura a alteridades radicales, en la que múltiples regímenes de sentido coexisten, aunque en tensión. La universidad se convierte en espacio de enredamiento y negociación entre mundos, más que en instancia de imposición de un monologismo epistémico.

Entendemos que es necesario proponer una mirada cosmopolítica y comprometida con el común educativo, en el sentido que le otorgan Iñíguez y Ahumada (2014), de mirar el lenguaje como lugar de encuentro de culturas y como espacio de vinculación. El lenguaje debe constituir un territorio de encuentro, en el que las diferencias son valoradas y se construyen sentidos comunes. Esta mirada permite imaginar políticas de internacionalización que trasciendan el asistencialismo – que percibe a los estudiantes del Sur como carentes de recursos del Norte – y avancen hacia prácticas horizontales de intercambio y cocreación de conocimiento.

Por último, cabe preguntarse: ¿cuál sería la lengua que caracterizaría ese común educativo? Defendemos que no se trata de una lengua específica, sino del multilingüismo – y de las constantes negociaciones de sentido que emergen en contextos plurales – como condición de posibilidad de ese espacio compartido y heterogéneo. En ese sentido, tenemos mucho que aprender de contextos que vienen formulando e implementando políticas públicas multilingües, como los países africanos que han resignificado el propio concepto de multilingüismo. Más allá de la suma de lenguas individualizadas y nombradas, se trata de pensarlas en el interior de “prácticas sociales relacionales que

no siempre son susceptibles de procesos y procedimientos de enumeración² (Ndhlovu; Makalela, 2021, p. 2), en las que la circulación de repertorios lingüísticos plurales no es tomada como problema, sino como recurso educativo, cognitivo, social y político. El multilingüismo, desde esta perspectiva, puede definirse como “algo que abarca múltiples y diversas perspectivas sobre dialectos, formas de lenguaje y otros modos de comunicación, incluidos los simbólicos, metafóricos y discursivos³” (Ndhlovu; Makalela, 2021, p. 97). Desde esta perspectiva del multilingüismo como la lengua del común educativo, las prácticas pedagógicas y educativas demandan reconfiguraciones que pasan por una formación solidaria y cooperativa, por el reconocimiento de la agentividad distribuida y por la construcción de la inteligibilidad en contextos multilingües (Severo et al., 2023).

Consideraciones Finales

El análisis desarrollado permite afirmar que la internacionalización de la educación superior, lejos de ser un proceso neutro o exclusivamente técnico, constituye un campo de disputa política, lingüística y epistémica. Las prácticas predominantes – ancladas en rankings, exámenes de proficiencia y en el avance del *English Medium Instruction* – han reforzado la lógica colonial de concentración del prestigio académico en el Norte Global, relegando a las universidades y epistemologías del Sur a posiciones periféricas (Morosini, 2021; Studer, 2022; Alves, 2025). El resultado es la perpetuación de un monologismo epistémico en el que solo determinados modos de decir y de producir ciencia son legitimados como universales (Santos, 2019). Ese monologismo también se reproduce en el plano de las creencias académicas, cuando el inglés pasa a ser naturalizado como condición casi exclusiva de acceso a la información y al reconocimiento del trabajo científico, creencia reiterada institucionalmente y proyectada hacia las generaciones siguientes de estudiantes (Mott-Fernandez; Fogaça, 2019). En crítica al monolingüismo, sostenemos que el multilingüismo no es únicamente una alternativa lingüística, sino la propia condición de posibilidad del común educativo.

En el caso brasileño, se observa que la internacionalización aún se presenta como un movimiento reactivo, pautado por convocatorias y exigencias externas, sin proyectos autónomos de largo plazo que articulen la valorización de las lenguas locales y la producción de conocimiento situada (Neves; Barbosa, 2020). Tal dinámica reproduce el patrón colonial descrito por Quijano (2020), en el que las jerarquías de poder y de saber no solo definen quién puede hablar, sino también qué puede ser reconocido como ciencia. En ese sentido, la dependencia respecto de las agendas externas naturaliza la idea de que la excelencia reside afuera y desplaza a la universidad brasileña hacia el papel de proveedora de datos o mano de obra académica, sin voz plena en la definición de paradigmas.

2 En el original: “relational social practices that are not always amenable to processes and procedures of enumeration”.

3 En el original: “multilingualism must be understood as something that encompasses multiple and diverse views on dialects, language forms and other communicative modes, including symbolic, metaphorical and discursive ones”.

Superar este cuadro implica reconocer la internacionalización como práctica glotopolítica, marcada por elecciones que no son únicamente administrativas, sino que definen el lugar de los sujetos y de las epistemologías en el sistema-mundo (Severo, 2013). Es preciso ir más allá de la circulación de personas o del cumplimiento de indicadores, rescatando la dimensión política de la internacionalización como ampliación de las condiciones de voz, de escucha y de legitimidad para saberes plurales. Más que insertarse en redes ya estructuradas por el Norte, se trata de disputar la propia arquitectura del campo académico internacional, promoviendo justicia cognitiva y epistemológica (Santos; Meneses, 2013). Así, la internacionalización podrá dejar de ser un dispositivo de reafirmación de hegemonías y convertirse en una oportunidad de construcción dialógica, en la que las universidades del Sur no aparezcan únicamente como receptoras, sino como productoras centrales de conocimiento. El desafío no es menor: exige reconfigurar los criterios de evaluación, reconocer la centralidad de la diversidad lingüística y enfrentar de forma crítica los mecanismos de exclusión estructural que sostienen la colonialidad del saber y de las métricas neoliberales. Solo así será posible transformar la internacionalización en un espacio efectivo de encuentro de epistemologías, capaz de pluralizar las voces de la ciencia y democratizar los horizontes del pensar académico.

Información complementaria

Evaluación y respuesta de los autores

Evaluación: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2380.R>

Respuesta de los autores: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2380.A>

Editores

Marina Mello de Menezes Felix de Souza

Afiliación: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2208-2794>

Lucas Araujo Chagas

Afiliación: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>

Luis Eduardo Wexell Machado

Afiliación: Universidade Nacional de Assunção (UNA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

RONDAS DE EVALUACIÓN

Evaluable 1: Denise Barros Weiss

Afiliación: Universidade Federal de Juiz de Fora

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1713-0947>

Evaluable 2: Bruno Pinto Silva

Afiliación: University of New Mexico

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9933-3037>

EVALUADOR 1

Inicialmente parabeno pelo foco dado ao tema da internacionalização, tão discutida no âmbito das universidades e, ao mesmo tempo, tão mal compreendida – seja por desconhecimento, seja por interesses profissionais ou institucionais.

Em termos estruturais, considero muito relevante a apresentação de um resumo para não-especialistas. Ele permite a leitores que não são da área o sentimento de que o artigo é legível, já que o resumo acadêmico muitas vezes afasta o leitor, com sua densidade e profusão de termos não explicados. O resumo contém o que deve, exceto por uma referência ao comum escolar, que faz parte do título do artigo. Sugiro acrescentar.

O levantamento das produções acadêmicas trouxe um panorama relevante, organizado em três pontos considerados fulcrais ao se compreender a internacionalização como um processo que precisa ser plural, multidimensional. O que hoje temos é uma conjunção de fatores que levam à iluminação do Norte Global, com o Inglês identificado como a língua da ciência, e um apagamento de tudo o que não se enquadra nesse ambiente.

Gostaria de comentar dois elementos que julgo pertinentes. O primeiro é o conceito de comum educativo. Embora esteja enunciado no título e seja objeto de uma seção, só existe a referência ao conceito na sua última menção. Acredito que seria apropriado que essa informação estivesse logo no princípio do texto.

Como segundo elemento, deixo, como contribuição ao debate, uma referência às crenças dos estudantes quanto à língua considerada relevante para a internacionalização. O inglês é não apenas percebido nas instituições como o único caminho para se alcançar as informações técnicas e o reconhecimento do trabalho, mas essa crença é fortemente reforçada para as próximas gerações de alunos.

EVALUADOR 2

O título do artigo mostra-se preciso e reflete adequadamente a proposta teórica desenvolvida ao longo do manuscrito. Ele abrange de forma clara o desenho do ensaio, articulando a noção de internacionalização com uma perspectiva glotopolítica. O resumo apresenta todos os elementos exigidos e demonstra excelente consistência interna, especialmente no alinhamento entre o objetivo declarado.

A introdução contextualiza de maneira eficaz o problema da chamada “centralização epistêmica” e do “capitalismo acadêmico”, conduzindo o leitor de forma lógica nessa discussão. Destaca-se positivamente o uso de dados recentes (Pradier et al., 2025), que fortalecem o argumento relativo à hegemonia linguística e conferem atualidade à discussão.

No que diz respeito aos métodos e resultados, trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica. O objetivo é adequadamente cumprido, uma vez que todas as referências citadas encontram-se devidamente listadas.

O manuscrito demonstra alta relevância para a área de Linguística e Educação Superior, cumprindo de forma honesta e bem fundamentada o papel de criticar a colonialidade linguística. A decisão sugerida é de aceite.

RESPUESTA DE LOS AUTORES

Prezados,

Agradecemos os comentários referentes ao nosso texto. Todos eles foram muito propositivos e importantes para revisar o documento. Enviamos o arquivo com o texto revisado.

Cordialmente,

Leonardo e Cristine

Conflicto de Intereses

Los autores no tienen conflictos de intereses que declarar.

Enlace al *Preprint*

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13599>.

Protocolo y Prerregistro de Investigación

Este ensayo teórico no implica la recolección ni el análisis empírico de datos, así como tampoco involucra a participantes humanos o animales. Por lo tanto, no se aplica la adopción de las directrices de la Equator Network ni el prerregistro de la investigación en repositorios institucionales. El trabajo sigue los principios éticos y científicos pertinentes a los estudios teóricos y de revisión bibliográfica.

Declaración de Disponibilidad de Datos

La compartición de datos no es aplicable a este artículo, ya que no se crearon ni analizaron nuevos datos en este estudio.

Fuentes de Financiamiento

El primer autor es becario de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES).

La segunda autora es becaria de productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

REFERENCIAS

- ALMUDRAS, B. K. (2022). Parece revolução, mas é só neoliberalismo. **Revista Piauí**. <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/parece-revolucao-mas-e-so-neoliberalismo>
- ALVES, L. (2025). Por uma universidade pública inclusiva: epistemologias plurais, justiça social e resistência à mercantilização. **Inventário**, 37, 431-441. <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/63316>
- AMMON, U. (2001). English as a future language of teaching at German universities? A question of difficult consequences, posed by the decline of German as a language of science. In U. Ammon (Ed.), **The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities** (pp. 343-361). Mouton de Gruyter.
- BAKHTIN, M. (1997). **Estética da criação verbal** (2nd ed.). Martins Fontes.
- BAUMAN, Z. (2015). **A riqueza de poucos beneficia todos nós?**. Zahar.
- CONNELL, R. (2019). **The good university: What universities actually do and why it's time for radical change**. Zed Books.
- FISHMAN, J. A. (2000). Who speaks what language to whom and when? In L. Wei (Ed.), **The bilingualism reader** (pp. 89-106). Routledge.

FREIRE, P. (2023). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** (77th ed.). Paz e Terra.

GAMAR, S. A. (2022). Global North technocratic discourse in Arab higher education: The case of a North American technical college in an Arab state. In S. Makoni, C. G. Severo, A. Abdelhay, & A. Kaiper-Marquez (Eds.), **The languaging of higher education in the Global South: De-colonizing the language of scholarship and pedagogy** (pp. 13-27). Routledge.

GARCÍA, O. (2009). **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Basil Blackwell.

GUILHERME, A. A., & PICOLI, B. A. (2020). Neoliberalismo e internacionalização na educação superior: Oportunidades e desafios para o encontro com o outro. In R. de O. Brito (Ed.), **Internacionalização da educação básica e superior: Desafios, perspectivas, experiências** (pp. 153-173). Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília.

HARRIS, R. (1981). **The language myth**. St. Martin's Press.

INÍGUEZ, H. G., & AHUMADA, E. H. (2014). Una reflexión filosófica sobre la acción vinculante y el lenguaje. **Revista Chilena de Literatura**, 87, 257-269.

KHASANDI-TELEWA, I. V. (2022). "Everyone was happy when talking": Revisiting the use of mother tongues in Kenyan universities. In S. Makoni, C. G. Severo, A. Abdelhay, & A. Kaiper-Marquez (Eds.), **The languaging of higher education in the Global South: De-colonizing the language of scholarship and pedagogy** (pp. 133-146). Routledge.

MAKONI, S., & PENNYCOOK, A. (2007). Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), **Disinventing and reconstituting languages** (pp. 1-41). Multilingual Matters.

MAKONI, S., SEVERO, C. G., ABDELHAY, A., & KAIPER-MARQUEZ, A. (Eds.). (2022). **The languaging of higher education in the Global South: De-colonizing the language of scholarship and pedagogy**. Routledge.

MOROSINI, M. (2021). Internacionalização da educação superior no Brasil e desafios no contexto do Sul Global. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, 33(1), 361-383. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.349>

MOTT-FERNANDEZ, C., & FOGAÇA, F. C. (2019). Inglês como língua internacional na universidade: Rejeição e objeto de desejo. **Revista Linguagem & Ensino**, 12(1), 195-225. <https://doi.org/10.15210/rle.v12i1.15707>

MUGADDAM, A. R., & ALKHAIR, M. (2022). Decolonizing epistemology in Sudanese linguistics: Integrationist and political perspectives. In S. Makoni, C. G. Severo, A. Abdelhay, & A. Kaiper-Marquez (Eds.), **The languaging of higher education in the Global South: De-colonizing the language of scholarship and pedagogy** (pp. 87-115). Routledge.

NDHLOVU, F., & MAKALELA, L. (2021). **Decolonising multilingualism in Africa: Recentering silenced voices from the Global South**. Multilingual Matters.

NEVES, C. E. B., & BARBOSA, M. L. de O. (2020). Internacionalização da educação superior no Brasil: Avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, 22(54), 144-175. <https://doi.org/10.1590/15174522-99656>

PENNYCOOK, A. (1994). **The cultural politics of English as an international language**. Longman.

PENNYCOOK, A. (2007). The myth of English as an international language. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), **Disinventing and reconstituting languages** (pp. 90-115). Multilingual Matters.

PRADIER, M., CÉSPÉDES, J., & LARIVIÈRE, V. (2025). **A smack of all neighbouring languages: How multilingual is scholarly communication?** <https://arxiv.org/abs/2504.21100>

QUIJANO, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In A. Quijano, **Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder** (1st ed., pp. 861-919). CLACSO; Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

SANTOS, B. de S. (2011). **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** (3rd ed.). Cortez.

SANTOS, B. de S. (2019). **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Autêntica.

SANTOS, B. de S., & MENESES, M. P. (2013). Introdução: Epistemologias do Sul. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), **Epistemologias do Sul** (pp. 9-19). Cortez.

SCHLEICHER, R. T. (Coord.). (2022). **Relatório COBRADI 2021: A cooperação educacional e científica brasileira em foco**. Ipea.
https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11621/1/Relatorio_Cobradi_2021_A_cooperacao_Educacional_PublicacaoPreliminar.pdf

SEVERO, C. G. (2013). Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística**, 57(2), 451-473.

SEVERO, C. G. (2023). Políticas linguísticas e a construção do comum. In B. Deusdará, P. C. C. Arantes, & A. K. Brenner (Eds.), **Direitos linguísticos e refúgio** (pp. 39-58). Mercado de Letras.

SEVERO, C. G., BRINGMANN, S., & NASCIMENTO, M. (2023). Espaços e experiências formativas de professores indígenas no ensino superior e a questão linguística. **Perspectiva**, 41, 1-18.

SEVERO, C. G., & BARBOSA, M. L. R. (2025). Paulo Freire e as políticas linguísticas educacionais: Da educação como prática de liberdade. In C. G. Severo & M. L. R. Barbosa (Eds.), **Políticas linguísticas educacionais: Teoria e prática**. Letraria.

SEVERO, C. G., & BUZATO, M. E. K. (2023). Cosmopolítica e linguagem. In C. G. Severo & M. E. K. Buzato (Eds.), **Cosmopolítica e linguagem** (pp. 12-40). Letraria.

SOUZA, J. de F., COSSA, J., & RODRIGUES, C. M. L. (2024). Cooperação científica no Sul Global: Por uma outra internacionalização. **Inter-Ação**, 49(2), 968-984. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80048>

STUDER, P. (2022). Re-visiting English-medium instruction in the light of comprehensive internationalization – A case for sociocultural competence. In L. Keim (Coord.), S. Khan, À. Pinyana, & À. Raluy (Eds.), **Internationalization and intercultural competence in higher education: Quality and innovation** (pp. 17-32). Octaedro.

TAUCHEN, G., GUEDES, F. M., MATOS, K. R., & TERÁN, J. C. (2018). Mobilidade no Sul-Sul: Experiências no âmbito da cooperação lusófona. In I. C. de Mello (Ed.), **Internacionalização do ensino superior: Experiências, desafios e perspectivas** (pp. 123-138). EdUFMT.