

La internacionalización de la educación básica en Brasil: Una aproximación al caso de Brasilia-DF

The internationalization of basic education in Brazil: An approach to the case of Brasília-DF

Mariana Beatriz Mataluna 

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Uruguay, Montevideo, Uruguay (marianamataluna@gmail.com)

Recibido: 10-diciembre-2022

Aceptado: 07-julio-2023

Publicado: 15-julio-2023

Citación recomendada: Mataluna, M. B. (2023). La internacionalización de la educación básica en Brasil: Una aproximación al caso de Brasilia-DF. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2874>

RESUMEN

El proceso de internacionalización de la educación adquirió centralidad en Brasil, tanto en la realidad educativa como en las investigaciones académicas. Aunque en un principio este proceso prevaleció en la educación superior, actualmente se extiende al resto del sistema educativo, lo que se evidencia en el aumento de escuelas bilingües e internacionales. Este trabajo busca identificar las estrategias educativas que implementan los sectores medios y medios altos, residentes en Brasilia-DF, para mantener sus privilegios. Se advierte una nueva segmentación en el seno de la educación: además de la tradicional separación público/privado, existe una diferenciación dentro del sistema privado entre escuelas "tradicionales" e internacionales. Empleando metodología cualitativa, que incluye análisis documental y entrevistas a familias brasilienses (2019-2021), se explora el rol de la educación en el proceso de construcción de las élites. Los resultados muestran una alta preferencia y demanda por escuelas bilingües e internacionales que traccionan una amplia oferta educativa con certificaciones internacionales dirigidas a familias que "miran hacia afuera del país", evidenciando relaciones entre lo local y lo global en la reconfiguración de los sectores privilegiados.

Palabras clave: Brasilia, elección escolar, elites, internacionalización de la educación, sectores privilegiados

ABSTRACT

The internationalization process of education gained centrality in Brazil, both in the educational reality and in academic research. Although this process initially prevailed in higher education, it currently extends to the rest of the educational system, a fact evidenced by the increase of bilingual and international schools. This study seeks to identify the educational strategies implemented by the middle and upper middle classes resident in Brasilia-DF, in order to maintain their social status as an elite. In this sense, a new segmentation within the education system is observed: in addition to the traditional public/private separation, recently appeared a differentiation within the private school system between "traditional" and international schools. Using qualitative methodology, which includes documentary analysis and interviews with Brazilian families (between 2019-2021), we explore the role of education in the process of building elites. Findings show a high preference and demand for bilingual and international schools by richer families, that busts a wide educational offer of international certifications that enable the access to foreign institutions, evidencing the relationships between local and global in the views of the Brazilian elites.

Keywords: Brasilia, elites, internationalization of education, privileged groups, school choice

Agradecimientos: A Victoria Gessaghi, Alicia Mendez, Manuel Giovine y Adriano Botelho.

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

“La importancia socio-geográfica de las escuelas se extiende más allá de sus límites físicos.”
(Collins & Coleman, 2008, p. 291)

El sistema educativo brasileño, marcado por la dualidad entre el sistema público y privado, es un instrumento altamente eficiente para la preservación de las desigualdades. Incluso dentro del sistema estatal persiste cierta segregación y separación de los públicos escolares: en algunas instituciones -a las que asiste parte de los sectores privilegiados- la transmisión escolar garantiza el acceso a conocimientos relevantes; en otras escuelas (la gran mayoría) -frecuentadas por sectores de ingresos medios-bajos y bajos- la escolarización no proporciona este acceso de forma integral y compromete el pasaje de la educación básica a la educación superior o a mejores posiciones en el mercado de trabajo. Dentro del sistema privado, coexisten escuelas orientadas a la continuidad de estudios superiores en Brasil y una oferta creciente de escuelas bilingües e internacionales dirigidas a estudiantes que “miran para fuera del país”. A la par de esta demanda, en los últimos años se evidenció el ingreso de redes, grupos y corporaciones internacionales al sistema educativo, mediante la adquisición de escuelas tradicionales o la instalación de sedes/franquicias de instituciones educativas extranjeras, en un proceso creciente de mercantilización e internacionalización de la educación (Krawczyk, 2005; Laval, 2019; Oliveira, 2011). Este nuevo escenario podría concebirse como una manifestación más de la globalización. Según Vásquez Rocca (2009, p. 171), la “historia de la globalización es la historia de una doble conquista, la conquista de la tierra por vía marítima y la conquista de la subjetividad”. Sloterdijk (2007, p. 29), a su vez, anuncia que ha llegado el momento en que ambas expansiones se han encontrado y se han fusionado en un gran “espacio denominado mercado”.

Ambos procesos impactan en el sistema educativo y en el ámbito familiar. En educación, traccionan alteraciones en la legislación, formación y contratación de docentes, el currículo impartido, las certificaciones y/o diplomas otorgados, entre otros. A nivel familiar, activa nuevos sentidos y amplía horizontes. Como explica Agnes Van Zanten (2007), al elegir la institución educativa los padres son, generalmente, movilizados por objetivos instrumentales: que sus hijos accedan a los mejores estudios superiores y a un buen empleo; por objetivos reflexivos: que sus hijos se formen con espíritu crítico; o por objetivos expresivos -que a menudo se contraponen con los instrumentales-: desean que sus hijos sean felices y que estén seguros.

Sin embargo, como se discute en este trabajo, esta posibilidad de elección se restringió y restringe a familias pertenecientes a los sectores privilegiados. En ese sentido:

Todos sabemos que, actualmente, gracias a la intensificación de los intercambios internacionales y una relativa democratización de los medios de transporte, la movilidad geográfica -así como el interés por lo internacional- de sectores más amplios de la población, no exclusivamente de las elites, aumentó considerablemente. No obstante, el alcance de este proceso no podría ser homogéneo, en un mundo marcado por la desigualdad de condiciones entre las diversas naciones, o inclusive, entre los estratos que componen la estructura social de cada país (Nogueira et al., 2008, p. 2)

Por lo tanto, dentro de las estrategias familiares de estos sectores, la elección escolar constituye un momento clave atravesado por varios intereses: certificación internacional obtenida, articulación con la educación superior nacional y extranjera, composición de la matrícula, obtención de beneficios a mediano o largo plazo, entre otros. Las familias enfrentan estos dilemas y priorizan, en general, una opción favorable para un determinado tipo de escolarización y, en el sentido más amplio, de socialización esperada.

Este estudio se inicia con una retrospectiva del sistema educativo brasileño que evidencia que el proceso de internacionalización educativa, visto comúnmente como un producto de la globalización, no constituye un fenómeno reciente. Dicha retrospectiva historiza sobre las dinámicas de las clases medias y medias altas en su búsqueda de opciones educativas diferenciadas. El material empírico producido mapea la oferta educativa bilingüe e internacional de Brasilia con sus singularidades (matrícula, proyecto pedagógico, articulación con la educación superior, certificación, etc.) y ofrece un panorama de las estrategias educativas implementadas por las familias entrevistadas para mantener y/o expandir su

jerarquización y diferenciación social. La preferencia de estas por instituciones internacionales es la puerta de entrada para comprender el crecimiento de la oferta educativa privada (Mataluna, 2022). Para finalizar, se comparten reflexiones donde se destaca la progresiva y temprana demanda familiar por instituciones y/o certificaciones educativas internacionales y su impacto en el incremento de la oferta escolar.

Retrospectiva histórica

Antes de abordar el actual proceso de internacionalización de la educación y su relación con las familias de sectores medios y medios altos brasileños, es preciso remontarse a cómo surge y quiénes fueron y son los principales destinatarios de la educación brasileña.

En Brasil, tanto la educación primaria como la secundaria nacieron cuando el país era aún una colonia portuguesa. Según Schwartz (1988), casi por cuatro siglos la economía agroexportadora brasileña basó su producción en el trabajo esclavo y generó una sociedad dividida entre una mayoría de individuos sin ningún derecho y una minoría con derechos sobre las personas y sobre la propiedad. Esta pequeña porción privilegiada recibía, predominantemente, enseñanza humanística, con una orientación al ejercicio de actividades político-burocráticas y profesiones liberales en la colonia y en la metrópoli portuguesa. Durante el período colonial, la enseñanza de las primeras letras y los estudios preparatorios, tanto en Brasil como en Portugal, se delegaba a algunas órdenes religiosas (Nunes, 2000). El arribo de la Compañía de Jesús y sus propuestas educativas en el mundo colonial se contextualiza en el período de la “primera gran ola de globalización” (Sloterdijk, 2007), marcada por la navegación cristiano-capitalista y por el colonialismo de los Estados nacionales de la vieja Europa. La formación universitaria era permitida únicamente en Portugal y, en ese sentido, Brasil constituye una excepción en América Latina. Mientras España creó unas 27 universidades en sus colonias, Portugal fundó en la colonia portuguesa estudios universitarios para el clero, el resto de las carreras estaban en las universidades de ultramar, Coimbra y Évora.

Rezende Pinto (2002) identifica dos elementos que van a modelar la educación en Brasil con consecuencias hasta la actualidad: el primero, una base productiva que excluía a la mayoría de la población (indios, negros y colonos pobres) del acceso a la tierra con base en la producción y trabajo esclavo; donde la educación aparecía más como mecanismo de reproducción social de la reducida elite rural y comercial existente que como medio de formación de la persona y del acceso al conocimiento. El segundo, refiere al modelo de enseñanza jesuítica esencialmente escolástica y de carácter literario. A pesar de que el objetivo básico haya sido la formación de sacerdotes, estas escuelas se presentaban como la única oportunidad para que los hijos de la elite local obtuvieran una formación adecuada para el ingreso a los cursos superiores ofrecidos en Portugal. Por lo tanto, el nivel medio en Brasil nace con un carácter selectivo, propedéutico, con un currículo centrado en las Humanidades. Este sistema finaliza, casi doscientos años después, con la expulsión de los jesuitas a causa de la política reformista del Marqués de Pombal, primer ministro del rey de Portugal, José I (1750-1777). En la práctica, la elite local continuó asistiendo a seminarios escolares, en manos de otras órdenes religiosas.

A inicios del siglo XIX, Brasil pasó por transformaciones políticas importantes: la instalación de la corte portuguesa (1808, tras la huida de la invasión napoleónica) y la independencia política en 1822, aunque, económicamente, continuó el modelo agroexportador basado en el trabajo esclavo. El nivel secundario continuó con la función de preparar a la elite local para los exámenes de acceso a los nuevos cursos superiores habilitados en el país a partir de 1808. En las capitales de las nuevas provincias, se crearon escuelas secundarias orientadas exclusivamente a la educación de las elites. En realidad, las características de la sociedad imperial brasileña (1822-1889) -asentada sobre el latifundio, la esclavitud y la segregación social- poco contribuían para la ampliación del sistema educativo con un carácter más científico o técnico. La enseñanza se limitaba al estudio de las lenguas modernas más usuales y de lenguas muertas.

Durante el período republicano, iniciado en 1889, varias transformaciones tuvieron lugar: la introducción de mano de obra inmigrante y el régimen de trabajo asalariado sustituyen al trabajo esclavo, el proceso de industrialización naciente, la ampliación de las influencias externas dentro del proceso de expansión

del capitalismo internacional y la propagación de ideas positivistas. Sin embargo, estos cambios demoraron en reflejarse en la educación debido al conturbado proceso de consolidación del nuevo orden republicano, marcado por la inestabilidad política. Parte de las elites políticas y el sector militar se apropiaron del ideario positivista que proponía realizar un estudio científico del país y plasmar un proyecto civilizador que “no tenía sólo por referencia lo específicamente nacional, sino al contrario, los puntos de contacto entre la cultura brasileña y la civilización occidental” (Alonso, 1995, p. 4). La conjugación entre ciencia e instrucción pública sería el medio para “civilizar” el Brasil. No obstante, la doctrina positivista se caracterizó más por un discurso que por una práctica de incremento de mejores condiciones de vida para la base de la sociedad. Si bien la educación era considerada necesaria por los positivistas brasileños, la economía agroexportadora de latifundios (café) y la dominación oligárquica poco favorecían a la extensión de la educación en los sectores populares.

En la década del veinte del siglo pasado, la intensificación de la crisis político-económica, causada por las dificultades de inserción internacional del modelo agroexportador en el contexto de crisis financiera de 1929 y la ruptura representada por la “Revolución de 1930” liderada por Getulio Vargas (1930-1946), generan el ambiente propicio para que educadores y otros segmentos sociales piensen a la educación como instrumento de la modernización de la sociedad brasileña. Prácticas pedagógicas como los “Teachers College” norteamericanos, el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra y la concepción de Escuela Nueva permearon la escena educativa brasileña. En el medio de este contexto de reordenación política y entusiasmo por la educación, un grupo de veintiséis intelectuales, organizados por Fernando de Azevedo, lanza el “Manifiesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Para Anísio Teixeira, uno de los pioneros, era preciso acabar con los privilegios de la elite dominante y expandir la educación “común” o “única” para todos, pues solamente la expansión de la escuela primaria sería capaz de resolver los desniveles económicos y la estratificación social.

En un contexto de industrialización de la sociedad brasileña, el Ministro de Educación Francisco Campos (1931-1932) propone la primera reformulación del sistema educativo. Según Nascimento (2007, p. 80) a pesar del combate a las ideas nuevas por parte de los conservadores, las ideas de los “escolanovistas” sobre una escuela pública, gratuita, laica como condición ideal para la atención a las aspiraciones individuales y sociales se propagaron y estuvieron presentes en las reformas educativas estatales (provinciales), en la creación de las Universidades de São Paulo (1934) y del entonces Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1935). La redemocratización del país, iniciada en 1946, reaviva los debates sobre las funciones de la escuela. Por un lado, los progresistas, congregados en el movimiento renovador de la educación, defendían la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria; por el otro, los conservadores, liderados por los educadores católicos, patrocinaban la escuela privada.

Durante el gobierno de Juscelino Kubitschek (1956-1960), período de profunda industrialización y urbanización, la expansión del nivel secundario había creado una situación irreversible que exigió una intervención decisiva de los poderes públicos. Las iniciativas del presidente Janio Quadros (1961) crearon condiciones, aunque precarias, para que sectores más amplios de las clases populares tuvieran acceso al nivel medio. El examen de admisión fue, por algunas décadas, la línea divisoria entre la escuela primaria y la escuela secundaria y, tan importante como el examen, era el curso preparatorio y el libro con los contenidos a ser evaluado. Según Nunes (2000), dicha selectividad fue jaqueada por la demanda social por una educación más amplia y masiva, sobre todo en las décadas del cincuenta y sesenta del siglo XX, ya que el acceso al secundario era una especie de llave para el ascenso social.

El golpe militar de 1964 y el período dictatorial que lo sigue (1964-1985) cambiará de forma radical la tendencia observada en las décadas anteriores. Los cuestionamientos sobre la educación media y su dualidad (formación general y/o profesional) continúan. En cierta medida, ese debate refiere a la igualdad de acceso, considerando que un sistema escolar que abre ampliamente las puertas de sus escuelas secundarias y sus universidades es más justo que un sistema que selecciona precozmente, el primero distribuye con mayor amplitud los bienes escolares (Dubet, 2014, p. 231). Una consecuencia probable de este debate es que, en 1982, se inicia un proceso de ampliación del sistema público del nivel medio, no obstante, el correspondiente incremento de los recursos financieros necesarios y el progresivo

abandono por parte de la clase media de la red pública señaló una tendencia de crecimiento de la enseñanza privada, exclusiva y excluyente.

En el año 1988, a los efectos de que existiese una Ley de Educación coherente con la recién sancionada Constitución Federal, en pleno proceso de democratización, se inicia en el Poder Legislativo un largo proceso de discusión, enfrentándose diferentes fuerzas y segmentos sociales y económicos en defensa de intereses muchas veces antagónicos. Cuando finalmente se sanciona la "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No. 9.394", en 1996, el contexto político -inicio de la reforma neoliberal del Estado brasileño- acabó por favorecer, en muchos aspectos, intereses de los sectores de la educación privada y la iglesia católica, en detrimento de importantes ideales de aquellos que defendían la escuela pública, laica y democrática. A partir del análisis realizado en la década de los 90 en Belo Horizonte, Aguiar (2007) revela cómo, en la percepción del interés de las familias brasileñas por diferentes credenciales educativas, las instituciones privadas se adecuan a las exigencias de la legislación nacional y emiten certificados nacionales e internacionales.

En el periodo 2003-2010, se inscriben nuevos principios y derechos fundamentales en la Constitución Federal y en la LDB, y se establece como deber del Estado garantizar la educación básica obligatoria y gratuita de los 4 hasta los 17 años. Sin embargo, dicha universalización se materializa en un sistema educativo segmentado, desigual y fragmentado; donde conviven instituciones excluyentes e inclusivas, donde la ampliación del acceso no está acompañada con procesos que garanticen la calidad de la enseñanza para todos. Almeida (2009) insiste en la persistencia de una "segmentación a la brasileña":

La segmentación acompaña, en cierto sentido, a la separación entre la educación pública y privada, aunque no es igual en todos los niveles educativos (...). En la ciudad de São Paulo, el acceso a lo que se considera una buena educación está estrechamente vinculado con el pasaje por un segmento del sector privado en el nivel secundario y por un segmento del sector público en el nivel superior (Almeida, 2009, p. 38).

Como muestra la retrospectiva histórica, la segmentación del sistema educativo se inicia tempranamente -período colonial- aunque, a partir de la década de 1970, se profundiza una división que define la segregación de los segmentos menos favorecidos como usuarios del sector público, mientras que la red privada se destina a los hijos de los sectores medios y medios altos. Es decir, el clivaje público/privado del sistema educativo no es un fenómeno reciente y desde su instalación contribuye a la manutención de la desigualdad de accesos (a la educación superior, al empleo, a la renta etc.), bajo una apariencia meritocrática. En ese sentido, a medida que la clase media se expande, la oferta educativa bilingüe e internacional crece como sector y habilita, en los últimos tiempos, el ingreso de corporaciones, redes, franquicias en el sistema educativo. Como señalan los trabajos de Nogueira (1998, 2004), Prado (2002) y Aguiar (2007), estas familias seleccionan instituciones que ofrecen intercambios y residencias en el exterior movilizadas por objetivos variados: fluidez en una lengua extranjera, enriquecimiento de la formación cultural e, inclusive, la maduración y autogestión de los jóvenes. Estas elecciones constituyen estrategias de diferenciación social en el interior de los sectores favorecidos y herramientas de acercamiento a las elites globales. La combinación entre las estrategias de las escuelas (credenciales, certificaciones, experiencias en el exterior) y las elecciones de las familias restringe a un número reducido de "elegidos" el acceso a determinados recursos.

El arribo progresivo de redes procedentes de Canadá (Maple Bear, con 105 establecimientos en Brasil) y Estados Unidos (Avenues School, abrió sucursal en São Paulo en 2018, convocando públicamente a un reclutamiento de los mejores profesionales de las escuelas paulistas), de redes internacionales como Semper Altius (colegios privados, católicos y bilingües con más de 65 años de experiencia en educación) y AMISA (American International Schools in Americas) e instituciones acreditadas con bachillerato internacional (IBO) en varias ciudades de Brasil muestran que esta tendencia se intensifica y convive con las escuelas internacionales más tradicionales (American Schools, Swiss International Schools, Lycées Français). Brasilia no es ajena a este escenario educativo.

El objetivo de este trabajo es compartir los resultados de una investigación realizada entre instituciones educativas internacionales y familias de clase media y media alta de Brasilia, durante 2019 y 2021. Las

preguntas de investigación fueron ¿Cuáles son las causas del crecimiento de la oferta de instituciones internacionales en Brasilia? Dicho crecimiento, ¿está vinculado a una demanda escolar no satisfecha en las instituciones locales o a un objetivo de diferenciación de estos sectores sociales? ¿Cuáles son las singularidades de estas instituciones? ¿Cuáles son los motivos que fundamentan la elección escolar? A partir de estas interrogantes, se buscó entender la correlación entre las expectativas de las familias en el momento de la elección escolar y los proyectos pedagógicos diferenciados de los colegios analizados.

La relevancia del estudio radica en la posibilidad de brindar una explicación al fenómeno de preferencia de los sectores privilegiados de escolarizar a sus hijos en instituciones internacionales en lugar de elegir propuestas educativas nacionales u orientadas a la preparación para los estudios superiores en el país. La elección del locus de estudio se debe a las características singulares del distrito federal, Brasilia se configura como la sede del poder político brasileño -que congrega habitantes de todos los estados- y presenta una indisponibilidad de publicaciones sobre su mercado educativo privado y, en particular, sobre las escuelas bilingües e internacionales.

Método

Diseño

El estudio es de cuño exploratorio con abordaje cualitativo, se inspira en investigaciones académicas brasileñas que estudian la escolarización de las clases medias y medias altas en diferentes ciudades brasileñas en los últimos treinta años. Ante la indisponibilidad de publicaciones sobre la oferta educativa privada de Brasilia y, frente a un creciente mercado de escuelas pertenecientes a redes internacionales, el diseño elaborado está enfocado, en primer lugar, a identificar y comparar las particularidades de estas escuelas y los instrumentos de internacionalización ofrecidos por ellas y en examinar los motivos que fundamentan las elecciones escolares por parte de familias brasileñas, incluyendo sus valoraciones a dichos instrumentos de internacionalización. El proyecto de investigación posdoctoral fue aprobado por la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia.

Escuelas internacionales

Una vez aprobado el proyecto, se contactó por correo a cada una de las doce escuelas internacionales radicadas en Brasilia, informando los objetivos y alcances del trabajo de campo. Sin embargo, no hubo respuesta institucional, debido a ello se optó por realizar la caracterización de esas escuelas a partir de la información disponible en sus páginas web.

Participantes

El estudio contó con la participación de ocho madres cuyos hijos están matriculados en escuelas y colegios internacionales, siendo este el criterio de selección. Se realizaron encuestas y entrevistas semiestructuradas a madres, particularmente por el rol que estas desempeñan en relación con la logística personal y escolar de sus hijos (llevar y traer a la escuela y actividades extracurriculares, participar de las reuniones de padres, organizar encuentros y cumpleaños).

Entre las entrevistadas prevalecen los hogares con uno o dos hijos, sus edades oscilan entre 39 y 46 años. Predomina un nivel de instrucción alto: todas tienen nivel superior completo, cuatro de ellas tienen maestrías, lo que representa una situación privilegiada si se consideran los bajos índices de escolarización brasileña. Brasilia tiene el mayor porcentaje de personas que concluyeron el nivel superior, siendo que el 27.8% de su población realizó cursos de graduación y de posgraduación (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019). Cuatro de las participantes son funcionarias del sector público, tres son amas de casa y una es profesional liberal. Aunque no todas las familias pueden ser clasificadas como pertenecientes a las más altas posiciones en la escala económica, sí disponen de altos niveles de instrucción y recursos materiales superiores al promedio poblacional, verificado por características de la/s residencia/s, viajes al exterior, empleados domésticos, objetos de lujos en sus residencias, automóviles; conforme fue observado durante las entrevistas.

Procedimiento

Para la recolección de datos durante la primera etapa, se examinaron documentos disponibles en los sitios web de cada escuela. Aunque se reconoce el riesgo de utilizar datos de sitios webs, se optó por su análisis ya que estos describen el producto -lo que “venden”- que las escuelas ofrecen a las familias, e inclusive especifican diferentes autodenominaciones: “formación internacional”, “escuela internacional” o “colegio bilingüe”, conceptos equívocos que han variado con el paso del tiempo y dificultan hallar una sola definición del fenómeno (Mataluna, 2022).

En la segunda etapa se trabajó con las madres, quienes respondieron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas para recopilar datos demográficos y se realizaron entrevistas semiestructuradas con las personas seleccionadas que duraron en promedio 45 minutos.

Análisis

Para guiar el análisis de la información sobre las escuelas, nos basamos en la descripción de Hayden y Thompson (2008), quienes definen algunas características mínimas que permiten reconocer una “buena” escuela internacional: a) el currículum es invariablemente distinto del país en el que está localizada, b) los estudiantes son frecuentemente de otros países, aunque está creciendo cada vez más la matrícula de estudiantes nativos, c) los profesores o administradores son, en su mayoría, de otros países, d) su estatus es diferencial en el contexto local.

Las entrevistas de las madres fueron codificadas a partir de dimensiones sociales y personales que permitieron elaborar un perfil socio-demográfico: conocimiento de la escuela, motivos de elección, expectativas de la escolarización, estudios de educación básica realizados en escuelas locales o internacionales, lugar de residencia, edad, profesión, miembros de la familia.

Los datos de las escuelas y colegios fueron codificados a partir de dimensiones institucionales: fundación, propuesta pedagógica, currículum, actividades extracurriculares, equipo docente, calendario, requisitos de admisión, certificaciones, articulación con los estudios superiores, entre otros.

Aspectos éticos

La participación de las entrevistadas se inició luego de la firma del documento de "consentimiento informado", asegurando la confidencialidad y uso correcto de la información recogida en las entrevistas a través de las grabaciones, como establece la Universidad de Brasilia. Para la presentación de resultados se utilizan pseudónimos y referencias reales de la edad, última formación realizada y actividad profesional.

Resultados

Presentamos la caracterización de Brasilia y su oferta educativa bilingüe e internacional y posteriormente, los resultados del análisis de las percepciones de las personas entrevistadas sobre las expectativas de la escolarización y socialización de sus hijos.

Brasilia-DF y la educación

La ciudad de Brasilia-DF fue construida en 1961 y es la tercera capital brasileña, precedida por Salvador de Bahía y Rio de Janeiro. Desde su creación, la religiosidad estuvo presente a través de las profecías del religioso católico Don Bosco sobre el surgimiento de "un nuevo hombre" que se materializó en las iglesias y en las escuelas (de confesión católica), instaladas en los orígenes de la capital. Como sede de los tres poderes de la República, la ciudad atrae familias migrantes de todo Brasil, así como familias expatriadas e inmigrantes de todo el mundo, allí funcionan 127 embajadas, bancos y organizaciones internacionales.

La población estimada de Brasilia es de 3,100,000 de personas (IBGE, Censo 2021) y tiene el mayor producto interno bruto *per cápita* del país (Agência Brasilia, 2018). Su tasa de escolarización -población entre 6 y 14 años- era del 97.5% en 2010 (IBGE, Censo 2010) y su oferta educativa (nivel infantil,

educación fundamental -duración de nueve años- y nivel secundario) está compuesta por 1,775 instituciones educativas, 874 son públicas y 901 son privadas, como muestra la Tabla 1.

Tabla 1*Instituciones educativas/alumnos en Brasilia*

Niveles	Instituciones Privadas		Instituciones Públicas		Total
	Instituciones	Alumnos	Instituciones	Alumnos	Instituciones/ alumnos
Nivel infantil	452 (63%)	56,100 (56%)	268 (37%)	44.127 (44%)	720/100,227 (100%)
Nivel fundamental	319 (38%)	99,072 (25%)	518 (62%)	279.069 (75%)	837/378,141 (100%)
Nivel secundario	130 (60%)	26,480 (31%)	88 (40%)	401,961 (69%)	218/583,613 (100%)

Nota: Elaboración propia a partir de datos de la Secretaria de Educação del Distrito Federal. EducaCenso 2018, Cuaderno de Matrícula y registro de instituciones de 2018. (Governo do Distrito Federal, 2018).

La oferta educativa brasiliense tiene un alto grado de diversificación. En el sector público, las escuelas y colegios regulares conviven con las escuelas-parque y escuelas-clase -pertenecientes al plan de construcción de escuelas en Brasilia (1960)- y ofrecen actividades recreativas y artísticas complementarias a la jornada escolar. En el sector privado, coexisten escuelas tradicionales laicas, escuelas confesionales, propuestas alternativas (montessoriana, antroposófica), filantrópicas, colegios bilingües e internacionales (Mataluna, 2019). Con relación a estas últimas, el Consejo de Educación del Distrito Federal, a través de la resolución 01/2018, dispone:

Art. 113: Es institución educacional internacional aquella que posee currículo, calendario y jornada escolar del sistema educativo de origen, debiendo ser supervisada o fiscalizada por autoridades educacionales extranjeras, con aulas ofrecidas en otro idioma. Frente al sistema educativo brasileño, esta institución no mantiene ninguna vinculación y funciona como curso libre, debiendo los estudiantes, que desean continuar estudios en instituciones educativas brasileñas, solicitar equivalencia de estudios en los términos establecidos por la legislación distrital y brasileña.

Esta resolución diferencia entre las escuelas bilingües que ofrecen currículo, calendario brasileño y respetan la legislación brasileña y además ofrecen clases en otro idioma, y las escuelas internacionales bilingües, que implementan programas de forma integrada -en unas el currículo del país de origen, y en las otras el currículo brasileño-, con certificados y diplomas validados y aceptados en los dos países. La escuela debe estar, obligatoriamente, acreditada por el sistema educativo del Distrito Federal para que el diploma que otorgan habilite el ingreso a las universidades brasileñas.

Colegios internacionales en Brasilia

La creación de los colegios internacionales en Brasilia acompaña la fundación de la capital y la instalación de embajadas y organismos internacionales, y recibe, en sus orígenes, a familias expatriadas movilizadas por preservar la lengua y cultura de su país de origen y garantizar una línea pedagógica a pesar de las transferencias profesionales. No obstante, en la matrícula actual predominan estudiantes brasileños.

El primer colegio internacional de Brasilia fue creado en 1961. Asisten 660 estudiantes, siendo el 60% de ellos brasileños, 20% estadounidenses y el 20% restante proviene de diferentes lugares del mundo. Ofrece diploma estadounidense, brasileño y el International Baccalaureate (IB) y es miembro de la agencia AdvancED y la Association for the Advancement of International Education (Asociación por el Avance de la Educación Internacional), entre otras. El segundo fue fundado en 1973 y está vinculado al Estado francés a través de la Agencia de Educación Francesa en el Extranjero. Asisten 800 alumnos, de 32 nacionalidades. Ofrece clases de portugués, geografía, historia y aspectos culturales de Brasil, aunque el currículum y el calendario coinciden con el de las escuelas públicas francesas. Prepara para el

Baccalauréat (examen francés de conclusión de educación media) y para exámenes de ingreso a universidades brasileñas. La tercera escuela fue fundada en 1980 y pertenece a una comunidad religiosa internacional. Es una institución bilingüe (inglés y portugués), acreditada por una agencia internacional y por el Ministerio de Educación brasileño, registra una matrícula de 850 estudiantes procedentes de 29 países; ofrece diploma brasileño, americano y el AP Capstone.

Con propuestas diversificadas y nuevas certificaciones, entre 1999 y 2021 se establecen seis nuevas escuelas internacionales. La primera de ellas -establecida en 1999- se autodescribe como una comunidad de aprendizaje solidaria basada en una cosmovisión bíblica, forma parte de una red internacional de escuelas cristianas establecidas en 15 países; está acreditada por la AdvancED y OASIS. Una organización religiosa católica establece, en 2013, una escuela internacional autodefinida como una "escuela brasileña trilingüe" que prepara para los exámenes de competencia lingüística en español y en inglés; participa de la asociación AdvancED y está acreditada por el College Board, donde los estudiantes pueden rendir el SAT: examen de nivel secundario para la admisión en universidades estadounidenses.

En 2005, una franquicia canadiense con escuelas distribuidas en 30 países creó una escuela que ofrece educación bilingüe, obedece al currículum y calendario brasileño y otorga diploma brasileño; además, promueve viajes de estudios y estadías en campus universitarios en el país de origen. Por otra parte, un grupo de escuelas de origen suizo estableció, en 2011, una escuela que obedece el currículum y calendario brasileño; y desde 2015 ofrece el International Baccalaureate Primary Years Programme (IBPYP). Una fundación británica que cuenta con escuelas en diversos países creó una escuela 2016 se caracteriza por obedecer al currículum brasileño y a los requerimientos del currículum nacional inglés; esta escuela prepara a sus estudiantes para rendir el examen IGCSE (Universidad de Cambridge) y otorga el diploma IBO. La última de estas escuelas, también de origen canadiense, fue creada en 2021; enseña portugués, inglés y español, y actualmente es un colegio candidato al IB.

Para la primera infancia hay tres instituciones, dos de ellas fueron creadas en 2018 y 2019 y cuentan con soporte de coordinación estadounidense y australiana. La tercera es un colegio bilingüe con certificación brasileña basada en el International Early Years Curriculum y el International Primary Curriculum del British Council.

Los doce colegios "internacionales" muestran su diversificación en términos curriculares y extracurriculares, formas de acreditación y certificación, y el mayor o menor compromiso de estas instituciones con el sistema educativo brasileño.

La admisión, en la mayoría de estas instituciones, exige completar formularios online, visitas a la institución, entrevistas con los padres, evaluación diagnóstica de los candidatos, entre otros requisitos. La certificación de su carácter bilingüe, internacional bilingüe o internacional responde a las legislaciones nacionales y distritales mencionadas. En general, estos colegios tienen mensualidades más caras que los colegios privados tradicionales locales, aunque se destinan a los mismos sectores sociales; dictan el currículum del país de origen (Inglaterra, Francia, Estados Unidos) y acreditan el nivel finalizado en dicho país o en exámenes del IBO o de la Universidad de Cambridge, posibilitando el ingreso a un abanico de universidades extranjeras. Asimismo, el crecimiento de instituciones más exclusivas en un escenario ya fragmentado y segregado remite a la idea de Bourdieu (2013, p. 114): "la jerarquía de los establecimientos (...) corresponde aproximadamente a una serie de opciones jerarquizadas, abiertas a poblaciones también socialmente jerarquizadas". Por lo tanto, la búsqueda de experiencias internacionales se inserta en el proceso de creciente segregación y diferenciación en el seno de las clases sociales.

Las voces de las madres

Ante la pregunta cómo conoció la escuela, cinco madres manifiestan que fue por recomendación de amigos, familiares y colegas, y tres responden que visitaron la escuela y les gustó la propuesta pedagógica. Consultadas si algún integrante de la familia estudió en la misma institución, las ocho madres responden que no, en la historia familiar se asistió a colegios tradicionales de Brasilia o de sus ciudades natales. Es decir, matricularon a sus hijos en instituciones diferentes a las que asistieron ellas (y sus

maridos) y afirman mantener a sus hijos en la misma institución durante toda la escolarización. Apenas una madre explica que su hija cambió tres veces de institución.

Cuando se indaga sobre el motivo de elección de la institución, manifiestan de manera unánime, el aspecto bilingüe e internacional y alertan que esta formación no está disponible en las escuelas públicas. Algunos ejemplos:

Quería una escuela bilingüe, al visitar la escuela me gustó la propuesta y que adopte el calendario brasileño (Ana, 44 años, graduación, ama de casa)

Mis dos hijos estudiaron el nivel infantil en escuelas diferentes, pero resolvimos con mi esposo que inicien la primaria en una escuela bilingüe (Flavia, 42 años, maestría, ama de casa)

Porque quiero que mi hijo hable como un nativo. Yo elegí la [escuela] americana, pero como no tenía vacante, una amiga me sugirió la [escuela] británica. No la conocía porque es nueva en Brasilia (Gema, 43 años, maestría, profesional autónomo)

Entró al liceo a los cinco años, ya habla francés con mucha fluencia, consigue dominar todo en un viaje, además es laica (Diana, 48 años, maestría, funcionaria pública)

En Brasil, el acceso a la universidad pública exige la aprobación del Vestibular, examen de ingreso eliminatorio establecido a partir de 1911, basado en los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria. Este instrumento actúa como forma de selección social, ya que su nivel de exigencia puede ser aprobado apenas por aquellos que poseen una buena formación académica o que se prepararon de forma privada. En las universidades públicas brasileñas, principalmente las más prestigiosas, existe una muy baja proporción de cupo disponible sobre la cantidad de aspirantes, a pesar de la creación de “cotas”, cupos para las minorías. A partir de 2009, el vestibular coexiste, en varias universidades federales y estatales, con otras modalidades de admisión como, por ejemplo, el Examen Nacional de Educación Media (ENEM) que facilitó el ingreso a la educación superior. Desde 2014, el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais (INEP) firmó acuerdos de cooperación para que el ENEM sea considerado para ingresar en universidades e institutos portugueses. Posteriormente también lo hizo con Irlanda, Canadá y Reino Unido.

La mayoría de las entrevistadas prefiere escuelas no focalizadas en la preparación del vestibular y/o examen nacional de educación media -objetivo principal de escuelas más tradicionales-. Es decir, la elección de estos establecimientos se vincula al

espíritu de cálculo y de previsión, espíritu que exige de parte del agente económico la concepción de un futuro abstracto y lejano respecto del cual se pueden ensayar elecciones entre posibilidades, también abstractas (...) son una manera de organizar lo por-venir “respecto de un punto de fuga ausente, abstracto e imaginario” (Martínez, 2007, p. 24)

Otro motivo de elección se relaciona con la jornada extendida: “Me cansé de la vida de madre taxista, de llevar y traer a actividades extras” (Diana); “La escuela es cara, pero no lo es al cotejar con el costo de aprender un idioma, incluir el almuerzo y actividades extracurriculares” (Estela, 41 años, maestría, funcionaria pública); “... además, la escuela ofrece una jornada integral” (Ana).

Finalmente, dos madres expresan preferencia por escuelas laicas: “Estaba en la Escuela NNNN, pero no ofrecía jornada integral y tiene cuño religioso, la escuela no tiene que enseñar religión” (Bianca, 41 años, maestría, funcionaria pública). Como sostiene Ball (2014), las clases medias, en particular, han intensificado y perfeccionado en el tiempo sus estrategias educativas para aprovechar los recursos (culturales y económicos) con los que cuentan en favor de la escolarización de sus hijos.

Al consultarles sobre tres aspectos de la propuesta pedagógica que consideran más relevantes, varias madres enfatizaron la amplitud de la formación: “Objetivos amplios, tanto en el ámbito del conocimiento como en la formación de la persona” (Ana); “La escuela ve al niño como un todo (intelectual, social, emocional, creativo). Aprecian y respetan lo que cada niño tiene mejor, el vínculo que tiene escuela-familia” (Bianca); “Humanismo e incentivo permanente a la autonomía del estudiante” (Helena, 39 años, ama de casa).

El segundo aspecto apreciado son las estrategias de enseñanza y la consideración de los distintos ritmos de aprendizaje: “Propuesta pedagógica no tan centrada en el vestibular. Mucha lectura y escritura. Hacen que los niños piensen en los problemas y desarrollen su opinión” (Lucia). Como tercer aspecto, la práctica constante de una lengua extranjera (el inglés o el francés): “Una educación más abierta, en otros idiomas, ella puede estudiar en Brasil y en otros países a partir del ENEM”; “Quería que mis hijos tuvieran contacto con el inglés desde pequeños” (Flavia). Por último, también consideran la formación de los profesores: “Todos los profesores están bien formados, tienen propuestas extracurriculares y disciplinas atractivas, algunos son extranjeros” (Diana); “Muy buena en términos académicos, con profesores serios y comprometidos” (Gema). Los aspectos resaltados (formación integral, propuesta pedagógica atractiva, bilingüismo y formación de los profesores) muestran que, en un contexto de masificación escolar, las familias reclaman “legítimamente” para sus hijos el tipo de educación deseada, el establecimiento educativo y, en algunas ocasiones, el aula juzgada como la más eficaz (Dubet, 2014).

Al ser indagadas sobre las expectativas respecto a la escolarización declaran: “La escuela donde va mi hijo es multirracial, es colorida, hay mezcla de africanos, franceses, americanos y brasileños. Las escuelas brasileñas son blancas” (Diana); “Espero que la escuela prepare a mis hijos para realizar sus proyectos personales, estudiar en el exterior” (Flavia). Es decir, buscan una propuesta que ofrezca conocimientos y habilidades internacionales e interculturales, que los forme para un desempeño ciudadano, social y emocional en un contexto multicultural, que los habilite para estudiar en el exterior.

Los testimonios revelan la preocupación de las madres por ofrecer de forma cada vez más temprana, experiencias internacionales de socialización y certificaciones lingüísticas para la continuación de estudios en el exterior, poco se valoran otros aspectos: cercanía, espacio físico, continuidad entre los valores familiares y escolares, la posición de la escuela en los rankings. Como lo plantea Gessaghi (2016):

En un sistema educativo que otorga formalmente las mismas credenciales educativas a todos, se vuelve necesario producir una separación entre distinción social y acceso a credenciales educativas. La distinción implica entonces acumular recursos que no todos pueden adquirir en el mundo de la escuela (p. 123)

Así, las familias de clases más acomodadas revelan tener habilidades y medios financieros para distinguir las diferencias entre los establecimientos y las características de sus hijos, lo que permite hacer un ajuste entre ambos (*child-matching*), eligiendo el colegio “apropiado” para cada uno (Nogueira et al., 2008).

Conclusiones

Más allá de las particularidades nacionales, hay coincidencias tanto en las formas en que las escuelas de elite funcionan, certifican y se defienden en el mundo, como en las estrategias educativas que las familias de sectores privilegiados despliegan para diferenciarse y distinguirse socialmente, para así generar mejores condiciones de educación y socialización para sus hijos. Como revelan diferentes investigaciones (Aguar, 2007; Amorim, 2016; Nogueira et al., 2008; Prado, 2002), ambas tendencias son insumos para los procesos de segmentación social y fragmentación escolar.

La retrospectiva histórica expuesta evidencia de qué manera las clases medias y medias altas brasileñas gozaron y gozan de amplia libertad de ser usuarias de una oferta diferenciada dentro del sistema educativo privado. A partir de la década de los setenta, “abandonan” las escuelas públicas, migrando a instituciones locales privadas. A partir de finales del siglo pasado y con una oferta privada diversificada, prefieren instituciones bilingües o internacionales, que evalúan como las más eficientes para enseñar idiomas, posibilitar el acceso a universidades extranjeras, conquistar mejores puestos de trabajo, construir un currículo diferenciado -es decir, diferenciarse y distinguirse a través de sus elecciones escolares-. Asimismo, los sectores privilegiados aprecian la formación integral que estas escuelas ofrecen al no ser tan exigentes ni enciclopedistas, proporcionar actividades extracurriculares creativas, generar espacios multiculturales y focalizar en la preparación de un ciudadano crítico y “global”; todo esto en una jornada extendida (entre 6 h a 9 h) que permite prescindir de una logística de “llevar y traer”.

Como conclusiones preliminares, se deduce que la internacionalización cada vez más temprana (a partir de los dos años) de la educación de sus hijos constituye una importante estrategia de las familias dotadas de capital cultural, social y económico para facilitar la futura formación académica y posterior inserción profesional de sus descendientes. Traccionadas por la progresiva demanda en un país que dispone de un amplio mercado interno, la oferta educativa bilingüe e internacional crece a partir del ingreso de nuevas redes y corporaciones internacionales, alterando, en cierta medida, las características fundantes de los colegios internacionales. La imposibilidad de entrevistar a los directores operó en detrimento de la comprensión de las estrategias institucionales de atracción y fidelización de nuevos públicos, constituyéndose una limitación del estudio y una pendencia para investigaciones futuras. No obstante, la fortaleza del estudio sea, tal vez, la exploración del abanico de expectativas familiares proyectadas en la escolarización de sus hijos: fluidez en la lengua extranjera como nativo, enriquecimiento multicultural a través de la socialización con estudiantes extranjeros, articulación con universidades extranjeras e, inclusive, la maduración y autogestión de los jóvenes en el caso de estancias en el exterior.

En este contexto, se entiende la mayor presencia de estudiantes brasileños en estas escuelas; la presencia de profesores extranjeros, pero también locales; el incremento de acreditaciones y certificaciones lingüísticas (Cambridge, IBO, Bac) a modo de legitimar, localmente, el proceso de internacionalización de la educación ofrecido. Este escenario agrava las brechas y refuerza los privilegios educativos, sociales y económicos existentes entre las diferentes clases sociales.

Referencias

- AdvancED. <https://www.cognia.org/>
- Aguiar, A. (2007). *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas* (tese de posgraduação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte MG, Brasil.
- Almeida, A. M. (2009). *As escolas dos dirigentes paulistas: Ensino Médio, vestibular, desigualdade social*. Argvmentvm Editora.
- Alonso, A. (1995). O positivismo de Luís Pereira Barreto e o pensamento brasileiro no século XIX. Coleção Documentos, Série Teoria Política. IEA, 9, 1-18.
<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/alonsopositivismo.pdf>
- American School of Brasilia. (s.f.). *School profile*. <https://www.eabdf.br/who-we-are/school-profile>
- Amorim, I. (2016). *Escola bilingue vs. Escola internacional: Conceitos, diferenças e semelhanças*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Association for the Advancement of International Education. (s.f.). *About AAIE*. <https://www.aaie.org/about-aaie>
- Ball, S. (2014). *Educação Global SA: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Editora UEPG.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.
- Brasília International School. (s.f.). *Sobre nosotros*. <https://brasiliainternationalschool.com/about-us/>
- Cantuaría, A. L. (2016). Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: A constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo 1878-1978. *Pro-Posições*, 15(2), 39-60.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643808>
- Collins, D., & Coleman, T. (2008). Social geographies of education: Looking within, and beyond, school boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281-299. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2007.00081.x>
- Dubet, F. (2014). *Los postulados normativos de la investigación en educación*. Trad. M. M. Balduzzi. Espacios en Blanco-NEES - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Escola das Nações. (s.f.). *Sobre nós*. <https://www.escoladasnacoes.com.br/sobrenos>
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI.
- Giovine, M. A., Mataluna, M. B. (2001). Tendências globais nas elites locais: formas de institucionalização e distinção social em Brasília e Córdoba. *Pro-Posições*, 33, e20200005.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670506>
- Governo do Distrito Federal. Agência Brasília. (2018). Brasília em números. <https://www.df.gov.br/?p=3050>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE, 2019). PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=sobre>
- IBGE Educa. (s.f.). *Conheça o Brasil - População. Educação*.

- <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>
- Krawczyk, N., & Zibas, D. (2001). Reforma do ensino médio no Brasil: Seguindo tendências ou construindo novos caminhos. *Revista Educação Brasileira*, 23(47), 83-102.
<http://noraunicamp.blogspot.com.br/p/minhas-publicacoes.html>
- Maple Bear Global Schools. (s.f.). *Find a school*. <https://www.maplebear.ca/find-a-school/>
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: Razones y lecciones de una práctica sociológica (del estructuralismo genético a la sociología reflexiva)*. Manantial.
- Mataluna, M. (2019, 22-25 julio). *Vidas locales, escuelas internacionales: Estudios preliminares sobre la oferta educativa y la elección escolar en Brasilia* [presentación de trabajo]. Reunión de Antropología do Mercosul, Universidade Federal Rio Grande do Sul, 22-25 de julho de 2019, Porto Alegre, Brasil.
- Nascimento, M. (2007). Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. *Revista da UEPG Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, 15, 77-87.
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>
- Network of International Christian Schools. (s.f.). *Explore NICS schools*. <https://www.nics.org/explore-nics-schools/>
- Nogueira, M. A. (1998). Uma dose de Europa e Estados Unidos para cada filho: Estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-Posições*, 9(25), 113-131.
- Nogueira, M. A. (2004). Viagens de estudos ao exterior: As experiências de filhos de empresários. In A. Almeida, L. Bicalho, A. Garcia, & A. Bittencourt (Orgs.), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras* (pp. 47-63). UNICAMP.
- Nogueira, M. A., Aguiar, A. M., & Ramos, V. (2008). Fronteiras desafiadas: A internacionalização das experiências escolares. *Educação e Sociedade*, 29(103), 335-376.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200004>
- Nunes, C. (2000). O “velho” e “bom” ensino secundário: Momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 35-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200004>
- Prado, C. (2002). “Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias (tese de pós-graduação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte MG, Brasil.
- Resolución No. 1/2018 [Consejo de Educación del Distrito Federal (CEDF)] Por la cual se establecen normas para la educación básica en el sistema educativo del DF. 01/12/2018.
[http://cedf.se.df.gov.br/images/Resolução nº 1-2018-CEDF alterada pela Resolução nº 2-2019-CEDF e pela Resolução nº 1-2020-CEDF.pdf](http://cedf.se.df.gov.br/images/Resolução_nº_1-2018-CEDF_alterada_pela_Resolução_nº_2-2019-CEDF_e_pela_Resolução_nº_1-2020-CEDF.pdf)
- Rezende Pinto, J. M. (2002). O ensino médio. In R. Portela & T. Adrião (Orgs.), *Organização do ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB* (pp. 51-76). Xamã.
- Schwartz, S. (1988). *Segredos internos: Engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835*. Companhia das Letras.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). Normas e informações do sistema de ensino. Diretoria de Informações Educacionais, EducaCenso, Rede Particular.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital: Para una teoría filosófica de la globalización*. Siruela.
- Swiss International School. (s.f.). *Conceito educacional*. <https://www.swissinternationalschool.com.br/pt-BR/Portrait/Educational-Concept>
- The British School of Brasilia (s.f.). *School mission*. <https://britishschoolbrasil.org/british-school-brasil/our-school/school-mission>
- Vásquez Rocca, A. (2009). Sloterdijk y el imaginario de la globalización: Mundo sincrónico y conciertos de transferencia. *Aisthesis*, 45, 167-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812009000100011>
- Van Zanten, A. (2007). *La elección de la escuela: Estrategias de las clases medias*. [Conferencia] *Debats d'Educacio*. Fundació Jaume Bofill. <http://www.debats.cat/es/debates/la-eleccion-de-escuela-estrategias-de-las-clases-medias>