



# Internacionalización del currículo e interculturalidad

Experiencia argentino brasilera  
en cátedras de psicología



**Gracia María Clérico · Patricia Rosa Ingüi**

compiladoras

ediciones **UNL**





Internacionalización  
del currículo  
e interculturalidad



# **Internacionalización del currículo e interculturalidad**

Experiencia argentino brasilera  
en cátedras de psicología

Gracia María Clérico  
Patricia Rosa Ingüi  
Compiladoras

ediciones **UNL**

CIENCIA Y TECNOLOGÍA

**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL**

 ediciones **UNL**

Consejo Asesor  
Colección Ciencia y Tecnología  
**Laura Cornaglia**  
**Miguel Irigoyen**  
**Luis Quevedo**  
**Alejandro Reyna**  
**Amorina Sánchez**  
**Ivana Tosti**  
**Alejandro Trombert**

Dirección editorial  
**Ivana Tosti**  
Coordinación editorial  
**María Alejandra Sedrán**  
Coordinación comercial  
**José Díaz**

Corrección  
**Leonel Cescut**  
Diagramación interior y tapa  
**Verónica Rainaud**

© Ediciones UNL, 2023.

—  
Sugerencias y comentarios  
[editorial@unl.edu.ar](mailto:editorial@unl.edu.ar)  
[www.unl.edu.ar/editorial](http://www.unl.edu.ar/editorial)

---

Internacionalización del currículo e interculturalidad : experiencia argentino brasilera en cátedras de psicología / Gracia María Clérico ... [et al.] ; Compilación de Gracia María Clérico ; Patricia Rosa Ingüi ; Prólogo de Gracia María Clérico ; Patricia Rosa Ingüi. – 1a ed. – Santa Fe : Ediciones UNL, 2023. Libro digital, PDF/A – (Ciencia y Tecnología)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-749-438-9

1. Sociología. 2. Argentina. 3. Brasil.  
I. Clérico, Gracia María II. Clérico,  
Gracia María, comp. III. Ingüi, Patricia Rosa,  
comp. IV. Clérico, Gracia María, prolog.  
V. Ingüi, Patricia Rosa , prolog.  
CDD 378.199098

---

© Raquel Martins de Assis, Bárbara Oliveira Batista, Mariana Alejandra Bonelli, Rafaela Borga, Gracia María Clérico, Nidya María Fontán, Yuri Elías Gaspar, Mauricio Guedes, Patricia Rosa Ingüi, Roberta Leite Vasconcelos, Liberia Neves, Teresita Pratt, Ángeles Ramírez Barbieri, Sonia Elizabeth Rey, Miguel Rodríguez, 2023.

Revisión de los textos  
**Ayelén Reynares**



# Índice

**Prólogo** / 11

## **PARTE 1. Aportes teóricos para la internacionalización curricular en la educación superior**

### **CAPÍTULO 1. Internacionalización curricular de la educación superior.**

**Perspectivas y desafíos actuales** / 17

La internacionalización del currículum / 20

El contexto regional y nacional / 24

Referencias bibliográficas / 30

### **CAPÍTULO 2. Universidade como experiência de formação humana: desafios e possibilidades** / 31

Referências bibliográficas / 38

## **PARTE 2. La internacionalización curricular en cátedras de psicología**

### **CAPÍTULO 3. Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil** / 41

La experiencia de internacionalización curricular / 43

Estado del arte y marco teórico de referencia / 44

¿De qué se trata la internacionalización de la educación superior? / 44

¿Cómo se vincula la internacionalización con la cuestión intercultural? / 45

¿Cuál es la importancia de abordar esta temática? / 47

¿Qué abordaje se propone para el estudio de las dinámicas interculturales? / 48

Metodología /49

Primeros resultados. La interculturalidad en el estudio de casos de adolescentes de distintos países / 51

Consideraciones finales / 55

Referencias bibliográficas / 58

#### **CAPÍTULO 4. Internacionalización curricular en la educación superior.**

##### **Una oportunidad para propiciar dinámicas interculturales**

##### **entre universidades argentinas y brasileras / 59**

Objetivos / 60

Antecedentes / 62

Referentes teóricos–conceptuales / 63

Internacionalización curricular / 64

Diversidad cultural e igualdad humana. Aportes de la fenomenología / 66

Aspectos metodológicos / 68

Resultados / 70

Perfil de los estudiantes que cursan la disciplina Psicología / 70

El interjuego de expectativas y vivencias / 71

Igualdad humana en la diversidad cultural / 79

Reflexiones finales / 80

Referencias bibliográficas / 83

#### **CAPÍTULO 5. Interrogar la enseñanza de la Psicología**

##### **desde la internacionalización curricular intercultural / 85**

Antecedentes y conformación del proyecto / 86

Características generales del proyecto / 86

El estudio de casos: su uso instrumental en la enseñanza de la psicología / 87

Análisis de los resultados a partir de la mirada de los estudiantes / 90

La experiencia de internacionalización curricular / 90

Conceptos ejes de las asignaturas / 92

A modo de reflexión final / 96

Referencias bibliográficas / 98

#### **CAPÍTULO 6. La virtualidad en la internacionalización curricular:**

##### **¿un apoyo para el encuentro intercultural? / 99**

Acerca del Proyecto de Internacionalización Curricular / 100

La irrupción de la virtualización educativa en el PIC / 103

La adolescencia y los usos posibles de la tecnología / 106

Reflexiones finales / 109

Referencias bibliográficas / 112

#### **CAPÍTULO 7. Internacionalización del currículo e interculturalidad**

##### **en la educación superior: historia y alcances de la red colaborativa de docentes de psicología argentinos y brasileños / 113**

Antecedentes y creación de la red colaborativa / 117

La consolidación de los proyectos compartidos / 119

La expansión de la experiencia / 124

Consideraciones finales y perspectivas / 128

Referencias bibliográficas / 130



**PARTE 3. Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión  
para la internacionalización curricular de cátedras de psicología**

**CAPÍTULO 8. Dinámicas interculturales en una experiencia de articulación  
entre docencia, investigación y extensión / 135**

Acerca de una experiencia de intervención / 137

Articulación de proyectos: ¿articulación de funciones? / 140

Acciones de capacitación: ¿oportunidad de encuentros interculturales? / 143

Hacia una evaluación de la incipiente articulación de funciones universitarias / 145

Reflexiones finales / 148

Referencias bibliográficas / 150

**CAPÍTULO 9. Experiencia intercultural en extensión:  
un aporte a la integralidad en la formación universitaria / 151**

Precisiones sobre los proyectos de extensión / 152

La extensión desde perspectiva intercultural e integral / 154

    Dinámicas interculturales en el voluntariado estudiantil / 154

    En busca de la integralidad / 157

Aprender el oficio de estudiante, un desafío de la integralidad / 159

Reflexiones finales / 164

Referencias bibliográficas / 166

**CAPÍTULO 10. Arte en espacios educativos: conocimiento  
e inclusión de adolescentes / 167**

Introducción / 167

iBROTA! – Juventud, Educación y Cultura / 170

El Arte como producción de la cognición y de la subjetividad / 174

Juegos teatrales y conversaciones escénicas / 175

    Una experiencia en el taller con los adolescentes / 178

    La escena / 179

Consideraciones finales / 181

Referencias bibliográficas / 181

**CAPÍTULO 11. El voluntariado como espacio formativo  
en competencias interculturales. Un aporte para la integralidad  
de la formación universitaria / 183**

Introducción / 183

Una mirada a la historia / 184

Semblanzas de la experiencia extensionista / 186

Aproximándonos a la cuestión intercultural / 189

El voluntariado universitario como espacio formativo  
en competencias interculturales / 194

Aportes del voluntariado para la integralidad de la formación universitaria / 201

Reflexiones finales / 203

Referencias bibliográficas / 205

**CAPÍTULO 12. El arte de estudiar: experiencia intercultural  
de voluntariado estudiantil / 207**

Nuevos recorridos de articulación entre extensión, docencia e investigación / 207

Dinámicas interculturales en el voluntariado estudiantil / 209

Disponerse como voluntario: inquietudes que dinamizan la capacitación / 211

El arte de estudiar: la paidea, el oficio de estudiante / 214

Consideraciones finales / 218

Referencia bibliográfica / 219

**Sobre las autoras y los autores / 221**

## **Prológo**

Esta publicación es resultado de un esfuerzo colectivo que nació de una amistad entre colegas de universidades de Argentina y Brasil, quienes en 2008 iniciamos acciones conjuntas en el campo del posgrado que se extendieron luego a acciones de enseñanza, investigación y extensión en las carreras del grado en la que nos desempeñamos como docentes; con el tiempo, conformamos una red de profesores del área de psicología.

En esta obra compilamos los resultados alcanzados en la investigación CAI+D 2016: «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil». El interés de esta investigación ha sido construir categorías teóricas que permitan identificar los modos dinámicos en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos de nivel superior, partiendo del estudio de una experiencia de internacionalización del currículo de la que somos partícipes los autores de este libro.

Nos interesa presentar las dinámicas de inclusión/exclusión, igualdad/diversidad, así como otras emergentes, y que se plasman en la articulación entre interculturalidad y formación universitaria. Recuperamos la idea de una universidad transformadora de lo social y nos focalizamos en la interculturalidad dentro del contexto latinoamericano. Optamos por un enfoque cualitativo de investigación, para recuperar las tradiciones académicas y la formación teórica de este equipo de investigadores: fenomenología, etnografía y estudio casuístico.

El proceso de internacionalización del currículo que investigamos trata sobre la implementación de dos propuestas sucesivas. Por un lado, «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro», desarrollada entre 2016 y 2018. Y, por otro lado, «Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión

para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psicoanálisis», desarrollada entre 2019 y 2021. Ambas contaron con la aprobación del Consejo Superior por Resolución Rectoral 859/16 y 529/19, respectivamente, en virtud de haber sido aprobadas en la primera y segunda convocatoria de Internacionalización de Espacios Curriculares en Carreras de Grado de la UNL realizadas por las secretarías de Desarrollo Institucional e Internacionalización y de Planeamiento Institucional y Académico. Estas acciones se enmarcan en el camino hacia la internacionalización integral de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), considerando a la internacionalización como un eje rector de las políticas institucionales.

En ambas propuestas nos planteamos como objetivos profundizar el abordaje de la cuestión de las subjetividades de adolescentes y jóvenes desde una perspectiva intercultural. Buscamos promover la internacionalización curricular de las disciplinas que abarca nuestra red, fomentar la reflexión crítica y desarrollar relaciones interculturales entre nuestras asignaturas del área de psicología y psicoanálisis que tienen en común ser introductorias y ofrecer herramientas teóricas y metodológicas; están destinadas principalmente a la formación de educadores y trabajadores de la salud (no específicamente de psicólogos).

Nuestras acciones de internacionalización involucran cinco universidades de la región, dos de ellas argentinas: Universidad Nacional del Litoral, de Santa Fe, y Universidad Autónoma de Entre Ríos, y tres brasileras: Universidade Federal de Minas Gerais, de Belo Horizonte, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, en Diamantina, y Universidad Federal de Mato Grosso.

En este libro pretendemos socializar el diálogo intercátedra acerca de las cuestiones abordadas en nuestras propuestas de internacionalización, para recuperar y potenciar la experiencia de esta red colaborativa de psicología, así como para plantear las teorías, los autores y las perspectivas que los docentes de cada país consideramos relevantes en nuestra tarea de formación de educadores y trabajadores de la salud.

Ofrecemos la compilación de los avances de esta investigación que fueron presentados en forma de ponencias y artículos, y publicados en diversas actas y revistas académicas. De tal modo, buscamos exponer en una única obra todas las producciones, para brindar así un panorama completo de los resultados alcanzados.

Esta producción transmite una serie de reflexiones a partir de los avatares surgidos en el desarrollo de nuestra tarea colectiva y muestra sus fortalezas, logros y dificultades. Su lectura puede hacerse por recorridos independientes según los intereses específicos de cada lector, en tanto cada capítulo cuenta

con una unidad en sí misma. Invitamos al mismo tiempo a recuperar el libro en su conjunto, a reflexionar sobre sus contenidos y animarse a construir sus propias experiencias y compartirlas.

Luego de una primera parte de introducción y de desarrollo de los referentes teóricos conceptuales que orientan nuestras acciones, en la segunda parte se dan a conocer peculiaridades de nuestra experiencia de internacionalización curricular que incluye asimismo sus aportes para la enseñanza de psicología. En la tercera parte se presentan las diferentes propuestas de articulación entre docencia, extensión e investigación que fueron enriquecidas en virtud de la internacionalización del currículo.

Así, el libro presenta un conjunto de diez artículos dedicados a analizar la experiencia de internacionalización del currículo de esta red de profesores, precedido por dos estudios introductorios de alcance teórico que, además de situar esta experiencia en el marco más amplio de una suerte de panorama regional y latinoamericano en la materia, ofrece algunas elaboraciones sobre los desafíos y particularidades de la formación integral universitaria. Procuramos así inspirar nuevas experiencias y fortalecer la dimensión intercultural en la internacionalización de las universidades de la región.

Esta publicación se torna viable a partir del trabajo y la dedicación de quienes colaboraron en el desarrollo de la investigación, quienes, con sus preguntas, sus sugerencias y su entusiasmo animaron a llevar adelante esta tarea.

Como editoras de la presente obra queremos hacer llegar nuestro reconocimiento y gratitud a los colegas coautores de este libro por su identificación y compromiso con este proyecto: Raquel Martins de Assis, Bárbara Oliveira Batista, Mariana Alejandra Bonelli, Nidya María Fontán, Yuri Elías Gaspar, Mauricio Guedes, Roberta Leite Vasconcelos, Liberia Neves, Teresita Pratt, Ángeles Ramírez Barbieri, Sonia Elizabeth Rey y Miguel Rodríguez y a Aylén Reynares, por su cuidadosa revisión de la obra.

Extendemos también nuestro agradecimiento a todos y cada uno de los colegas, estudiantes, docentes, no docentes, directivos y gestores, que de una u otra manera formaron parte y acompañaron las acciones aquí descritas, así como a todas aquellas personas que fuimos encontrando en el camino. Además, su realización también se ha beneficiado de un marco institucional estimulante. En este sentido, destacamos que nuestra investigación ha sido posible gracias al interés institucional de UNL, UADER, UFMG, UFVJM y UFMT, agradecemos el sostén brindado a este equipo de trabajo. Expresamos también nuestro reconocimiento a la editorial de Universidad por el apoyo para la publicación de esta obra.

Finalmente, extendemos esta gratitud por el respaldo y aliento permanentes de nuestros colegas, familiares y amigos. Todos ellos nos ayudan a redescubrir la relevancia de la labor educativa como oportunidad de encuentros y de construcción de redes de trabajo.

GRACIA MARÍA CLÉRICO Y PATRICIA ROSA INGÜI

## **PARTE 1**

Aportes teóricos para la  
internacionalización curricular  
en la educación superior





## Internacionalización curricular de la educación superior. Perspectivas y desafíos actuales

Miguel Rodríguez

Si bien la universalidad ha sido una aspiración fundacional para la ciencia moderna —y consecuentemente para la academia— la noción de internacionalización de la educación superior remite a una cuestión contemporánea, tal vez más prosaica y seguramente menos ambiciosa.

Algunos analistas y teóricos como De Wit (1999), Knight (2003), Hudzik y Stohl (2012), entre otros, explican el proceso de internacionalización de la educación superior a partir de una relación dialéctica —o al menos de estímulo y reacción— frente a los desafíos que plantea el proceso de globalización por el que atraviesa la sociedad contemporánea, a partir de lo que se ha dado en llamar revolución tecnológica, cuyo impacto más evidente tiene que ver con la evolución de la tecnología aplicada a la comunicación. En efecto, un mundo altamente interconectado facilita la comunicación y transmisión de ideas, conocimientos, etc., y al mismo tiempo demanda nuevas competencias para enfrentar los desafíos que esta situación representa. La educación superior no podía abstraerse y menos ignorar las demandas que se comenzaban a generar ya que todo indicaba que el proceso sería irrefrenable.

Aunque la intensidad no fue la misma en las distintas regiones del planeta, los sistemas e instituciones de educación superior de cada país y/o región reaccionaron con políticas y estrategias orientadas a responder del mejor modo posible. No todos se encontraban en el mismo punto de partida y, sobre todo, los países y regiones más desarrollados ya exhibían cierta predisposición para incorporar la dimensión internacional en el horizonte de su desarrollo institucional. De modo diferente, Estados Unidos y Europa se colocaron a la vanguardia de la incursión en lo que se podría llamar *internacionalización promovida*, distinta de la que se producía como consecuencia lógica de las relaciones y actividades internacionales de los académicos individualmente (participación en eventos científicos, copublicaciones, etcétera).

Estados Unidos, como heredero de la tradición anglosajona en educación superior, direccionó sus esfuerzos en dos sentidos concurrentes a un mismo fin: la ampliación del mercado para el negocio de la educación superior. Por un lado, la captación de estudiantes extranjeros (preferentemente para estudios completos) a través de los llamados *providers* o mediante el otorgamiento de

franquicias para sedes de universidades en el extranjero y, por otro, el ofrecimiento del *study abroad* como una oportunidad de enriquecimiento para la formación de sus propios graduados, tanto como de estudiantes extranjeros. El programa Fulbright (1946)<sup>1</sup> resulta el antecedente más antiguo y contundente de esta estrategia.

En el caso de Europa, embarcada en la tarea de construir la Unión Europea para pacificar la región y salir de la crisis de la posguerra, la internacionalización de la educación superior también persiguió dos objetivos estratégicos: contribuir en el proceso de construcción de la «ciudadanía europea» como nuevo rasgo identitario en las juventudes —y futuras elites— de los países incorporados y como un «sello de alta calidad» para un nuevo sistema universitario con voluntad de competir en la escala global. El Espacio Europeo de Educación Superior que alcanza su consolidación al finalizar el denominado Proceso de Bolonia, con un acuerdo firmado en 1999, reconoce sus primeros intentos en programas como: Comett (1986), Erasmus (1987), La juventud con Europa (1988), Lingua (1989) y Tempus (1990).

Las regiones y países menos desarrollados reaccionaron más lentamente, tratando de imitar a los más evolucionados, pero con baja o nula capacidad de innovación y mucho menos presupuesto. En el mejor de los casos fueron más ágiles para responder y participar de alguna manera en los beneficios resultantes. Entre los países asiáticos, se destacaron las políticas de Japón y Corea del Sur de finales de la década de los 90 —e, iniciado el siglo XXI—, la incipiente apertura de India y Turquía y la reciente expansión de China. Esta región ha tenido un desafío permanente debido a la diversidad cultural y lingüística y por lo general ha recurrido al inglés como lengua franca y a una actitud receptiva para con la cultura occidental. Un caso muy particular lo constituye América Latina y el Caribe como una región que, aun teniendo la fortaleza de compartir el español como idioma común (salvo Brasil donde se habla portugués), no ha podido llevar a buen puerto los múltiples intentos integracionistas (Theiler y Rodríguez, 2018). Y los sistemas nacionales de educación superior siguen presentando la misma diversidad que hace más de un siglo, cuando iniciaron sus respectivos procesos de modernización y autonomía republicana.

En este contexto, la noción de internacionalización de la educación superior pasó por distintas fases y consecuentemente, por distintas conceptualizaciones.

---

1 Una iniciativa del Senador J. William Fulbright que comenzó con 35 estudiantes entrantes y 65 salientes, actualmente ha otorgado casi 400 000 becas de estudio en más de 160 países y que, dentro de sus exbecarios, cuenta con seis premios Nobel.

Influyeron en ello las diferentes posiciones ideológicas y/o concepciones sobre la educación, como actividad económica, como derecho, como servicio, como responsabilidad del estado, etc. Aunque finalmente, la mayoría terminan siendo matices dentro de dos posiciones o perspectivas claramente divergentes sobre el sentido de la internacionalización. Por un lado, se ubican aquellas estrategias orientadas a favorecer la construcción de una «ciudadanía global» para un mundo globalizado, en el sentido de un mundo con una cultura homogénea, visto mayormente como mercado global, donde existe una cultura transfronteriza e integrada por un idioma preferentemente único o lengua franca, en el que se forman graduados capaces de insertarse en ese mercado global de trabajo que requiere unas competencias homogéneas e isovalentes. Por otro lado, la confianza está colocada en tomar provecho de un proceso colaborativo y de intercambio a nivel internacional que enriquece las capacidades locales sin que pierdan su identidad. Por el contrario, su preservación es lo que realimenta el proceso de enriquecimiento, intercambio y colaboración recíproca. Aquí la noción de internacional prevalece por sobre la de global y la entiende como un intento de homogeneización de carácter más bien negativo.

Independientemente del debate ideológico, el concepto de internacionalización ha atravesado a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior y también se ha registrado una evolución significativa en lo que refiere al modo en cómo esta transversalidad impacta o debería impactar en el desarrollo institucional. Con ello se ha verificado además cierta evolución conceptual que va de «las relaciones internacionales a la internacionalización integral» (Hudzik, 2011), orientada no solo a las actividades sino también al ethos institucional, como aquel espíritu que permea a la comunidad académica, un conjunto de actitudes, valores y hábitos arraigados profunda y definitivamente en esta.

En este recorrido evolutivo, para nada lineal, el concepto ha pasado por distintas variaciones y enfoques según se ponga el foco en la «internacionalización en casa» —Knight, (2004); Beelen, Jos y Jones, (2015)— «internacionalización del campus» (Hser, 2005) o «internacionalización del currículum» (Leask, 2009). En todos los casos, estos conceptos resultan más complementarios que antagónicos y adquieren matices según el contexto de aplicación. Pero en todos los casos responden a un objetivo común: mejorar la calidad de la educación superior y sus instituciones, en un sentido amplio.

## La internacionalización del currículum

Si bien la internacionalización del currículum podría entenderse principalmente orientada a la enseñanza, está claro que el término currículum debe ser entendido en un sentido amplio. En efecto, los aprendizajes suceden indefectiblemente en todas las actividades que tienen lugar en las instituciones de educación y muy especialmente en las dedicadas a la educación superior, donde la investigación y la extensión o servicios y vinculación con la sociedad tienen un lugar igualmente relevante al de la enseñanza.

En el contexto de internacionalización de la educación superior, el currículo —en el sentido que trasciende al plan de estudios— ha pasado a ser un asunto central. Su internacionalización implica generar estrategias destinadas a preparar a la totalidad de los estudiantes para que puedan adquirir competencias que les permitan desarrollarse como personas en un mundo globalizado y, por ende, en un mercado de trabajo cada vez más competitivo.

En palabras de Leask, la internacionalización del currículum «es el proceso de incorporar las dimensiones internacionales, culturales y globales en el contenido del currículo, así como en los resultados de aprendizaje, las actividades de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo a un programa de estudios» (Leask, 2015:9).

En efecto, una visión mucho más compleja y sofisticada que la presentada por la misma autora a finales de la década anterior, donde los componentes a internacionalizar eran simplemente: los contenidos, los actores y los resultados del aprendizaje. Si bien ambas conceptualizaciones buscan trascender la internacionalización basada casi exclusivamente en la movilidad de sus actores (estudiantes y profesores), la segunda reconoce una realidad mucho más compleja que procede de la diversidad de los sistemas de educación superior y de instituciones educativas y de la multiplicidad de disciplinas que concurren en ese ámbito.

Aun explicados desde diversas perspectivas socioculturales, los distintos autores proponen esquemas y modelos conceptuales que recuperan una relación dialéctica entre el currículum y el contexto en el que este se concibe, desarrolla y alcanza resultados. En efecto, no se discute la permanente influencia mutua y retroalimentación entre el currículum y el contexto en el que este es imaginado, diseñado y desarrollado.

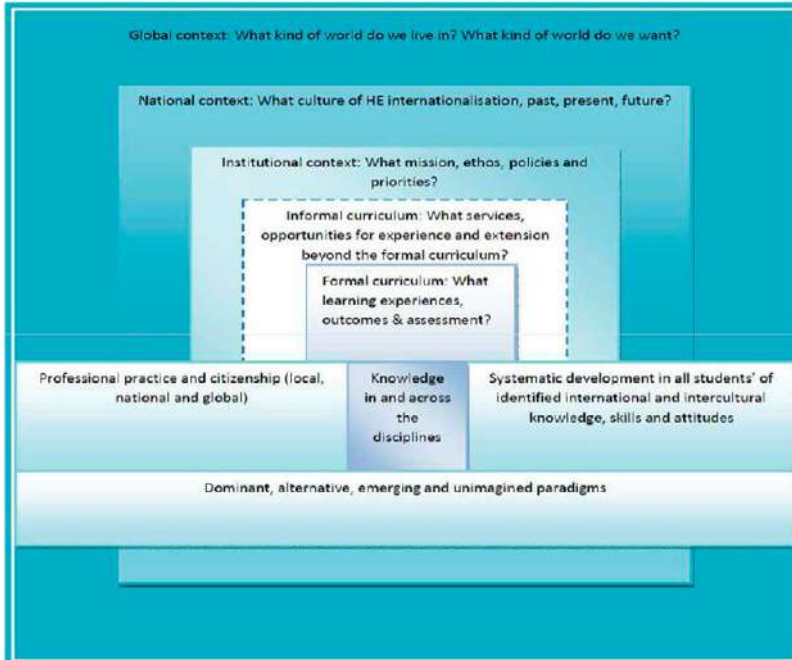


Figure 1. Leask, 2011.

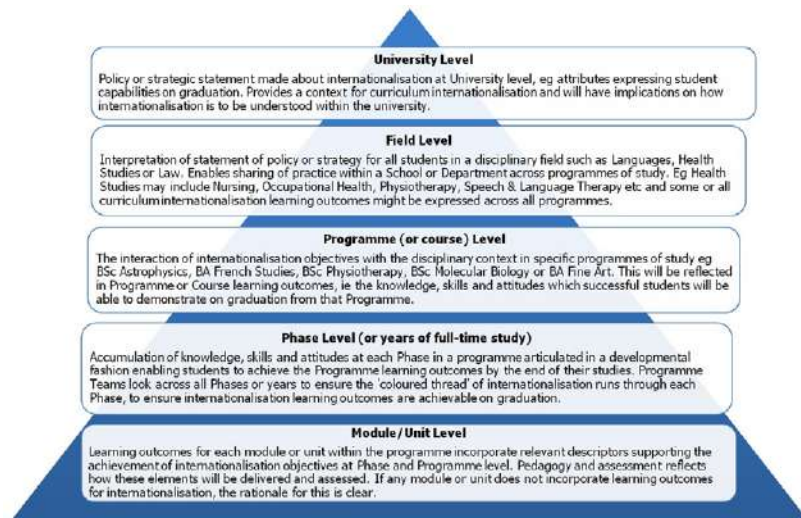


Figure 2. Jones y Killick, 2013.



**Figura3.** Leask, Whitsed y Green 2015.

Ya sea que se explique al currículo como el resultado de una superposición de capas o estratos que actúan con cierta independencia (Figura 1), como instancias de un proceso acumulativo (Figura 2) o bien se lo presente como un sistema de anillos concéntricos fuertemente articulados e interrelacionados (Figura 3), en todos los esquemas subyace la idea de que el currículo constituye una entidad de gran complejidad y se encuentra sometido a tensiones que le confieren dinámicas de transformación permanente. Podrán variar las intensidades de las tensiones, se podrá deformar el esquema hacia uno u otro lado debido a los desequilibrios, pero difícilmente permanezca estable o inmóvil por mucho tiempo y cuando esto no suceda —o no sea advertida— será seguramente porque algo no anda bien.

La internacionalización entonces puede ser entendida no como una nueva tensión que irrumpe alterando el equilibrio de currículo en la educación superior sino como una tensión, una fuerza ya presente que, por los motivos mencionados anteriormente, adquiere mayor intensidad generando nuevas dinámicas y provocando una nueva conformación de los esquemas explicativos. Esto significa que un currículo internacionalizado no siempre constituye

uno nuevo y distinto del anterior sino más bien resulta una versión renovada y actualizada capaz de responder al desafío planteado por aquella tensión que ha ganado en intensidad.

En este sentido, el aporte de los estudios de Leask, en especial, resulta valioso para ordenar las políticas y estrategias que las instituciones de educación superior tienen que implementar para hacer frente al desafío de la internacionalización en una función institucional sustancial como es la enseñanza.

La dimensión internacional supone aquí —y la incluye— la interculturalidad como su rasgo más profundo pues lo que se incorpora al currículum es precisamente aquello que el contexto cultural en el que fue concebido no tenía. Se lo agrega como contenido conceptual pero también como habilidad y como valor. Efectivamente, incorporar conceptos provenientes de otro escenario cultural o los mismos conceptos presentados desde una perspectiva cultural diferente requiere el desarrollo de habilidad para la comunicación, para aceptar diferencias y superarlas, para relacionar experiencias más allá de la geografía donde se produce y, además, demanda la aceptación de otros valores y actitudes capaces de reconocer al otro por muy diferente que pueda resultar.

Ahora bien, el desafío mayor comienza luego de aceptar la conveniencia de internacionalizar el currículum cuando se debe pasar a la acción, es decir, cuando se debe imaginar cómo internacionalizar «los resultados de aprendizaje, las actividades de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo a un programa de estudios» (Leask, 2015:9). Es en el diseño de la tarea curricular, en el modo de utilizar los recursos, en el desarrollo de las técnicas y métodos para enseñar, en definitiva: en la didáctica de cada disciplina donde se plantea el juego de la internacionalización. La internacionalización del currículum no tiene por objetivo alterar o expandir la episteme de ninguna disciplina —aunque tal vez pueda colaborar— sino más bien se propone facilitar y mejorar las condiciones de acceso al conocimiento para quienes enseñan y aprenden.

La estrategia más sencilla consiste en trabajar partiendo de la problematización de los contenidos conceptuales y promover el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, el intercambio de conocimientos y experiencias, estimulando a la vez el desarrollo de habilidades comunicacionales. Es probable que las ciencias aplicadas encuentren en este marco un ámbito que les resulte más familiar y apto para su desarrollo. Sin embargo, las disciplinas más especulativas también pueden enriquecerse gracias a los cambios de perspectivas que se originan en distintos ámbitos culturales.

El ejercicio de abrir el currículum a la mirada de colegas (profesores y estudiantes) de otras latitudes y procedencias culturales, puede resultar

sumamente estimulante al permitir reconocer similitudes y diferencias. De allí que los estudios de casos o los análisis comparados resulten formas muy eficientes para organizar el proceso de intercambio que siempre supone la internacionalización. Permiten el plusvalor de poner en juego conocimientos que ya tenemos en situaciones que nos resultan ajenas o desconocidas, pero de la mano de quienes sí las conocen.

La complejización de esta estrategia básica para incorporar la dimensión internacional en el currículum ha encontrado su expresión concreta en algunas prácticas que han alcanzado una difusión significativa, tales como: las clases espejo, las metodologías de colaboración en línea y tal vez su punto culminante —en las carreras colaborativas con doble titulación— titulación conjunta o titulación consecutiva.

Si bien la mayor parte de las experiencias son consideradas exitosas, generalmente encuentran en sus presupuestos un obstáculo para alcanzar un mayor número de beneficiarios y terminan siendo consideradas estrategias costosas y en muchos contextos, se las ve como elitistas. Aunque la reacción de las instituciones de educación superior frente al desafío que planteara la pandemia por COVID-19 abrió una serie de interrogantes esperanzadores sobre la posibilidad de lograr mayor inclusión de beneficiarios en el proceso de internacionalización, gracias al uso de las TICs aplicado al desarrollo de las actividades académicas. Las hipótesis más optimistas plantean que la mayoría de las personas tienen dispositivos con acceso a internet y que esto les permitiría acceder a cualquier oferta educativa que se pusiera en línea, independientemente de la localización en que pudieran estar. Sin embargo, lo sucedido en muchos lugares durante los momentos de aislamiento o distanciamiento social impuestos por la pandemia indica que el acceso generalizado a los beneficios que conlleva la internacionalización aún presenta dificultades. Ciertamente, no todos los sectores sociales tienen garantizado el necesario acceso a la conectividad, ni todos están suficientemente preparados para la interacción mediada por la tecnología con los requerimientos que presenta la educación.

## **El contexto regional y nacional**

El nivel de desarrollo alcanzado por la internacionalización del currículum tanto a nivel regional como a nivel nacional presenta grandes disparidades y su caracterización resulta dificultosa por lo breve del trayecto recorrido, por escasas de experiencias significativas y por la consecuente exigüidad de la información disponible. Efectivamente, son muy pocos los estudios con-



sistentes sobre el nivel de difusión de la estrategia en los países de la región, lo cual permitiría pensar en que su implementación se encuentra aún en una fase exploratoria.

Una de las explicaciones en la lentitud del avance de la internacionalización del currículum en Latinoamérica puede encontrarse en una evidente resistencia al cambio en los modelos de educación superior, cuyo último proceso de innovación relevante y profundo debe buscarse en la Reforma Universitaria y sus derivaciones —más del orden político que académico— que llegaron hasta la mitad del siglo xx con el ordenamiento en el ejercicio de las actividades profesionales (sobre todo de aquellas entendidas como de interés público), definición de incumbencias, actividades reservadas, etc. La aceleración de los cambios en la economía y especialmente en el mundo del trabajo, experimentados durante las posguerras mundiales, a duras penas han sido registrados por las actualizaciones curriculares de los sistemas de educación de la región y sus instituciones. En efecto, los diseños curriculares continúan basados en la lógica de acumulación lineal de conocimiento en el tiempo. Esto implica una confianza muy grande en que más contenidos y más tiempo equivalen a mayor calidad. Una ecuación que ha sido relativizada por las experiencias de los modelos más exitosos en lograr que una mayor cantidad de población acceda a los niveles superiores de educación mejorando sus oportunidades de ascenso social y alcanzando mejor calidad de vida.

Por su parte, la internacionalización del currículum apunta a la adquisición y desarrollo de competencias antes que al acceso a nuevos contenidos conceptuales. De este modo, se confía en que las competencias adquiridas facilitarán el acceso a nuevo conocimiento, aun cuando se haya concluido un trayecto formativo. En la internacionalización del currículum, se ponen en juego las habilidades comunicacionales y las que permiten aquellos intercambios que iluminan los conocimientos transformándolos en saberes.

Así, la internacionalización del currículum se constituye, al mismo tiempo, en una interpelación a los antiguos modelos de educación que respondían al mundo para el cual fueron creados, y en una invitación a la formulación de propuestas innovadoras que entiendan y respondan a las problemáticas y desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, y sus posibles evoluciones.

América Latina posee un enorme potencial por tratarse de una región de gran diversidad en sus culturas originarias atravesadas por una marca colonial indeleble que, lejos de resultar un problema, hoy constituyen un elemento de gran fuerza integradora: el español como idioma común. Aunque todavía sean relativamente pocas, las experiencias de internacionalización han encontrado

en el idioma común un facilitador tan importante como la cultura latina que este conlleva. No solo se comparte una herencia colonial, sino que además se ha elegido la misma salida hacia organizaciones nacionales republicanas que más allá de sus dificultades para consolidarse han logrado en los últimos cuarenta años estabilizarse en el sistema democrático. Esta estabilidad se expresa también en sus sistemas de educación superior que, aunque en su mayoría reflejan la inequidad de la región, han ido logrando mayores niveles de compromiso con el desarrollo de la región. Es esta estabilidad la que ha permitido reflexionar sobre su nivel de actualización y aún tímidamente, iniciar algún tipo de diálogo con el resto de mundo. Y aunque el mundo desarrollado observe a la región con cierta desconfianza está indudablemente interesado por saber más de ella.

Ambas tensiones, la que llama a un diálogo más frecuente y prolífico entre los sistemas nacionales de la región y aquella que espera una respuesta sobre la explicación acerca de la propia realidad regional —la visión de los latinoamericanos sobre Latinoamérica— configuran un escenario muy propicio para incorporar la dimensión internacional en el currículum universitario. La oportunidad es la misma para todos los campos disciplinares, aunque, claramente, cada disciplina debe encontrar un modo propio para internacionalizar su enseñanza. Los formatos pueden llegar tan lejos como la imaginación de sus actores lo permita: las clases espejo, la movilidad internacional de estudiantes y profesores, los programas de estudio en el extranjero, las experiencias de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), la simulación remota, los laboratorios remotos, los cursos abiertos y masivos en línea (MOOCs), entre otros, constituyen una caja de herramientas que esperan su adecuación a las necesidades pedagógicas de cada área del conocimiento y cada campo disciplinar.

Los expertos en cada uno de estos instrumentos se agrupan en redes que les permiten intercambiar información y experiencias para mejorarlos y a la vez promueven su utilización. Como se puede advertir, muchas de estos instrumentos están basados en el uso de TICs aplicadas a la educación y especialmente a la educación a distancia y, si bien han alcanzado notoriedad y difusión como consecuencia de las restricciones a la movilidad impuestas por la pandemia, su creación y desarrollo se sitúa cronológicamente entre finales del siglo pasado y el inicio del corriente. Basta con revisar los trabajos de Elliot Masie (1989) sobre el uso de la computadora en la actividad docente, a quien se le atribuye haber acuñado el término e-learning para referir al uso de internet para enseñar a distancia en 1999.

Lo definitivamente importante es que esta aceleración en el uso de las TICs aplicadas a la educación que indujo la pandemia, parece haber provocado

un punto de inflexión en su curva de desarrollo y todo indica que ha llegado para quedarse por un tiempo prolongado. Efectivamente, el impacto ha sido relevante en dos aspectos clave de la internacionalización. El primero tiene que ver con lo que, hasta no hace mucho, se denominaba *relacionamiento*. Sin lugar a duda, el uso de dispositivos personales y aplicaciones para realizar videollamadas, videoconferencias o reuniones virtuales con colegas de distintos puntos del planeta ha expandido las fronteras de las relaciones internacionales tanto a nivel institucional como a nivel individual —o de equipos de académicos— facilitando el conocimiento mutuo y la posibilidad de idear y ejecutar actividades conjuntas. El segundo aspecto, tal vez mucho más prosaico, tiene que ver con la reducción de costos y la consecuente posibilidad de acceso a esas actividades de carácter internacional que, anteriormente, demandaban días de movilidad, complejas maniobras para su previa preparación y abultados presupuestos destinados a un número reducido de beneficiarios. Ambas situaciones concitan la atención de las comunidades académicas. Para los profesores e investigadores implica el acceso a la posibilidad de enriquecer tanto sus actividades habituales como sus biografías o currículum vitae. Mientras que para los gestores significa hacer crecer sus indicadores de beneficiarios de sus políticas de internacionalización, de producción académica colaborativa y de calidad de los servicios institucionales con un presupuesto significativamente menor.

Sin embargo, no todo resulta sencillo en la región más inequitativa del planeta ya que si bien los dispositivos electrónicos (notebooks, computadoras, teléfonos móviles, etc.) están al alcance de la mayor parte de la población, no todos disponen de acceso a internet con la misma facilidad y no todos están familiarizados con el *software* específico que requieren las actividades académicas (plataformas, aplicaciones, etc.), y esto incluye tanto a estudiantes como profesores. A esto deberíamos agregar lo dicho anteriormente sobre la rigidez de los modelos de educación vigentes en la región y su necesaria actualización para incorporar la dimensión internacional en su currículum de manera formal y no solo como un componente complementario —un tanto *snob* y exótico— y meramente circunstancial, que le aporta cierto prestigio y lustre. El reconocimiento debería formalizarse y visibilizarse tanto en la historia académica de los estudiantes y graduados como en la biografía o currículum vitae de los académicos, del mismo modo que se acreditan —no siempre con éxito— las actividades académicas realizada en el marco de la movilidad internacional de estudiantes y profesores.

Es comprensible que la sorpresiva irrupción de la pandemia ha restado tiempo para la reflexión respecto de los intentos de adecuación de las actividades académicas a las restricciones que impuso la situación sanitaria. La obligada

«virtualización» de la educación —en realidad de las actividades vinculadas a la enseñanza— se encuentra atravesando un proceso de cierta confusión sobre el modo más adecuado de sostener su internacionalización. Por un lado, se ha intentado recurrir a esquemas de movilidad virtual como un intento por sustituir —al menos momentáneamente la movilidad presencial— sin que pudieran realizarse los ajustes y adecuaciones necesarias. Por otro, ni los sistemas, ni las instituciones, ni sus actores (profesores y estudiantes) estuvieron convenientemente preparados. Es decir, la mayoría de los profesores desconocen los recursos tecnológicos que permiten la movilidad virtual, al igual que los estudiantes y, además, las adecuaciones necesarias para el desarrollo de las actividades curriculares en la modalidad a distancia aún están poco difundidas en el ámbito universitario de la región.

Aun así, la visión generalizada sobre el futuro de la internacionalización —y especialmente la del currículum— es sumamente esperanzada. Esto radica en que muchos profesores y gestores experimentaron, durante este tiempo de aislamiento, los beneficios de haberse comunicado con mucha facilidad con sus colegas. Esto no resulta poco. Basta recordar que uno de los desafíos más mencionados por los gestores de la internacionalización refirió siempre a las dificultades para motivar y sensibilizar a la comunidad académica sobre los beneficios de las experiencias internacionales. Así, se podría pensar en el inicio de una nueva era en la que la misión inicial del gestor no tenga que ver con la «apertura de oportunidades» o la «consecución de contactos o contrapartes para la colaboración» sino con el desarrollo de una tarea de soporte y facilitación para quienes ya poseen un socio extranjero con quien colaborar.

El escenario futuro de la internacionalización del currículum en la región y en la Argentina en particular debería pensarse en términos de afianzamiento y expansión. Ambos implican el involucramiento de otras áreas y funciones de la universidad más allá de las oficinas de internacionalización. En efecto, el rol de las áreas encargadas de la gestión de la enseñanza deberían ser un socio estratégico y entender a la internacionalización del currículum como una estrategia orientada a la innovación, al desarrollo y aumento de la calidad del servicio educativo. Pero, para que el afianzamiento y la expansión sean tales, resulta imprescindible revisar profundamente los planes de estudio (su fundamentación y desarrollo) y paralelamente establecer criterios y procedimientos claros para el reconocimiento formal de las actividades académicas internacionales.

Esta última tarea involucra especialmente a las universidades e instituciones de educación superior, pero en cierto punto excede sus atribuciones, requiriendo el involucramiento y compromiso del sistema universitario en su

conjunto y especialmente, de las autoridades ministeriales. En la gran mayoría de los países de la región existen fuertes marcos normativos que regulan la educación superior procurando asegurar su calidad en resguardo y beneficio de la sociedad en general.

Resumiendo, la incorporación de la dimensión internacional en el currículum de la educación superior plantea desafíos en tres momentos cruciales: 1) en el momento del diseño curricular, 2) durante el desarrollo de las actividades curriculares y 3) al momento de su reconocimiento y acreditación. En los tres momentos pueden reconocerse dos componentes. Por un lado, el vinculado al esfuerzo creativo que exige diseñar el modo en que cada disciplina puede incorporar la dimensión internacional, poner en acto esa incorporación en las distintas instancias del recorrido formativo y en los distintos ámbitos de los espacios curriculares y finalmente, valorar y reconocer esfuerzos realizados, resultados y logros alcanzado, méritos, calificaciones, etc., y que tal reconocimiento resulte visible. Por otro lado, aquel componente que se enfoca en la formalización de los tres momentos: plasmar la incorporación de la dimensión internacional en los elementos constitutivos de currículum (objetivos de aprendizaje, contenidos, competencias, valores, perfil del graduado, actividades curriculares, resultados del aprendizaje, entre otros), que la dimensión internacional se haga efectiva en las metodologías, en las acciones, en las didácticas, etc., y que también los reconocimientos y acreditaciones queden debidamente documentados en aquellos instrumentos ya establecidos (diplomas, certificados, historias académicas, currículum vitae, entre otros) u otros que puedan complementarlos.

En el caso de los estudiantes, la formalización y visibilización del reconocimiento en aquella documentación que acredita su formación debería mejorar sus posibilidades de acceso al mundo del trabajo. En el caso de los profesores, debería ser tenido en cuenta tanto en su acceso como en su progreso en la carrera docente —concursos, reválidas, categorizaciones, escalafones, etcétera.

## Referencias bibliográficas

- Beelen, Jos y Jones, Elspeth (2015).** Redefining Internationalization at Home. En Curaj, Matei, Pricopie, Salmi, y Scott (Eds.). *The European higher education area: between critical reflections and future policies* (pp. 59–72). Springer. De Wit, Hans (1999). Changing rationales for the internationalization of higher education. *International Higher Education*. <https://doi.org/jbgh>
- Hser, May P.** (2005). Campus internationalization: A Study of American Universities' Internationalization Efforts. *International Education*, 35(1), 35–48.
- Hudzik, John K.** (2011). *Comprehensive Internationalization From Concept to Action*. (Resumen ejecutivo). [t.ly/vLTW](http://t.ly/vLTW)
- Hudzik, John K.** y Stohl, Michael (2012). *Comprehensive and Strategic Internationalization of U.S. Higher Education*. En Deardorff, de Wit, Heyl y Adams, Tony (Eds.). *The SAGE Handbook of International Higher Education*, (pp. 61–80). SAGE Publications.
- Jones, Elspeth y Killick, David (2013).** Graduate Attributes and the Internationalized Curriculum Embedding a Global Outlook en *Disciplinary Learning Outcomes*. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165–182.
- Leask, Betty (2009).** Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221.
- Leask, Betty (2011).** *Internationalization of the Curriculum*. Association of International Education Administrators (AIEA). [t.ly/xaqY](http://t.ly/xaqY)
- Masie, Elliott (1989).** *The Computer Training Handbook: How to Teach People to Use Computers*. National Training & Computers Project.
- Knight, Jane (2003).** Updated definition of internationalization. *International Higher Education*. <https://doi.org/ghf88s>
- Knight, Jane (2004).** Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/bkgdb2>
- Theiler, Julio y Rodríguez, Miguel (2018).** La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe. Principales acciones y tendencias. En Guajardo y Juri, Hugo (Eds.), Gacel-Ávila, Jocelyne (Coord.). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. (pp. 187–250). UNESCO–IESALC y UNC.

## **Universidade como experiência de formação humana: desafios e possibilidades**

Yuri Elías Gaspar y Roberta Leite Vasconcelos

Refletir sobre o que é a universidade não é tarefa fácil. Existem distintas propostas, modelos, compreensões, estruturas que materializam o que atualmente se delimita como universidade. A partir de diferentes premissas e pontos de vista, intelectuais contemporâneos com grande incidência no mundo e na América Latina como Josef Pieper (2015), Boaventura de Sousa Santos (2010), Marilena Chaui (2003)—só para citar alguns—já se debruçaram sobre essa questão, trazendo contribuições seminais para pensar e, sobretudo, re—pensar a universidade, sua função social, seus objetivos, sua incidência.

Não obstante a vasta literatura que problematiza o tema universidade, nós, professores e estudantes universitários, raramente nos dedicamos a tal empreendimento. É comum que no início da graduação, logo na primeira semana de aulas, os calouros sejam convidados a participarem de uma série de atividades acadêmicas e culturais em que são apresentadas a estrutura física—funcional da universidade de modo geral e do curso de ingresso: histórico, organograma, requisitos, direitos e deveres, objetivos, grade curricular, perfil do egresso, dentre outras informações. Apresenta—se o *modus operandi* daquela universidade. Em algum momento, é possível que se discuta, muito rapidamente, sobre o que é universidade e suas funções sociais, culturais, econômicas, profissionais, sobre as diferenças entre o chamado «ensino superior» e o «ensino médio» e, por vezes, o «ensino técnico». Em alguns casos, professores, no início de suas disciplinas, ao apresentarem o plano de ensino, também refletem rapidamente sobre a universidade, o saber ali produzido e o perfil que se espera do estudante.

Depois, no transcorrer da vida universitária, raramente— para não dizer nunca— este tema volta à cena. Subentende—se que todos, docentes e discentes, compreenderam e constroem cotidianamente a universidade enquanto universidade, enquanto «ensino superior».

No entanto, é preciso dar um passo a mais. Primeiro: há visões conflitantes e, em alguma medida, até contraditórias, do que seja universidade (Chaui, 2003). Estas visões moldam a estrutura e a dinâmica de funcionamento da universidade e de atuação daqueles que ali estão inseridos. Segundo: muitas vezes tomamos como óbvio determinado tipo de saber e, por não nos ocuparmos dele, corremos o risco de não vivenciarmos a provocação que ele anuncia. Neste

caso, tomamos como óbvio o que seja universidade, mas justamente por não refletirmos sobre o que ela significa, podemos nos comportar naquele espaço sem colher os significados que ele potencialmente nos abre. Podemos ainda reduzir a universidade a um aspecto que, embora seja verdadeiro, não coincide com toda sua complexidade, delimitando-a exclusivamente à dimensão do ensino, por exemplo, como pontua Santos (2010). E, mais ainda, corremos o risco de tomar outros parâmetros para estruturar, propor, vivenciar e avaliar experiências, saberes, produtos ali gerados. Vide o risco de tomar a universidade somente pelo retorno econômico segundo a lógica neoliberal (Chauí, 2003; Santos, 2010). Terceiro: refletir, discutir, pesquisar e aplicar conhecimentos, sejam eles óbvios ou não, é uma das premissas da universidade. Voltar-se para o óbvio nos permite dar-nos conta criticamente dos modos como ele se estrutura. Refletir sobre o que seja a universidade nos permite viver de modo mais inteiro o que de melhor a experiência universitária nos oferta. Poderíamos enumerar tantos outros motivos que evidenciam a importância de discutir a universidade enquanto universidade, seus significados basilares, sua sustentação.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para mais um motivo para esse debate, específico de nossa área de inserção: a desvalorização acadêmica, cultural e profissional da filosofia e das ciências humanas. São áreas fundamentais do saber que trazem contribuições seminais para a produção do conhecimento de forma geral e também para o tema sobre o qual ora nos propomos a discorrer. Entretanto, raras vezes são consideradas áreas estratégicas, merecedoras de crédito e/ou investimento humano, técnico, financeiro, sendo continuamente minimizadas ou mesmo desqualificadas tanto dentro da universidade quanto fora de seus muros.

A nosso ver, esta desvalorização, para além dos inúmeros danos, é um dos motivos—não único, mas significativo—para o fortalecimento de uma compreensão recorrente—para não dizer dominante—de universidade como espaço exclusivamente de profissionalização técnica. Não que este não seja um aspecto importante, mas tomar a universidade somente por esta via é reduzir a complexidade que essa instituição anuncia, expressa e produz.

Para nos ajudar nesta empreitada reflexiva, tomamos a Fenomenologia Clássica de Husserl (2006) e Stein (2003) como horizonte orientador de nossos passos. Buscando uma leitura interior daquilo que pretende conhecer, a abordagem fenomenológica propõe um retorno «às coisas mesmas», isto é, ao modo de constituição do fenômeno a partir da análise da estrutura da vivência e da apreensão de seus elementos essenciais. Nesse sentido, propomo-nos a



refletir sobre a universidade enquanto experiência humana, buscando apreender seus elementos constitutivos.

Toda instituição é fruto de um processo de cristalização de experiências humanas fundamentais (Pieper, 2015). Nesse mesmo sentido, Berger e Luckmann (2008) descrevem com maestria como se dá esse processo em que experiências cotidianas vão se consolidando como ações típicas de um certo grupo social, até o ponto que sua tipificação compartilhada estabelece uma instituição. Com a universidade não é diferente. Mas quais seriam as experiências cristalizadas na instituição universitária? Podemos começar—nos perguntando que experiência fundamenta a escolha do modo de designá-la. Pieper (2015:60), ao recuperar o sentido da palavra *universum*, que «refere-se ao caráter de todo único e uno da realidade», evidencia como a universidade, em seu sentido original, remete à capacidade humana de pensar tudo e o todo. Nessa perspectiva, a universidade, justamente como ensino «superior», se caracteriza como uma «comunidade de ensino e aprendizado formada por pessoas que se propõem a pensar a realidade em sua totalidade» (Pieper, 2015:61).

Reconhecer na experiência universitária a centralidade da abertura à realidade em sua totalidade como fundamento das atividades de ensino e de aprendizado que ocorrem ou deveriam ocorrer nesse espaço é provocador. Pois essa abertura, para se concretizar atualmente, segundo Chauí (2003) pede que a universidade seja instituição diferenciada, autônoma, republicana e democrática. Não por acaso, é recorrente que regimes autoritários busquem emparelha-la, enquanto seus membros tantas vezes lutam ativamente para defender suas características essenciais.

Além disso, a abertura à totalidade é uma posição que só se sustenta em companhia: impossível realiza-la isoladamente. A universidade, portanto, convida a uma experiência de comunidade,<sup>1</sup> a estarmos dispostos—intelectual e pessoalmente—a refletirmos e nos relacionarmos de modo a aprendermos uns com os outros. Ainda que essa disposição nem sempre se concretize, os momentos de sua negação evidenciam com grande força justamente o seu caráter essencial. Viver a universidade sem abertura à alteridade é uma experiência que fere tanto discentes quanto docentes e demais trabalhadores da instituição. Como corolário, a universidade se apresenta como locus com potencial privilegiado para a formação humana.

Quando dizemos formação humana, fundamentados em Stein (2003), referimo—nos ao processo de dar forma à pessoa em sua complexidade e totalidade, o

---

1 Não por acaso utilizamos ainda que de modo trivial a expressão «comunidade universitária» para definirmos o conjunto de pessoas e relações que a universidade congrega.

que engloba as dimensões corpórea, psíquica e espiritual (intelecto e vontade). Formar nessa perspectiva é dinâmica a um só tempo singular e compartilhada que permite que o ser humano se torne cada vez mais integrado em todas as suas dimensões, cada vez mais quem ele é e pode ser. Reconhecendo a pessoa como ser de relações que se abre tanto «para dentro» (autoconsciência) quanto «para fora» (mundo circundante), Stein (2003) evidencia a importância de considerar a atividade formadora «desde dentro». Isso significa que toda formação é auto-formação, guiada pelo dinamismo próprio do princípio formativo humano e pelo caráter ativo do sujeito que busca, produz e absorve ativamente materiais propícios à sua formação. Reconhecer tal protagonismo não implica em defender algum tipo individualismo, justamente porque a abertura para fora que também nos constitui revela a centralidade do outro, do mundo e de ambientes que sejam efetivamente formativos. Chauí (2003) destaca ainda como a formação propõe uma certa relação com o tempo, na medida em que permite introduzir o sujeito ao passado de sua cultura, despertando-lhe para questões que emergem no presente de modo interrogante, reflexivo e crítico.

Tomando essa elaboração geral sobre formação para pensarmos especificamente a formação universitária, entendemos que a abertura intelectual para a totalidade pode tanto promover avanços na produção de conhecimento qualificado quanto amadurecer o próprio sujeito que adota essa postura. Nesse sentido, a reflexão crítica, tão prezada dentro do contexto universitário, precisa se desenvolver de modo a contribuir também para que o sujeito se desenvolva enquanto pessoa humana, uma vez que o exercício da razão está intimamente ligado à totalidade do nosso ser.

Tomada, pois, em seus aspectos essenciais, a universidade continuamente convida—ou deveria convidar—para que vivamos e desenvolvamos esta postura intelectual numa experiência de comunidade. Não obstante o domínio do individualismo e do voluntarismo na cultura ocidental atual e também no meio acadêmico, a universidade, em sua origem, convida a uma experiência de discussão e diálogo (Pieper, 2015). Num certo sentido, é preciso destacar o diálogo como possibilidade de questionar, aprofundar, desenvolver e avançar no conhecimento, colocando-o «à prova», tal como preconizam os padrões das ciências.<sup>2</sup> No entanto, muitas vezes, este «diálogo» é proposto e vivido de modo mecânico e violento na universidade, desrespeitando princípios básicos como o reconhecimento da alteridade e da liberdade de pensamento, respeito

---

2 A «revisão por pares», a publicização das pesquisas em periódicos, a participação em eventos científicos, só para citar alguns exemplos, indicam como a discussão e o diálogo são requisitos necessários e esperados no meio acadêmico.

à pluralidade e diversidade de posições, exercício da capacidade de escuta e compreensão do outro e de sua argumentação, para citar alguns critérios. Dialogar é fundamental para que possamos nos formar, e esta afirmação reveste-se de caráter especial quando se trata do ensino universitário. É preciso formar professores, estudantes e técnicos capazes de produzir conhecimento e de promover relações nas quais o diálogo esteja continuamente presente.

Atualmente, grande parte das universidades afasta-se das experiências que fundamentam sua constituição enquanto tal, estruturando-se segundo a lógica do produtivismo acadêmico, da disciplinarização do conhecimento, da segmentação profissional e mercadológica (Chauí, 2003; Santos, 2010). Portanto, sabemos que «nadamos contra a corrente» quando falamos de formação humana no contexto universitário chamando atenção para o processo de desenvolvimento da pessoa em sua singularidade e totalidade, e não só em seus aspectos disciplinares, técnicos e/ou profissionais.

A separação do conhecimento por disciplinas, num certo sentido, mostrou-se importante para o reconhecimento, especificação e aprofundamento dos saberes. Para que possamos adentrar no conhecimento, partimos de um ponto de vista. Ao hiper-setorizar o conhecimento em disciplinas, em certa medida, houve um progresso das ciências. Entretanto, a nosso ver, o problema não são as disciplinas em si, mas a lógica fragmentada e os modos com os quais nós, universitários, lidamos com esta disciplinarização do conhecimento: redução do saber àquilo que conseguimos ver, opinar, compreender ou apreender, determinação de certos aspectos da realidade como se fossem a totalidade, absolutização de certos saberes sobre determinados fenômenos, dominação de determinados pontos de vista sobre outros, desqualificação de disciplinas, ideias e posições diferentes, desmerecimento de saberes não valorizados científica, social ou economicamente.

O que muitas vezes nos falta é justamente o essencial da experiência educativa, a postura de abertura à totalidade, de razoabilidade, sinceridade, humildade e lealdade à realidade, como bem descreveu Giussani (2009). Segundo Pieper (2015), para que o contexto universitário seja fiel ao que originalmente o caracteriza, as disciplinas não só devem se relacionar e dialogar (interdisciplinaridade) como também, de certo modo e em certos momentos, devem ser transcendidas, possibilitando uma experiência de conjunto aos professores e estudantes, refletindo assim a própria ideia de unidade na diversidade, de *universum*. É importante destacar que essa acepção não pressupõe que seja possível reduzir ou esgotar o conhecimento, mas preconiza a adoção de uma posição de abertura à totalidade.

Intimamente relacionada a este aspecto da disciplinarização está a redução do conhecimento e da própria formação universitária à dimensão técnica e/ou profissional. Técnicas de produção do conhecimento e de intervenção na realidade são fundamentais. O problema é tomar a técnica por ela mesma, privilegiando-a em detrimento do humano. Husserl (2006) já no início do século xx discutia exaustivamente os problemas do positivismo para a estruturação das ciências e do mundo-da-vida como um todo, o que culminaria, dentre outras consequências, na objetificação do ser humano e na tecnificação do saber. Novamente: não que a técnica não seja importante, mesmo porque ela não necessariamente é antagonista ao humano. A atenção com a formação humana pode permitir, por exemplo, uma melhor utilização do conhecimento técnico. E o conhecimento técnico pode contribuir para o bem-estar humano. O risco é esperar da formação universitária somente o saber técnico e estruturar o ensino exclusivamente segundo a lógica da transmissão, treinamento e adestramento (Chauí, 2003). Adentramos na universidade não somente para aprender determinada técnica, caso contrário não haveria sentido em diferenciar o «ensino técnico» do «ensino superior». A dita «superioridade» do ensino inclui outros fatores como temos buscado demonstrar.

Também a formação profissionalizante proposta na universidade é de extremo valor. Formar profissionais qualificados é premissa necessária, mas não esgota a proposta da universidade. Além das discussões sobre os problemas da mercantilização da universidade (Santos, 2010) e sobre a importância dos bacharelados interdisciplinares e dos «cursos não-profissionalizantes» e os debates que daí advêm é preciso discutir também o que se compreende como profissional e quais são os critérios e modos de qualificá-lo. Defendemos que, além dos saberes técnico-profissionais e da discussão sobre o mercado de trabalho, é preciso desenvolver também outras questões que contribuem para a formação humana. Para citar um exemplo: um bom profissional não é somente aquele que sabe intervir segundo os parâmetros de sua profissão, mas também aquele que é capaz de dialogar com outras profissões, que age com razoabilidade, ética e responsabilidade, que respeita o outro.

Toda essa discussão sobre o que é a universidade refere-se a todas as atividades ali desenvolvidas, seja nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão, administração. Mas para o escopo do presente artigo, gostaríamos de finalizar a discussão refletindo especificamente sobre as provocações da experiência universitária para a dimensão do ensino e do aprendizado, especialmente para a formação estudantil. O que seria uma educação universitária que contribua para a formação do estudante? De que modos os professores propõem o «ensino

superior» em sala de aula? De que modos os estudantes recebem, avaliam e se apropriam das propostas recebidas?

Segundo Giussani (2009), a educação, enquanto experiência, é um modo de introduzir a pessoa na realidade em sua complexidade e totalidade. Dentre outros desdobramentos, podemos evidenciar que a experiência educativa é uma proposta que espera uma resposta (Bernareggi, 2008). Não só uma proposta por aprender determinados conhecimentos, técnicas, habilidades, competências, mas uma proposta de educação do humano. Nesse sentido, o educando não só está diante de um conteúdo, mas de uma hipótese de significado, de uma visão de mundo. E para que a educação aconteça enquanto experiência, é preciso que o educador facilite que o educando verifique pessoalmente tudo aquilo que está recebendo, de modo a se apropriar livremente do conhecimento enquanto saber. Assim, a educação tem como objetivo facilitar que a pessoa conheça a si mesma, faça uma experiência de si diante do aprendido, viva uma experiência de formação.

A nosso ver, tais elaborações iluminam de modo precioso a provocação do ensino universitário para a formação estudantil. Fica novamente evidente como o ensino universitário não se restringe à dimensão do repasse de informação ou da qualificação disciplinar e técnica–profissional. É preciso que os professores reflitam sobre que tipo de proposta educativa eles estão efetivamente estruturando em sala. É preciso fomentar, propor e viver experiências educativas em que o conhecimento universitário seja vivido em companhia, como comunicação dialógica. É preciso formar o estudante para exercitar a sua capacidade de reflexão, verificação e, sobretudo, apropriação pessoal crítica e autônoma. É preciso facilitá-lo a olhar a realidade com esta posição de fascínio e abertura intelectual à totalidade tão cara à vida universitária.

Como sintetiza Pieper:

É necessário, pois, que os estudantes, por mais que se limitem a um aspecto parcialmente formado da realidade (aliás, pela sua própria disciplina científica), sejam postos em condições, sejam estimulados, continuamente provocados, compelidos pelo próprio espírito da instituição, a olhar de modo pessoal o todo do mundo e da existencia. (Pieper, 2015:64)

## Referências bibliográficas

**Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008).** A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento (28 ed.) Vozes.

**Bernareggi, Pierluigi (2008).** A proposta educativa. In Oliverira, Neófito y Capitanio, Georgio (Org.s). Vida e trabalho: o risco de educar (pp. 69–93). AVSI.

**Chai, Marilena (2003).** A universidade pública sob nova perspectiva. Rev. Bras. Educ., 0 (24), 5–15. <https://doi.org/bv7872>

**Giussani, Luigi (2009).** O senso religioso (trad. Oliveira, Paulo A. E.). Universa.

**Husserl, Edmund (2006) Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica (M. Suzuki, Trad.)** Idéias e Letras.

**Pieper, Josef (2015) Abertura para o todo: a chance da universidade (de Barros, Gilda N. M. e Lauand, Jean, trad.).** International Studies on Law and Education, 21(31/32), 59–70.

**Santos, Boaventura de Souza (2010).** A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade (3era. ed.). Cortez.

**Stein, Edith (2003).** Estructura de la persona humana. In Obras Completas, IV. Escritos antropológicos y pedagógicos (Sancho, Francisco J. e cols. Vitoria, trad) (pp. 555–749). Ediciones El Carmen.

## **PARTE 2**

La internacionalización curricular  
en cátedras de psicología





# **Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil<sup>1</sup>**

Gracia María Clérico, Yuri Elías Gaspar, Patricia Rosa Ingüi  
y Raquel Martins de Assis

Este trabajo procura reconocer los modos dinámicos en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos de nivel superior a partir de la autoevaluación de una experiencia de internacionalización curricular. Los profesores que llevan adelante la investigación provienen de las universidades participantes de dicha experiencia: la UNL (Santa Fe, Argentina), la UFMG (Belo Horizonte, Brasil) y la UFVJM (Diamantina, Brasil). Esto introduce la dimensión internacional en la tarea de investigación y le otorga un carácter heterogéneo al grupo —dada las diferentes situaciones institucionales, regionales y nacionales de los integrantes— que permite enriquecer el estudio de lo intercultural en la propia experiencia.

Identificar esta cuestión puede contribuir con el análisis y la valoración de los resultados alcanzados hasta el momento en la implementación del proyecto y con la orientación de otros programas y proyectos de internacionalización. Se potencia la idea de una universidad transformadora de lo social focalizando en la interculturalidad, dentro del contexto latinoamericano.

Se opta por un enfoque cualitativo de investigación, recuperando las tradiciones académicas y formación teórica del equipo de investigadores vinculados al proyecto: «Fenomenología, etnografía y estudio casuístico». Se espera que los avances de la investigación aporten conocimientos y metodologías de trabajo a las cátedras involucradas y ofrezcan una contribución para los procesos de internacionalización que llevan adelante las universidades participantes.

---

1 Ponencia presentada por docentes de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) en el *VIII Encuentro Internacional y V Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos*, desarrollado en la UNL en el año 2017.

El relevamiento de los estudios existentes sobre internacionalización curricular da cuenta de una creciente demanda de diversas visiones investigativas que aporten a la comprensión de este tema a través de trabajos interdisciplinarios. Se espera contar con miradas más abarcativas y profundas que involucren las experiencias de los participantes como estrategia para mejorar las condiciones de los acuerdos y la equidad en el acceso —Cambours de Donini (2011); Torre y Zapata (2012), como se citó en Ardila Muñoz (2013).

Es creciente el impulso desde los ministerios hacia las instituciones de educación superior para fomentar un enfoque internacional y para documentar adecuadamente las experiencias de internacionalización en educación superior. Es que se ha podido detectar que, si bien la internacionalización constituye el corazón de la preocupación de las instituciones modernas de educación superior, resulta escasa la posibilidad de demostrar que puede ser medible con indicadores válidos y comparables. Su descripción más frecuente refiere a cifras estadísticas y a la implementación de estrategias instrumentales que no logran establecer una noción de lo que realmente aporta al proceso formativo (Brandenburg y Federkeil, 2007).

En el terreno de la interculturalidad, los procesos de integración se relacionan con la cuestión del reconocimiento de la diversidad. En este estudio, se recuperan los aportes de Donati (2010) sobre la creación de una comunidad intercultural que supere la fragmentación propiciada por el multiculturalismo a partir de una semántica del reconocimiento que denomina «reflexiva» y que caracteriza como la búsqueda de un modo de tratar las diferencias que sea capaz de reconocer en el otro la común humanidad. En esta línea, Di Martino (2008) propone colocar de manera nueva y no ingenua el problema de la universalidad, es decir, de la relación entre lo singular y lo universal. Así surgen las preguntas: ¿cómo orientarse hacia la promoción de una universalidad concreta?; ¿cómo evitar que el reconocimiento de lo universal vaya en desmedro de la aceptación de lo particular? El problema será entonces lograr un equilibrio entre lo común y lo diverso. De tal forma, «el fenómeno del péndulo entre lo particular y lo universal (...) es una paradoja aparente, porque la paradoja real es el mismo ser humano, particular y universal al mismo tiempo» (Vigna y Zamagni, 2002). Recuperando estos aportes, se busca reconocer la dinámica de elaboración de cada sujeto, focalizando en su experiencia, con el fin de indagar los puntos de especial interés para los objetivos de esta investigación.

## La experiencia de internacionalización curricular

Esta investigación se focaliza en la dimensión intercultural puesta en juego en una experiencia de internacionalización curricular en el área de Psicología que articula a tres universidades: UNL, UFMG y UFVJM.

La articulación interinstitucional se ve favorecida por la existencia de convenios entre UNL y las universidades brasileras para colaborar con la formación docente y la investigación. La relación con UFMG se fortalece en tanto integra —al igual que UNL— la Agrupación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).

Además, los profesores involucrados vienen desarrollando acciones conjuntas desde 2009 referidas a las tres funciones de la universidad, tales como: intercambio de investigaciones y proyectos de extensión, dictado de cursos de posgrados y de conferencias focalizadas en la cuestión intercultural y en temáticas ligadas a la enseñanza en educación superior.

Este intercambio académico se vio fortalecido a partir de la primera convocatoria de UNL a través de la Secretaría de Relaciones Internacionales y de la Secretaría Académica para la presentación de propuestas de internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado, en el año 2015. Así, en 2016 se dio inicio al proyecto titulado: «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». En ese marco, se comenzó a realizar un trabajo práctico de estudios de casos compartido entre los equipos de cátedras de las tres universidades, con instancias de clases conjuntas a través de videoconferencias y momentos de socialización de las producciones de los alumnos.

Se propone así llevar adelante un diálogo inter-cátedras acerca de la adolescencia y de la interculturalidad buscando recuperar las teorías, los autores y las perspectivas en psicología que los docentes de cada país consideran relevantes para construir un discurso sobre ese objeto de conocimiento, en su tarea de formación de educadores y trabajadores de la salud. Se desarrollan momentos de actividades frente a alumnos de forma conjunta entre los docentes de UNL y de las universidades brasileras, reuniones entre los equipos involucrados y jornadas, recuperando los aportes metodológicos y teóricos de cada equipo docente. Se incluyen tareas destinadas a la evaluación de la experiencia.

Esa historia de colaboración constituye el punto de partida para el desarrollo de la presente investigación conjunta, que tiene como objetivo general favorecer la comprensión de las dinámicas interculturales de la educación superior a partir de la ya mencionada experiencia de internacionalización curricular llevada a cabo entre universidades de Argentina y Brasil.

## Estado del arte y marco teórico de referencia

Mediante esta investigación se intenta desarrollar categorías que permitan dilucidar el carácter dinámico de las problemáticas interculturales en el marco de procesos de internacionalización de la educación superior. En los actuales contextos de transformación de los espacios regionales y locales, producto de la globalización y el acceso a tecnologías y la movilidad espacial, los estados y las instituciones se enfrentan en lo cotidiano a la diversidad cultural que emerge desde la diferenciación como presencia social y cultural. Estos contextos desafían a poner en el centro de este estudio la relación entre educación superior y dinámicas interculturales.

¿De qué se trata la internacionalización de la educación superior?

Knight (2014) observa que internacionalización es un término al que se le atribuye diferentes connotaciones. Para algunos, se refiere a una serie de actividades tales como la movilidad académica de estudiantes y profesores, redes internacionales, asociaciones y proyectos, nuevos programas académicos e iniciativas de investigación. Para otros, significa la transmisión de educación a otros países, a través de nuevas disposiciones, como las sucursales de universidades, usando una variedad de técnicas presenciales y a distancia. Para muchos significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural y/o global dentro del currículo y el proceso de enseñanza–aprendizaje. Otros ven la internacionalización como la generación de centros regionales de educación. A su vez, los proyectos de desarrollo internacionales han sido percibidos tradicionalmente como parte de la internacionalización y más recientemente, el incremento del énfasis en el comercio de la educación superior también está siendo visto como tal. Así, el término es interpretado y utilizado de forma diferente alrededor del mundo.

Esta diversidad de definiciones y connotaciones puede deberse a la variedad de enfoques que se registran en este campo. Knight (2014) sistematiza la existencia complementaria de cuatro enfoques: centrado en la actividad, en las competencias, en el ethos o en el proceso. El enfoque centrado en la actividad describe la dimensión internacional conforme a actividades o programas específicos en el que prevalece el enfoque en la actividad. Los tipos de actividad predominantes incluyen estudiantes internacionales, fomento al desarrollo o movilidad académica. El enfoque en la competencia propicia la generación y transmisión de conocimientos para desarrollar la competencia del personal de

una institución de educación superior, a fin de que esté bien informado acerca de la esfera internacional y sea competente en la interculturalidad. El enfoque focalizado en el ethos acentúa el establecimiento de una cultura que estimule y fortalezca el desarrollo de valores e iniciativas internacionales e interculturales. Pretende que la dimensión internacional sea más explícita en la cultura de una institución. Por último, el enfoque centrado en el proceso subraya la integración de la dimensión internacional y/o intercultural en los programas académicos, así como en las políticas rectoras y los procedimientos de una institución. Aquí es nuclear la sustentabilidad de la dimensión internacional.

De esta sistematización se desprenden varias cuestiones centrales. En primer lugar, la internacionalización constituye un proceso dinámico y no un conjunto de actividades aisladas. En segundo lugar, el concepto de integración resulta fundamental para asegurar que la dimensión internacional sea parte medular de los programas, políticas y procedimientos y no un elemento marginal del que se pueda prescindir con facilidad. En consecuencia, dicha integración contribuye a la sustentabilidad de la dimensión internacional. En tercer lugar, esta conceptualización incluye tanto la dimensión internacional como la intercultural y a ambas en su mutua articulación. Por último, dado que las instituciones tienen distintas razones para internacionalizarse, su definición no debe vincularse con una serie específica de razones, sino con las funciones primarias y universales de una institución de educación superior —docencia, investigación y extensión— (Knight, 2014).

Es en la década de los 90 cuando el fenómeno de internacionalización se convirtió en una prioridad de las políticas educativas. La mayoría de las universidades de prestigio en el mundo —que anteriormente tenían una proyección internacional— han desarrollado programas de este tipo, aunque con ciertas diferencias en función de los países y las áreas económicas (Crisol Moya y Gijón Puerta, 2012). En esa misma década, la internacionalización dejó de ser operativa en América Latina y se volvió un ingrediente de la educación superior que fomenta su transformación (Ardila Muñoz, 2013).

¿Cómo se vincula la internacionalización con la cuestión intercultural?

Existe una creciente demanda de una educación superior que responda a las exigencias de un mundo tecnológicamente interconectado y con sociedades cada vez más plurales. Esto supone asumir el desafío de aprender a convivir con la diferencia en sociedades culturalmente heterogéneas en constante cambio, participar en proceso de integración y tener en cuenta la inclusión o

exclusión de las personas a escala local y mundial (Ramírez, 2011:155–156). Así, la universidad se constituye como un espacio que participa en los procesos de transformación social.

En ese sentido, se advierte un consenso entre los distintos actores de la educación superior sobre la necesidad de que los profesionales cuenten con actitudes, competencias y conocimientos que les permitan desenvolverse y trabajar en un mundo globalizado, interconectado y multicultural.

Por tal razón, las instituciones de educación superior acuden a la generación de políticas y estrategias estatales e institucionales que incluyan la dimensión internacional en el tríptico docencia, investigación y proyección social. Esta opción les ayuda a afrontar la compleja tarea que deriva de las nuevas responsabilidades de comprender y asumir la globalización, formar personas responsables de una sociedad global e involucrar la dimensión internacional e intercultural en su quehacer (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009, como se citó en Ardila Muñoz, 2013).

Cabe destacar la confianza depositada en esta estrategia para responder a los desafíos que plantean las circunstancias actuales a la educación superior. Así, Knight indica que la internacionalización se ha convertido en una fuerza formidable para el cambio. Señala que la dimensión internacional de la educación superior adquiere mayor relevancia y, al mismo tiempo, mayor complejidad conforme avanza el siglo XXI debido a la presencia de nuevos actores, nuevos fundamentos, nuevas regulaciones y un nuevo contexto de globalización.

Esta estrategia tiene un carácter transformador pues sincroniza la educación superior y sus instituciones con la dinámica global y armoniza lo local, lo regional y lo mundial. De esta manera, se convierte en «un vehículo para promover el entendimiento internacional entre sus ciudadanos» (Mallea 1996, como se citó en Pedregal 2003, como se citó en Ardila Muñoz, 2013).

Las medidas adoptadas son diversas y variadas, focalizándose en un momento en la movilidad académica para luego intentar permear también los currículos con esa dimensión internacional. Así, se busca ofrecer estrategias concretas que transformen los contenidos curriculares, las formas de enseñar, las experiencias de aprendizaje dentro del aula y los métodos de evaluación para que los estudiantes se gradúen con competencias internacionales y multiculturales.

Considerando lo anterior, la importancia de la interculturalidad es tal que ha llegado a constituirse en uno de los principios claves de la internacionalización.

## ¿Cuál es la importancia de abordar esta temática?

Los expertos reconocen el impulso desde los ministerios hacia las instituciones de educación superior para fomentar un enfoque internacional y para documentar adecuadamente las experiencias de internacionalización en educación superior. Pues se ha detectado que, si bien la internacionalización constituye el corazón de la preocupación de las instituciones modernas de educación superior, resulta difícil demostrar que puede ser medible con indicadores válidos y comparables. Su descripción más frecuente refiere a cifras estadísticas y a la implementación de estrategias instrumentales, que no logran establecer una noción de lo que realmente aporta al proceso formativo. Es decir, a menudo los organismos universitarios se contentan con facilidad con cifras estadísticas alcanzables o ya disponibles del proceso generado (tales como el número de becarios o el número de acuerdos de colaboración), sin tener en cuenta la importancia de las figuras claves (docentes y alumnos) como indicador para la internacionalidad de las instituciones de educación superior o cuestiones relativas a la validez de la construcción y la objetividad de los instrumentos utilizados (Brandenburg y Federkeil, 2007).

El relevamiento de los estudios existentes sobre internacionalización curricular da cuenta de una creciente demanda de diversas visiones investigativas que aporten a la comprensión de este tema a través de trabajos interdisciplinarios. Se espera contar con miradas más abarcativas y profundas que involucren las experiencias de los participantes como estrategia para mejorar las condiciones de los acuerdos y la equidad en el acceso (Cambours de Donini, 2011: 67; Torre y Zapata, 2012, como se citó en Ardila Muñoz, 2013).

La internacionalización —especialmente si es asumida con una visión integral y comprehensiva— es un proceso altamente innovador y disruptivo, lo cual es uno de los principales escollos para su afianzamiento en las universidades. Por tal razón, el desarrollo de esta investigación puede contribuir a entender las dinámicas que se ponen en juego y ayudar a superar las dificultades que se presentan en el intento por fortalecerlas.

La presente investigación puede ofrecer elementos relevantes para la evaluación de proyectos de esta naturaleza, a partir del estudio de las dinámicas interculturales puestas en juego en la experiencia curricular que lleva adelante este equipo...

## ¿Qué abordaje se propone para el estudio de las dinámicas interculturales?

Este estudio utiliza la noción de *dinámicas interculturales* para hacer referencia al ejercicio de comprensión de lo igual y lo diverso en espacios socioculturales heterogéneos.

En la revisión bibliográfica se observa que la conceptualización de interculturalidad da lugar a cierta ambigüedad que a menudo tiende a polarizarse con nociones como multiculturalidad y pluriculturalidad. Esta ambigüedad conceptual y la diversidad de disciplinas que la abordan contribuyen para que hoy el término intercultural adquiera un carácter polisémico.

En el terreno de la interculturalidad, los procesos de integración se relacionan con la cuestión del reconocimiento de la diversidad. En este sentido, se pueden recuperar los aportes de Donati (2010) de una comunidad intercultural que supere la fragmentación propiciada por el multiculturalismo a partir de una semántica del reconocimiento que denomina «reflexiva» y que caracteriza como la búsqueda de un modo de tratar las diferencias que sea capaz de reconocer en el otro la común humanidad.

En esta misma línea, Di Martino (2008) propone colocar de modo nuevo, no ingenuo, el problema de la universalidad, es decir, de la relación entre lo singular y lo universal. Así surge la pregunta: ¿cómo evitar que el reconocimiento de lo universal vaya en desmedro de la aceptación de lo particular? El problema será entonces lograr un equilibrio entre lo común y lo diverso. De tal forma, «el fenómeno del péndulo entre lo particular y lo universal (...) es una paradoja aparente, porque la paradoja real es el mismo ser humano, particular y universal al mismo tiempo» (Vigna y Zamagni, como se cita en Clérico, 2014).

Estos avances serán enriquecidos con nuevas contribuciones teóricas y metodológicas que vayan introduciendo los diferentes miembros del equipo durante las distintas etapas de este estudio. Consideramos que uno de los primeros desafíos que este grupo de investigación deberá atravesar será explicitar de qué manera la perspectiva teórica de los investigadores incidirá en el abordaje del objeto de estudio. Las diferencias teóricas no pueden ser consideradas un obstáculo para la realización en conjunto, sino que constituye un trabajo que la participación en el proyecto de internacionalización hace posible. En ese sentido, creemos que los resultados de la investigación mostrarán —en parte— el despliegue del encuentro intercultural entre los docentes participantes.

En este momento inicial, el análisis de los avances del proyecto de internacionalización curricular despliega la perspectiva fenomenológica, que constituye uno de los aportes teóricos a considerar.



## Metodología

Se apela al uso de herramientas de la investigación evaluativa que aporta la posibilidad de llevar a cabo una valoración sobre los procesos y los resultados del proyecto acudiendo a diversos marcos metodológicos. Además, ofrece rigurosidad en la sistematización de los procesos, lo que permite llevar adelante un estudio confiable.

Se realiza un estudio descriptivo desde un enfoque cualitativo de investigación que recupera las tradiciones teóricas de los docentes participantes: «Fenomenología, etnografía y estudio casuístico».

Respecto a los procedimientos metodológicos fundamentados en la fenomenología clásica (Husserl y Stein), se acude a ellos porque posibilitan investigar la articulación entre subjetividad y cultura en sus elementos esenciales. Como subraya Gaspar (2014), el referencial fenomenológico propone desafíos para la elaboración rigurosa de la investigación. La articulación entre subjetividad y cultura es posible por medio de la aprehensión de la *estructura de la vivencia* pues expresa, a un mismo tiempo, el posicionamiento personal y el mundo humano en el que este posicionamiento se constituye.

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se implementa un estudio de caso único ya que este ofrece la posibilidad de realizar un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del proceso de internacionalización curricular en la que participan los integrantes de este equipo de investigación. El abordaje de lo particular priorizando el caso único es definido por el interés que este inspira.

La selección de esta experiencia como caso único se debe a varios motivos. En primer lugar, abarcar cinco asignaturas que pertenecen a una misma área: psicología, psicología social, psicología del desarrollo, psicología educacional y psicología del desarrollo adulto. En segundo lugar, amplía la internacionalización del currículum a los estudios de grados, usualmente limitada a los estudios de posgrado.

En efecto, las cinco disciplinas corresponden al campo de formación general de diferentes carreras de profesorado y licenciaturas. Todas ellas introducen en el campo disciplinar de la psicología, ofrecen herramientas teóricas y metodológicas en diálogo con las especificidades de cada carrera.

En tercer lugar, cada una de esas materias está destinada simultáneamente a varias carreras ligadas a los campos de la educación y la salud. En UNL la asignatura Psicología es una materia optativa para trece carreras de profesorado y licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y una materia electiva para 14 carreras que incluyen esa alternativa en sus planes de

estudio. La asignatura Psicología Social y Psicología del Desarrollo se ofrece en la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas —Escuela Superior de Sanidad (FBCB-ESS)—. En la UFMG, la Facultad de Educación (FaE) ofrece Psicología de la Educación en los cursos de pedagogía y de licenciatura. La licenciatura es responsable de la formación de profesores de enseñanza fundamental II y enseñanza media (nivel escolar de adolescentes entre los doce y los dieciocho años) de diversas carreras: historia, geografía, educación física, artes, letras, danza, biología, química, física y matemática. En la UFVJM, el Bachillerato Interdisciplinar en Humanidades comprende la asignatura Psicología del Desarrollo Adulto. Al terminar este bachillerato, el alumno puede cursar una de las siguientes licenciaturas: geografía, historia, pedagogía, letras.

En cuarto lugar, la temática abordada por el proyecto de referencia es la cuestión específica de la interculturalidad, cuestión clave para la región, en relación con las subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileños a través del estudio de casos como ocasión para el encuentro con el otro.

La diversidad de contextos a la que pertenecen las tres universidades hará más rica la posibilidad de poner en evidencia la cuestión intercultural.

La UFMG está localizada al suroeste de Brasil, en la capital del estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, que tiene una población de 2 375 151 habitantes. En este proyecto, participan dos cursos de Psicología de la Educación, con una media de 40 estudiantes en cada uno.

La UFVJM tiene sedes en cuatro ciudades localizadas al norte y noroeste del estado de Minas Gerais. Entre las carreras de grado, posgrado y educación a distancia que ofrecen las distintas sedes. De ellos, algunos estudian carreras presenciales de grado en la sede ubicada en Diamantina, ciudad de 47 647 habitantes. La cantidad de alumnos de los cursos incluidos en este proyecto (Graduación en la Facultad Interdisciplinar en Humanidades) son 960 matriculados.<sup>2</sup>

A su vez, la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz cuenta con 405 683 habitantes y es la capital administrativa de la Provincia de Santa Fe. Geográficamente se encuentra ubicada en el centro-este del país, en la región del litoral argentino. En la ciudad de Santa Fe funciona un polo educativo muy importante para el país, ya que existen numerosas ofertas educativas de nivel terciario y universitario, lo que hace que muchos jóvenes de la región se muden a la ciudad. La UNL cuenta actualmente con 10 facultades y con más de 6 000 alumnos ingresantes cada año. Tiene una cantidad total de estudiantes que

---

2 Datos de 2014.

ronda los 30 000. Unos 300 alumnos cursan anualmente las materias incluidas en el proyecto. Entonces, sumando a las cátedras de ambos países, el proyecto alcanza a una población de aproximadamente 1400.

Siguiendo con las razones que justifican la selección de este proyecto de internacionalización como caso único, cabe mencionar, en último lugar, la inclusión de universidades latinoamericanas en una experiencia de intercambio que tradicionalmente se ha desarrollado entre países emergentes y desarrollados, tendencia que actualmente se viene modificando.

Para abordar este caso, se propone un diseño de investigación de tipo flexible, con estrategias de recolección, construcción y sistematización de información que se delimitan sobre la base de los requerimientos de cada etapa. Se acude a diversas fuentes de información (primarias y secundarias).

En la medida que el trabajo cooperativo entre las tres universidades se complementa, se favorece la construcción de hipótesis acerca de una realidad tan compleja como lo es la cuestión intercultural desde diferentes perspectivas teóricas.

### **Primeros resultados. La interculturalidad en el estudio de casos de adolescentes de distintos países**

Desde una perspectiva fenomenológica de la interculturalidad, se retoma la noción de *experiencia elemental* para hacer referencia a aquel núcleo común que todos los seres humanos comparten, que «es sustancialmente igual en todos, aunque luego se defina, traduzca y realice de modos muy distintos, incluso aparentemente opuestos. Constituye el conjunto de exigencias y evidencias con que el hombre se ve llamado a confrontar todo lo que existe» (Giussani, 1998:22–26). Esta estructura original del ser humano es identificable como exigencia de verdad, de belleza, de bondad, de justicia, de felicidad. El valor de la noción de experiencia elemental reside en que «presentifica la radicalidad, la unidad y la dinámica propia de la experiencia humana» (Gaspar y Mahfoud, 2006, como se citó en Clérico, 2014). Considerar la diversidad cultural y la igualdad humana de manera integrada como clave pedagógica para educar en contextos de interculturalidad constituye la hipótesis que guía este abordaje de la temática en el campo educacional. El punto de partida es el supuesto de que existe en el hombre —sea niño, joven o adulto, varón o mujer— un sustrato, un conjunto de exigencias de amar y ser amado, de alcanzar la verdad, la libertad, la belleza y la justicia, de ser feliz. Estas exigencias se plasman de modo diverso a lo largo de la historia en cada sujeto y en cada pueblo, dando lugar a la diversidad cultural.

Se puede afirmar que dichas exigencias son compartidas por todos los hombres —lo cual no implica homologarlas sino reconocerlas en su originalidad—. Más que anular las exigencias, la alteridad constituye entonces su riqueza. El reconocimiento de estas exigencias implica aceptar el horizonte de infinitud constitutivo de todos los hombres, horizonte que se realiza y se desarrolla de manera insustituible en y por cada uno de ellos. La forma que tiene cada cultura de expresar las exigencias es original, es una novedad para el despliegue de lo humano en lo histórico (Clérico, 2014).

A continuación, se presentan los primeros resultados del análisis de las evaluaciones implementadas en las jornadas desarrolladas entre las cátedras argentinas y brasileras. Los alumnos fueron invitados a formular interrogantes y reflexiones sobre las temáticas presentadas. Sus expresiones permiten identificar el modo en que se problematizan los conceptos de la asignatura y se apropian de esta experiencia.

Se analiza aquí el lugar atribuido en esas preguntas a las dos dimensiones incluidas como referentes desde la perspectiva fenomenológica: la *igualdad humana y la diversidad cultural*.

En primer término, se identifican reflexiones que dan cuenta de la novedad que supone para ellos pensar en la cuestión intercultural considerando dichas dimensiones. Así lo destacan: «Interesante pensar en el hecho de la interculturalidad como posibilidad de afirmar la diferencia, pero promover la convivencia, sin tener que relativizar todo, sino a través del diálogo “empático”, de la experiencia de ver la igualdad y la diversidad del género humano como dos aspectos de una misma complejidad».

En segundo lugar, destacan que comparar los casos les permite identificar la heterogeneidad entre los jóvenes de distintos países: «A diferencia de Argentina, en Brasil existen muchas comunidades con diferencias muy marcadas. También existen instituciones en las que hay diferentes formas de enseñanza».

Asimismo, ponen de relieve la existencia de ciertas diferencias derivadas del sentido que se le asigna al nivel medio en un país y en otro: «Los adolescentes de Brasil con respecto a los adolescentes argentinos se preparan mucho para ingresar a la universidad, como reflexión puedo decir que existen realidades sumamente diferentes tanto aquí como allí en Brasil; y cada adolescente es diferente».

En tercer lugar, al comparar los casos, los alumnos alcanzan a identificar la existencia de cuestiones comunes:

A pesar de las diferencias de país, no existen grandes diferencias entre adolescentes ya que hay casos parecidos en Brasil y Argentina. Sí existen diferencias entre adolescentes, producidas por el estado económico y social de cada uno. Además, cada adolescente es muy consciente de lo que es y lo que le pasa.

Los alumnos muestran interés por identificar algún patrón en el grupo etario estudiado, la adolescencia: «¿Se repite algún patrón como resultado de los estudios de casos? (además de la violencia)». Esta inquietud podría ser considerada como indicio de una hipótesis de fondo: que existen cuestiones comunes para todos los sujetos que atraviesan determinado período etario.

A su vez, señalan que estos aprendizajes los llevó a superar prejuicios hacia esta población: «El estudio de caso ayudó a derribar los estereotipos; por ejemplo, en la mayoría de los casos ha resaltado que el adolescente tiene un proyecto de vida construido, tiene aspiraciones».

Así, el proceso de comparar casos de adolescentes de distintos países contribuye a la superación de los encasillamientos hacia el diferente: «La gran cantidad de experiencias adolescentes que se evidencian en esta jornada, me ayudan a comprender que generalizar o “encasillar” a ciertos grupos etarios no es siempre correcto, que las singularidades son muy relevantes». De manera similar, otro alumno advierte: «Concluyo que la subjetividad del adolescente no se puede ni se debe ubicar en ninguna categoría. Ni tampoco clasificarlos según sus edades, región donde viven o clase social».

Los interrogantes de los alumnos acerca de la relación entre adolescencia y cultura dan cuenta de la necesidad de identificar el modo en que esta dimensión atraviesa al adolescente: «¿Cómo afecta la diversidad social cultural regional en la construcción del adolescente?»; «¿Cuál es la relación entre los adolescentes y jóvenes con la cultura y cuáles son las relaciones interculturales *entre ambos?*».

Un aspecto que se cuestionan es el impacto que la cultura digital tiene sobre la construcción de la identidad: «¿De qué forma la interacción de los jóvenes a través de intercambios por los medios de comunicación ayuda en la mejora de interacciones de culturas diferentes?»; «¿Cómo construyen los adolescentes y los jóvenes su identidad en relación con las redes sociales?»; «¿Las nuevas tecnologías redundan en un prejuicio en las relaciones alumno maestro?».

En otra serie de preguntas los estudiantes destacan la necesidad de generar propuestas para llevar a cabo intervenciones que permitan acercar la vida

académica universitaria a la realidad de aquellos otros que viven en contextos de vulnerabilidad social: «En el concepto de adolescencia(s) como plural, en zonas de vivencia y vulnerabilidad, ¿qué tipos de propuestas tenemos desde la universidad?»; «Acá en Argentina, ¿cómo ayudar a los chicos “malos”, “peligrosos”?».

Este cuestionamiento lleva a los universitarios a reflexionar acerca de la propia posición con que miran esta realidad: ¿qué elementos usamos ante los grupos de jóvenes que conviven con etiquetas de que no se puede?

La inquietud por ofrecer respuestas a las situaciones de vulnerabilidad es recurrente, dando cuenta de su interés por acercarse al «diferente»: «A largo plazo: ¿lograremos solucionar el problema de la violencia y la desigualdad?».

La propia metodología de estudio de casos contribuye a posicionarse en una mirada de apertura, planteándose la posibilidad de asumir una empatía hacia quien es distinto: «¿Podremos [con este estudio de casos] ver al mundo desde otro lugar? ¿Ponernos en el lugar del otro?».

La dinámica del encuentro con aquellos jóvenes a quienes los alumnos entrevistan para llevar a cabo el trabajo práctico pone en evidencia su inquietud por lograr un acercamiento hacia ellos: «Los adolescentes con los cuales se realizan los estudios de casos: ¿nos dejan acercarnos lo necesario como para conocerlos?».

A su vez, se interrogan sobre la conveniencia de volver sobre sí mismo, a la hora de conocer a alguien distinto, para identificar en la propia vida las experiencias relatadas por quienes son entrevistados: «¿Conviene tener en cuenta la memoria de la propia adolescencia a la hora de evaluar casos particulares?».

Es así como la posibilidad de identificar la interculturalidad considerando sus dos dimensiones (diversidad cultural e igualdad) se ve enriquecida por el encuentro con el otro y por la reflexión de su impacto en los participantes de estas experiencias.

Las inquietudes acerca de los alcances de la internacionalización curricular parecen suponer, en un primer momento, una relación antagónica entre igualdad y diversidad: «¿La idea de internacionalización busca resaltar de algún modo las particularidades o las semejanzas de los grupos observados? ¿De qué forma?».

Una serie de novedades se les presentan al conocer las posibilidades de abordajes teóricos para estudiar jóvenes desde tradiciones académicas distintas: «Las perspectivas sobre la adolescencia no son tan diferentes entre ambos países o, al menos, entre las universidades que trabajaron en este caso»; «Los adolescentes de Brasil con respecto a los adolescentes argentinos se preparan mucho para

ingresar a la universidad»; «Existen realidades sumamente diferentes tanto aquí como allí en Brasil; y cada adolescente es diferente».

Al mismo tiempo señalan que el hecho de acercarse a los jóvenes de otros países les permite conocer mejor a los jóvenes que comparten su propia realidad cultural: «A pesar de la diversidad cultural entre Argentina y Brasil, podemos tratar de tomar aspectos de Brasil en nuestro caso para conocer más sobre las subjetividades de los adolescentes».

El encuentro con el otro a través de los estudios de casos se ve favorecido en las instancias de socialización de los estudiantes argentinos con sus pares brasileños que les posibilita ampliar la mirada respecto a la realidad de los «diferentes»: «La socialización de casos Argentina–Brasil nos permitió entender y comprender en profundidad aquello que viven, sienten, piensan».

Los estudiantes identifican la particularidad como un atributo a ser tenido en cuenta: «Las experiencias adolescentes de esta jornada me ayudan a comprender que generalizar o “encasillar” a ciertos grupos etarios no es siempre correcto, que las singularidades son muy relevantes».

Estas preguntas dan cuenta de la provocación que les supone crecer en una postura de aceptación al diferente: «¿Es posible comprender el “mundo” del otro a través de la interculturalidad?»; «¿De qué forma los conceptos interculturales promueven la aceptación en culturas distintas?»; «¿Es necesaria la “presencia rara” del otro para que acontezca un proceso de interculturalidad?».

El análisis de los interrogantes que los alumnos realizaron durante los encuentros del primer año de implementación de esta experiencia de internacionalización curricular muestra el interés que les puede suscitar el encuentro con el otro y la importancia que le atribuyen a la necesidad de superar los prejuicios ante el diferente, así como su necesidad de contar con herramientas teóricas y prácticas que les permita intervenir con profesionalidad ante esta realidad. En la problematización de los alumnos, la interculturalidad aparece como posición ante el encuentro con el otro.

## **Consideraciones finales**

Estos primeros avances nos permiten identificar la novedad de examinar sistemáticamente la propia experiencia para acercarnos a nuestro objeto de indagación. El hecho de que como docentes a cargo de este proyecto de internacionalización curricular elijamos indagar en los significados y los sentidos de nuestra propia experiencia intercultural, y lo asumamos como objeto de interés para esta investigación, nos ayuda a descubrir su potencial para nuestro

trabajo pedagógico. El estudio de casos se evidencia en este proyecto como una potente ocasión para enriquecer el encuentro de los alumnos con el otro o, mejor dicho, con los múltiples otros: con aquellos adolescentes a quienes se acercan para hacer su estudio de casos, con sus compañeros y docentes de curso que comparten este trabajo, con los pares y docentes de las otras dos universidades involucradas en este proyecto.

Pero también es ocasión de encuentro con el otro para los docentes que, para llevar a cabo esta propuesta, profundizamos el trabajar entre nosotros y con los colegas de otras universidades, con nuestros alumnos y con los estudiantes del otro país y de las otras universidades.

La interculturalidad se pone en juego en la propia modalidad del trabajo entre las cátedras involucradas, que se expresa en las vinculaciones entre espacios —tiempos— y culturas diferentes que se establecen entre los equipos de cátedra de ambos países, pero que también tenemos cuestiones en común.

La aproximación a otro país, otro idioma, otra cultura, otra universidad con sus propias lógicas institucionales, supone para nosotros una novedad, una posibilidad de diálogo y de múltiples encuentros.

Explicitar las diferentes posiciones teóricas, epistemológicas y profesionales que se desprenden de nuestras experiencias permite apreciar el valor del diálogo para propiciar la generación de un espacio de mutuo enriquecimiento.

Estamos aprendiendo el valor de posicionarnos ante esas diferencias considerándolas como recurso antes que como obstáculo para este trabajo conjunto. El diálogo al que aspiramos tiene el potencial de quebrar las barreras que nos separan por pertenecer a espacios de trabajo diferentes, a modos de abordaje, tradiciones académicas y disciplinares a veces distantes a pesar de pertenecer a universidades cercanas y vivir en países vecinos.

En este proceso nos encontramos con el reto que supone otorgar voz y dar lugar a estas diferencias reconociendo también aquellas cuestiones que compartimos, sin negar ni una ni otra dimensión de esta realidad en la que estamos inmersos.

De tal manera, esta incipiente experiencia de internacionalización curricular nos exige una reflexión crítica acerca de las implicancias del diálogo intercultural que se produce entre los estudiantes y profesionales universitarios. Esta posición de indagación nos llevará a seguir generando información y a profundizar en nuevos análisis, en vistas de alcanzar los objetivos previstos. Y será una herramienta valiosa en el proceso de construcción de sentidos en un contexto de trabajo complejo como el que se configura por el trabajo en equipo entre tres universidades, caracterizado por la diversidad de prácticas institucionales y culturales.



Subrayamos el valor del compromiso con esta posibilidad de aprendizaje, o mejor aún, de múltiples aprendizajes, donde tendremos mucho que aprender de cada cual. Honrando el aprendizaje de cada docente, estamos honrando y apoyando a los profesores, a sus alumnos y al complejo mundo de la vida universitaria en el contexto regional y latinoamericano del que formamos parte.

La investigación nos ofrece la posibilidad de constituirse en una lente desde donde mirar, interpretar y recrear los aprendizajes en torno a esta experiencia conjunta, al mismo tiempo que se configura como un espacio de interpelación y diálogo que estimula nuestra imaginación pedagógica para ir creciendo en este provocativo camino que hemos emprendido juntos.

## Referencias bibliográficas

- Ardila Muñoz, Jimmy Y. (2013).** La internacionalización de la Educación Superior como Sistema. Artículo presentado en IX Congreso Internacional de la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación. Organizado por la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación (SHELA), Barquisimeto.
- Brandenburg, Uwe y Federkeil, Gero (2007).** How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures (Documento de trabajo No. 92) t.ly/S6UP
- Clérico, Gracia (2014).** La diversidad cultural y la igualdad humana en la educación intercultural. Estudio crítico sobre la base de la experiencia de niños migrantes en una escuela de la ciudad de Córdoba (tesis inédita de doctorado). Universidad Católica de Santa Fe, Santa Fe.
- Crisol Moya, Emilio y Gijón Puerta, José (2012).** La internalización de la educación superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 389-414. <https://doi.org/h92q>
- Di Martino, Carmine (2008).** L'incontro e l'emergenza dell'umano. En Prades, Javier (Ed.). All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo (pp.85-103). Edizione Angelo Guerini e Associati.
- Donati, Pier Paolo (2010).** Oltre il multiculturalismo: la ragione relazionale per un mondo comune (2da ed.). Editori Laterza.
- Gaspar, Yuri Elías (2014).** Unidade na diversidade: investigação fenomenológica da constituição da experiência de encontro inter-religioso (tese de doutorado não publicada). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Giussani, Luigi (1998).** El sentido religioso. Sudamericana y Ediciones Encuentro.
- Haug, Guy y Vilalta, Joseph (2011).** La internacionalización de la educación superior, una estrategia necesaria. Una reflexión sobre la vigencia de los modelos académicos, económicos y culturales en la gestión de la internacionalización curricular (Documento de trabajo). t.ly/Suhw
- Knight, Jane (2014).** La internacionalización de la educación. El Butlletí, 0(75), s/p. Recuperado [http:// t.ly/Ojo7h](http://t.ly/Ojo7h)
- Leite Vasconcelos, Roberta y Mahfoud, Miguel (2010).** Rigor e generalização em pesquisas sobre fenômenos culturais: contribuições de um percurso de pesquisas fenomenológicas. En Verilda Speridião Kluth, Tadeu dos Santos (org.). Anais do IV Seminario Internacional de Investigación y Estudios Cualitativos. Organizado por Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, São Paulo.
- Leite Vasconcelos, Roberta y Mahfoud, Miguel (2013).** Tradición y alteridad cultural: Investigación fenomenológica en el ámbito de la educación. Krinein, 0(10), 107-134.
- Ramírez, Alma Arcelia (2011).** Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 8(2), 152-164. <https://doi.org/h7zb>
- Rodríguez Betanzos, Addy (2014).** Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. Revista Argentina de Educación Superior, 0(8), 149-168. t.ly/VYDg

## **Internacionalización curricular en la educación superior. Una oportunidad para propiciar dinámicas interculturales entre universidades argentinas y brasileras<sup>1</sup>**

Gracia María Clérico, Roberta Leite Vasconcelos,  
Patricia Rosa Ingüi y Yuri Elias Gaspar

La internacionalización es fruto del consenso entre los distintos actores de la educación superior sobre la necesidad de que sus egresados cuenten con aptitudes, competencias y conocimientos que les permitan desenvolverse y trabajar en un mundo globalizado, interconectado y multicultural. Se presentan aquí los avances de la investigación «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil», aprobada en el 2016 como Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) por la UNL. Su objetivo general es construir categorías teóricas que permitan identificar los modos dinámicos en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos de nivel superior. Se parte para ello del estudio de una experiencia de internacionalización curricular que llevan a cabo docentes de cuatro universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, de Belo Horizonte) y Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, de Diamantina), de Brasil, y Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), de Argentina.

La experiencia de internacionalización curricular comprende dos proyectos aprobados por la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización y la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de UNL. El primero, desarrollado entre los años 2016 y 2018 con el título «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». El segundo se denomina «Encuentro

---

1 Ponencia presentada por docentes de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) y Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) en el *XXX Encuentro del Estado de la Investigación Educativa y III Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa*—Universidad Católica de Córdoba, 2019.

intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psicoanálisis» e inició en el año 2019.

Se acude al enfoque cualitativo de investigación, recuperando las tradiciones académicas y formación teórica del equipo de investigadores vinculados al proyecto: «Fenomenología, etnografía y estudio casuístico». Se opta por la investigación evaluativa y la incorporación de observaciones, encuestas y análisis documental como técnicas de recolección de datos. Se espera que esta investigación brinde conocimientos y metodologías de trabajo a las cátedras involucradas y contribuya a los procesos de internacionalización que llevan adelante las universidades participantes.

## **Objetivos**

El CAI+D 2016 «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil» consiste en un estudio de casos acerca de una propuesta de internacionalización curricular. Participan en esta experiencia siete asignaturas que pertenecen al área de la psicología: Psicología, Psicología social, Psicología del desarrollo, Psicología del desarrollo adulto, Psicología educacional, Intervención en dispositivos en salud mental y Teorías del desarrollo. Todas ellas corresponden al campo de formación general de las diferentes carreras de profesorado, tecnicaturas y licenciaturas que ofrecen las universidades involucradas. Tienen en común el hecho de introducir en esa área y de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas que atienden a la especificidad de cada carrera, además de estar destinadas principalmente a la formación de educadores y trabajadores de la salud y no de psicólogos. Este proyecto:

Se propone fomentar el diálogo intercultural entre los equipos docentes en vistas a la internacionalización en la formación de los alumnos y valorar la metodología de estudio de casos comparativos como una forma de abordaje de las subjetividades en adolescentes y jóvenes desde una perspectiva intercultural. Se intenta propiciar un espacio de diálogo crítico desde el campo de la psicología y del psicoanálisis sobre la problemática del abordaje del adolescente y joven, analizando la posición de las cátedras acerca de las implicancias de lo intercultural en las subjetividades de adolescentes y jóvenes. (Clérico *et al.*, 2017)

Las tareas que se desarrollan incluyen una serie de acciones conjuntas que involucran a docentes y estudiantes argentinos y brasileños. Se trata de clases, conferencias, reuniones entre los equipos docentes involucrados y jornadas académicas. Todo ello articulado por la realización de un trabajo de campo que consiste en una práctica instrumental de un estudio de casos comparativo entre las cuatro universidades, a lo que se incluyen tareas destinadas a la socialización y evaluación de la experiencia. Este proyecto busca promover la internacionalización curricular de nuestras disciplinas, fomentar la reflexión crítica y desarrollar relaciones interculturales entre las disciplinas involucradas por medio del intercambio teórico y del diálogo acerca de la adolescencia y juventud (Clérico e Ingüi, 2018).

La investigación en curso procura construir categorías teóricas que permitan identificar el modo en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos a partir del estudio de la experiencia de internacionalización mencionada. Interesa indagar en las dinámicas de inclusión/exclusión, igualdad/diversidad, así como otras emergentes, y que se plasman en la articulación entre interculturalidad y formación universitaria dentro de las poblaciones involucradas en dicha experiencia.

Identificar estas categorías puede contribuir para el análisis y valoración de los resultados de esta experiencia y para la orientación de otros programas y proyectos de internacionalización. Se potencia la idea de una universidad transformadora de lo social focalizando en la interculturalidad dentro del contexto latinoamericano. Se opta por un enfoque cualitativo de investigación, recuperando las tradiciones académicas y formación teórica del equipo de investigadores vinculados al proyecto: «Fenomenología, etnografía y estudio casuístico».

Se diseñan y aplican instrumentos para la sistematización y evaluación de la experiencia que serán ofrecidos para futuros estudios e intervenciones ligadas a la identificación del lugar que ocupa la cuestión intercultural en educación. Se espera que los avances de la investigación aporten conocimientos y metodologías de trabajo a las cátedras involucradas y ofrezcan una contribución para los procesos de internacionalización que llevan adelante las universidades participantes.

En el presente texto, se procura presentar los resultados de la evaluación de una de las actividades conjuntas llevadas a cabo entre los docentes de ambos países, una clase virtual. Para ello, se aplicó una encuesta a los estudiantes asistente, fuente de información de este trabajo.

## Antecedentes

En lo relativo al estado de conocimiento sobre la internacionalización, es preciso destacar que constituye un fenómeno poco conocido, ya que su descripción se limita a cifras estadísticas y a la implementación de estrategias instrumentales, que no logran establecer una noción de lo que realmente aporta al proceso formativo. A menudo, los organismos universitarios se contentan con facilidad con cifras estadísticas alcanzables o ya disponibles del proceso generado (tales como el número de becarios o el número de acuerdos de colaboración), sin tener en cuenta la importancia de las figuras claves como indicador para la internacionalización de las instituciones de educación superior o cuestiones relativas a la validez de la construcción y la objetividad de los instrumentos utilizados (Brandenburg y Federkeil, 2007).

Los expertos señalan que los ministerios impulsan a las instituciones de educación superior a fomentar un enfoque internacional y a documentar adecuadamente las experiencias de internacionalización en educación superior. Pues se ha podido detectar que, si bien la internacionalización constituye el corazón de la preocupación de las instituciones modernas de educación superior, resulta difícil demostrar que puede ser «medible» con indicadores válidos y comparables (Brandenburg y Federkeil, 2007).

En 2014, la Red sobre Internacionalización y Movilidad Académicas y Científicas (RIMAC) elaboró un estado del arte sobre tópicos vinculados a la internacionalización de la educación superior y la investigación científica en los países de América Latina. Este trabajo reconoce la mayor presencia de antecedentes de tesis doctorales o de maestrías en ciertos países como Brasil y México. La búsqueda de la palabra «internacionalización» arrojó la existencia de veintiete tesis de maestría y siete tesis de doctorado. Destaca que la mayoría de las temáticas de estas tesis tienen que ver con el estudio y análisis de las estrategias que están siguiendo las instituciones universitarias nacionales —sobre todo brasileñas y mexicanas— o con el examen de las políticas públicas para favorecer la movilidad académica. En menor medida, las tesis se dedicaron a indagar las historias de cooperación académica internacional, la formación internacional del profesorado universitario, el sistema académico mundial de publicaciones o las evaluaciones científicas nacionales. El rastreo siguió con la búsqueda del tema «movilidades académicas» que proporcionó cinco tesis de maestría y tres de doctorado. Se destaca el peso dominante de Brasil en la producción de tesis de maestría y de doctorado en la región sobre la internacionalización del conocimiento y las movilidades académicas y

científicas. De todas formas, los propios autores relativizan el alcance de estos resultados en función de las políticas diferenciales entre los países de América Latina pues algunos tienden a publicar más que otros sus producciones académicas (RIMAC, 2014).

El relevamiento de los estudios existentes permite identificar que existe una creciente demanda para que las diversas visiones investigativas aporten a la comprensión de este tema a través de trabajos interdisciplinarios, para poder contar con miradas más abarcativas y profundas, en donde se incluyan las experiencias de los participantes; con la expectativa de que esto permita mejorar las condiciones de los acuerdos y la equidad en su acceso (Cambours de Donini, 2011: 67; Torre & Zapata, 2012: 129; en Ardila Muñoz, 2013, citado por Clérico *et al.*, 2017).

Al mismo tiempo, Vigil Taquechel (2016) pone de relieve que la internacionalización, especialmente si es asumida con una visión integral y comprehensiva, es un proceso altamente innovador y disruptivo. Este carácter disruptivo constituye en sí mismo uno de los principales escollos para su afianzamiento en las universidades.

Esta investigación puede contribuir a entender las dinámicas que se ponen en juego y ayudar a superar las dificultades que se le presentan en su intento de fortalecerse. Como objetivo general se propone favorecer la comprensión de las dinámicas interculturales de la educación superior a partir de una experiencia de internacionalización curricular llevada a cabo entre universidades de Argentina y Brasil. Al mismo tiempo, una de las metas propuestas es la identificación de categorías y propiedades acerca de la interculturalidad en educación teniendo en cuenta la experiencia de internacionalización curricular. Asimismo, se propone lograr la construcción de instrumentos para la evaluación de programas o proyectos abocados a esta temática.

## **Referentes teórico-conceptuales**

Se detallan a continuación una serie de precisiones conceptuales sobre la internacionalización curricular, la diversidad cultural y la igualdad humana que sirven de marco teórico para el estudio de caso de la experiencia de internacionalización curricular en casa.

## Internacionalización curricular

Este estudio recupera el concepto de internacionalización en tanto que

proceso intencional de integrar una dimensión, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa en la sociedad. (de Wit, Hunter, Howard y Egron-Polak, 2015, como se citó en Gacel-Ávila, 2018)

Para comprender este fenómeno en sus múltiples dimensiones, resulta valioso entenderlo como

un proceso que integra en las funciones sustantiva de las instituciones de educación superior una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, cuyo alcance es el fomento de una perspectiva y conciencia global de las problemáticas en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria. (como se citó en Gacel-Ávila, 2018)

La definición más actual es el concepto de la internacionalización comprehensiva que, según Gacel-Ávila (2012), significa que las estrategias deben ser transversales a todo el diseño de políticas y estrategias de desarrollo de la educación superior, integrando la dimensión internacional en todas las funciones sustantivas y con programas de impacto en los tres niveles del proceso educativo: el macro (diseño de políticas y toma de decisiones); el mediano (estructuras y políticas curriculares) y el micro (proceso de enseñanza-aprendizaje). Solo siendo comprehensivas y transversales, destaca esta autora, las estrategias de internacionalización pueden contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa, y apoyar así los cambios que habiliten al sistema educativo a la nueva realidad global.

Estas aproximaciones conceptuales pueden ser complementadas con las apreciaciones que dan a la internacionalización un carácter transformador de la educación superior y sus instituciones, sincronizándolas con la dinámica global y capaz de armonizar lo local, lo regional y lo mundial. Ella otorga un escenario para centrar los procesos educativos en la persona, en las relaciones entre individuos, en los grupos y en las naciones. A través de la socialización,



el educando comprende al otro y al mundo para empezar a comprenderse a sí mismo con responsabilidad, solidaridad y aceptación de la diversidad (Ardila Muñoz, 2013).

Siendo que, junto con la internacionalización en el extranjero, la internacionalización en casa es uno de los componentes de la internacionalización de la educación superior, el relevamiento de la encuesta del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET) confirma que la cuestión de la internacionalización curricular «sigue siendo la estrategia más desatendida del proceso de internacionalización» (Gacel Ávila, 2018:74).

En este sentido, se subraya que «los programas de internacionalización en casa y la integración de la dimensión internacional en la estructura curricular y en los programas de estudio sigue siendo muy limitados» (Gacel Ávila, 2018:75). Esta puede ser una de las razones por las cuales la necesidad de reforzar las estrategias de internacionalización del currículo se encuentra entre las recomendaciones vertidas para la Conferencia Regional de Educación Superior en Córdoba (CRES) que organizó el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en el 2018. Como se enuncia en el documento preparatorio, es preciso:

Redoblar los esfuerzos para la internacionalización del currículo, en particular para las actividades de internacionalización en casa, para la gran mayoría de estudiantes que no tendrá la posibilidad de realizar una estancia internacional, mediante la organización de programas académicos colaborativos internacionales (titulación doble o conjunta, co-tutela y movilidad virtual, etc.). (Gacel Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018:85)

De tal manera, esta aproximación conceptual a la internacionalización curricular permite reconocer en ella un componente de la internacionalización de la educación que se constituye como una estrategia relativamente reciente, compleja, transversal a la educación superior y que apunta a integrar la dimensión, intercultural y global en su estructura curricular. Al incluir estas dimensiones entre los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, adquiere un carácter dinámico y transformador, capaz de armonizar lo local, lo regional y lo mundial.

## Diversidad cultural e igualdad humana. Aportes de la fenomenología

La sensibilidad por la heterogeneidad cultural es una de las características más relevantes de las discusiones sobre educación a fines del siglo XX, con proyecciones de muy diferente calado en el pensamiento educativo (Gimeno Sacristán, 2009). Nos proponemos, sobre la base de lo sostenido por Clérico:

Evitar confundir la legítima reivindicación de lo específico y original de cada tradición con la idea de que cada comunidad debe encerrarse en su diferencia y afirmarse en su oposición a otras tradiciones, lo cual es contrario a la naturaleza misma del ser humano. Esto remite a la necesidad de pensar en la posibilidad de encuentro entre las culturas más que en su mera cohabitación. (2014:103)

Tal como lo pone de relieve Clérico, ante la necesidad de crear una comunicación intercultural y superar las fallas del multiculturalismo que ha propiciado la fragmentación y separación de las minorías, resulta valioso recuperar los aportes teóricos de Donati (2008) quien postula la necesidad de una semántica del reconocimiento que denomina «reflexiva», buscando un modo de tratar las diferencias que sea capaz de reconocer en el otro la común humanidad. Es posible entonces concebir la unidad en la diferencia como una unidad relacional. Por tal razón, según este autor, el reconocimiento de la auténtica alteridad no coincide con experimentar una total extrañidad. Si bien toda relación puede estar aludiendo a distancia y separación en ciertos aspectos, al mismo tiempo muestra algo que se comparte. Afirma: «La alteridad no es contradicción irreconciliable en la medida en que es precisamente la relación la que permite el Ego ver en el Alter a otro Sí (el otro como mí mismo, dirá Ricoeur) y viceversa» (Donati, 2008:84).

En cuanto a la noción de cultura que sustenta nuestro trabajo, Leite (2016), a partir de las contribuciones fenomenológicas de Ales Bello (1998), afirma lo siguiente:

A cultura pode ser descrita como a actividade que manipula a realidade segundo um projeto e, nesse processo, contribui para a constituição dessa realidade de um determinado modo. Trata-se, portanto, de reconhecê-la como prolongamento de posicionamentos pessoais e coletivos de constituição do mundo, isto é, como realidade objetiva que nasce da atividade humana e permanece no tempo solicitando novas gerações. (Leite, 2016:121)

Es preciso, además, situar la problemática de esta investigación en el contexto de los procesos de transformación cultural en el cual estamos inmersos. Según Berger y Luckmann (2004):

Actualmente, la globalización de los mercados, de la tecnología, de los medios y de los movimientos migratorios trae al seno de cada sociedad múltiples propuestas culturales, haciendo que la coexistencia con lo diferente se torne una cuestión de todos. (...) La pluralidad deja de ser una situación para tornarse la condición característica estructural del mundo de hoy: el mundo contemporáneo es un mundo pluralizado. (Como se citó en Gaspar, 2014)

En lo referente a la constitución de las identidades a partir del encuentro con el diferente, Donati (2008) sostiene que, si bien es verdad que los confines de la interacción se pueden configurar como terreno de conflicto y negociación, también es verdad que se trata de un terreno de pertenencia recíproca. La diferencia —así como la igualdad— emerge en la relación, siendo esta un punto de unidad a partir de la cual las diversidades se manifiestan. Las identidades se constituyen como modalidades diversas de vivir e interpretar la relación en la confrontación con determinadas premisas fundamentales del género humano. Como señala Gaspar:

As diferenças reais emergem no confronto e na relação com o outro, mas isto não significa necessariamente afastamento ou rompimento, já que é a relação que possibilita o reconhecimento da diferença e de um horizonte humano recíproco. Nesse sentido, a relação social, ao mesmo tempo em que diferencia, aproxima, permitindo a afirmação de um terreno compartilhado: a própria relação (humanamente vivida) e o bem que ela é e gera.<sup>2</sup> (2014:41)

Es así como reconocemos que en las diferencias es posible identificar lo que es común con el otro, es decir, la propia condición humana. Este reconocimiento posibilita un acercamiento al otro desde un posicionamiento de aceptación y respeto de la diferencia cultural, la cual deja de ser concebida como un obstáculo para constituirse en una riqueza que permite identificar el terreno compartido con el «otro sí».

---

2 Traducción: Las diferencias reales emergen en la confrontación y en la relación con otro, pero no significa necesariamente alejamiento o ruptura, ya que la relación que posibilita el reconocimiento de la diferencia es un horizonte humano recíproco. En este sentido, la relación social, al mismo tiempo en que diferencia, aproxima, permitiendo la afirmación de un terreno compartido: la propia relación (humanamente vivida) y el bien que ella es y genera.

## Aspectos metodológicos

Para desarrollar este estudio, se lleva a cabo una investigación evaluativa, con aplicación de encuestas semiestructuradas al finalizar cada actividad que se desarrolla en modo conjunto entre estudiantes y docentes de las distintas cátedras participantes de ambos países. Las encuestas se focalizan en la valoración de los aspectos conceptuales y metodológicos de cada actividad, así como en la problematización de las temáticas abordadas a través de interrogantes, reflexiones e inquietudes.

En este artículo, se presenta como avance de la investigación el análisis de la información recogida en una de las encuestas aplicadas al finalizar una clase virtual, dictada por uno de los profesores integrantes del equipo de internacionalización curricular de este proyecto, de UFVJyM de Brasil, a los estudiantes de UNL, Argentina.<sup>3</sup> Fue desarrollada a través de una videoconferencia realizada por medio de un Skype, realizándose traducción a cargo de los docentes de la cátedra con la colaboración de estudiantes que conocen el idioma portugués. La temática abordada fue la adolescencia en sus múltiples manifestaciones con ejemplos de diversas investigaciones en las que se encuentra involucrado el docente a cargo de la videoconferencia. Se utilizó un power point, traducido previamente al español, como herramienta didáctica para facilitar la comprensión del tema abordado. La encuesta aplicada al finalizar la clase incluyó las siguientes cuestiones:

Interrogantes acerca de la clase...

- Preguntas que plantea el tema de la clase.
- Nuevas preguntas, reflexiones e inquietudes surgidas a partir de la clase.

Experiencia de tener una clase con un docente extranjero...

- Antes que se dictase, ¿cuáles eran tus inquietudes por tener una clase dictada por un profesor de Brasil?
- ¿Cuáles eran tus expectativas previas en relación con esta clase?
- ¿La clase respondió a las expectativas que tenías acerca de ella? ¿Por qué?

---

3 Se trata de la clase dictada a modo de videoconferencia por el Dr. Yuri Elías Gaspar, perteneciente a UFVJyM de Dimantina, a los estudiantes de UNL que cursan psicología, el 16/5/19.

- ¿Qué vivencias te generó participar en una clase dictada por un profesor extranjero?
- ¿Qué cuestiones desarrolladas en la clase le contarías a un amigo que no pudo asistir?
- ¿Hubo algo de la clase que te haya llamado la atención? ¿Qué?
- ¿La clase te presentó alguna dificultad? ¿Cuáles?

#### Evaluación de la clase...

- ¿El tema abordado ofreció aportes para tu formación universitaria? ¿Por qué?
- ¿El conocer experiencias de otro país resulta un aporte para tu área de formación? ¿Por qué?
- ¿La forma de presentación de la clase te resultó apropiada?
- ¿La traducción te permitió entender los contenidos abordados?
- ¿La participación de los alumnos ayudó a comprender el tema?
- ¿Las reflexiones y discusiones favorecieron la profundización de la temática?
- ¿Esta clase te motivó para continuar aproximándote a la cuestión de la adolescencia?

#### Consejos para el proyecto...

- ¿Qué aconsejarías a los profesores que participan en este proyecto de internacionalización curricular?
- ¿Qué aconsejarías a los futuros alumnos de este proyecto de internacionalización curricular?

Las respuestas vertidas por los estudiantes son analizadas en función de los principales tópicos identificados y sobre la base de los objetivos del estudio. Se procura reconocer los sentidos atribuidos a esta experiencia didáctica, sobre la base de las vivencias que describen y la valoración vertida en los distintos aspectos indagados.

## Resultados

De la conceptualización esbozada anteriormente, podemos desprender algunos interrogantes que nos permiten identificar algunos aspectos referidos al impacto de la experiencia de internacionalización curricular que pueden ser evaluados:

- ¿Se integra en esta propuesta la dimensión intercultural en los propósitos, funciones y provisión de la educación que ofrecen las cátedras participantes?
- ¿Se incorpora la dimensión global, internacional, comparada e interdisciplinaria en este proyecto de internacionalización curricular?
- ¿Se fomenta una perspectiva y conciencia global de las problemáticas en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria?
- ¿Se brinda en esta experiencia educativa un escenario que ayude a centrar los procesos educativos en la persona, en las relaciones entre individuos, en los grupos y en las naciones?
- ¿Ella contribuye a que el educando comprenda al otro y al mundo para empezar a comprenderse a sí mismo con responsabilidad, solidaridad y aceptación de la diversidad?

Es en el marco de estas preguntas generales que se puede comenzar a avanzar en la identificación de indicadores que ayuden a reconocer el modo en que interviene la cuestión intercultural en las propuestas de internacionalización de la educación superior.

A continuación, se presenta la descripción de la información obtenida en la encuesta, procurando identificar allí las categorías teóricas que sustentan el estudio.

### Perfil de los estudiantes que cursan la disciplina Psicología

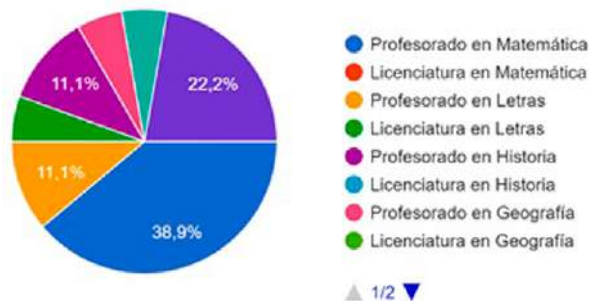
En primer término, es preciso presentar a los estudiantes que cursan esta asignatura —optativa para las distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y electiva para el resto de las carreras pertenecientes a otras facultades.

En el curso en que fue aplicado este instrumento, los alumnos pertenecen mayoritariamente a la FHUC, que estudian principalmente el profesorado de Matemática (38,9 %), de Historia y de Letras, tal cual se refleja en el gráfico 1.

También la cursan en ese primer cuatrimestre de 2019 alumnos de Geografía, Medicina, de Terapia Ocupacional y de Biodiversidad.

### Carrera

18 respuestas



**Gráfico 1.** Carrera que cursan los alumnos de Psicología, UNL – 2019 1° cuatrimestre.

En cuanto a su lugar de origen, un 29 % son de la ciudad de Santa Fe, donde se encuentra esta universidad, mientras que los demás proceden de localidades del interior, cercanas (Santo Tomé, Recreo, Laguna Paiva, Esperanza) y también más lejanas (Reconquista, Coronta) y, en menor porcentaje, de otras provincias aledañas (Paraná–Entre Ríos, San Francisco–Córdoba). Estos datos no resultan secundarios con respecto de nuestro objeto de estudio, en virtud de tratarse de un grupo heterogéneo en cuanto a la carrera que cursan y al lugar de procedencia, lo cual podría otorgar una impronta particular al tipo de expectativas y valoraciones que realizan de la propuesta, cada uno desde su experiencia previa. En efecto, de acuerdo con esta información, el 71 % de los estudiantes proceden de otro lugar, con lo cual han atravesado o están atravesando un proceso de inserción en la ciudad de Santa Fe. Esto puede suponer que ya estén viviendo el encuentro con realidades culturales diferentes, lo que se propicia en este proyecto de internacionalización curricular.

### El interjuego de expectativas y vivencias

El análisis de las expectativas previas a esta clase —que tiene carácter inusual por el hecho de ser dictada de modo virtual por un profesor extranjero y en

otro idioma— permite identificar un conjunto de respuestas que aluden al interés por acercarse a otro país y a otra cultura a través de esta experiencia de internacionalización curricular: «Conocer acerca de las actividades que se llevan a cabo en su ciudad.»; «Aprender un poco más sobre un país que me gusta y me interesa mucho (Brasil)».

En esa misma dirección se encuentran quienes esperan poder establecer comparaciones respecto al modo en que se manifiesta el fenómeno en estudio —la adolescencia— en ambos países: «Mi expectativa fue que pudiésemos tener una perspectiva sobre las situaciones de adolescentes con una cultura diferente a la nuestra».

Ciertos estudiantes esperan que esta clase con profesores extranjeros les ofrezca la ocasión de conocer el modo en que se desarrollan estos contenidos en otras realidades a través de experiencias testimoniales: «Enriquecer los conocimientos adquiridos en clase por medio de los testimonios de vivencias y trabajos desarrollados sobre la materia en otro país»; «Mis expectativas eran ver qué lugar se les da a los jóvenes en Brasil y que medidas toman para abordar las problemáticas y si hay diferencias y similitudes con nuestra sociedad».

Algunos estiman que la diferencia en el idioma será un factor que dificultará la comprensión de la temática a abordar: «Mi expectativa era ir y aparte de no entender por el idioma, tampoco entender el tema de la clase»; «La verdad no me generó ninguna expectativa, ya que pensé que me iba a ser difícil de entender la clase y que aparte de iba a hablar de temas que ya habíamos hablado, pero resultó una clase bastante buena».

La respuesta presentada a continuación sintetiza esas tres ideas centrales:

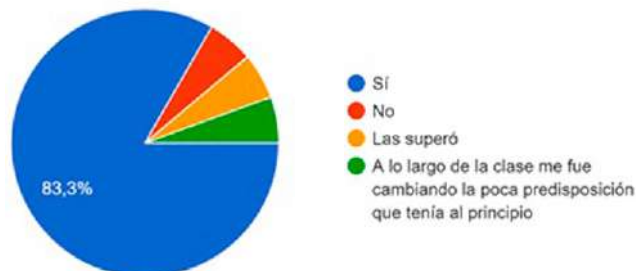
Previo al encuentro teníamos una expectativa buena en sentido de que esperábamos una charla fructífera y era todo un desafío poder entender tanto el idioma portugués como el análisis del adolescente desde otra perspectiva de la psicología y en otro contexto social. Nuestro objetivo principal era poder ampliar conceptos y tener una noción más cercana/directa de cómo viven la adolescencia en el país vecino.

La indagación del grado de satisfacción de esas expectativas previas arrojó un alto índice de satisfacción (83 %), siendo que por las características de la clase —ser dictada en forma virtual y en otro idioma, con todo lo que esto significa en relación con el ritmo de la clase— era posible esperar un mayor índice de frustración. Así se refleja en el Gráfico 2:



## ¿La clase respondió a las expectativas que tenías acerca de ella?

18 respuestas



**Gráfico 2.** Satisfacción de expectativas Clase Virtual –UNL, 2019 – 1ºCuatrimestre

Entre las razones de esta satisfacción de las expectativas, se encuentran aquellas que remiten a la posibilidad de acercamiento a otra realidad: «Descubrí que ellos le dan más importancia a los chicos y chicas marginados».

Algunas respuestas dan cuenta del interjuego de dos factores para alcanzar ese alto grado de satisfacción, la oportunidad de acercamiento a otro país y de profundizar en los contenidos abordados en la asignatura: «Porque pude conocer más acerca de su ciudad, me aclaró muchos conceptos sobre la etapa adolescencia».

Hay quienes indican que incluso las expectativas se vieron superadas, en virtud de poder vincular los conocimientos ofrecidos con cuestiones ligadas a la propia práctica profesional: «Superó la expectativa porque a partir de la explicación y de los ejemplos de casos trabajados en Brasil; no solo surgieron nuevas miradas del caso (que estoy estudiando para Psicología), sino también de mi propia experiencia docente».

Los estudiantes aluden también a las ventajas de tener la posibilidad de relacionar los contenidos con su experiencia: «Porque los temas seleccionados por el docente: suicidio y jóvenes migrantes, son temáticas que pude comparar con mis vivencias con adolescentes y sus representaciones».

Asimismo, valoran de manera positiva la posición asumida por el profesor extranjero respecto a su labor docente ante este grupo: «Me resultó positiva, el profesor tiene una forma muy didáctica, dispuesta y paciente para explicar. Además, demuestra mucha pasión por lo que hace y eso realmente es algo que marca la diferencia».

Esta posición contribuyó a que las barreras idiomáticas se vieran minimizadas: «Si bien creo que la diferencia en idiomas obstaculizó el fluir de la clase,

Yuri (el profesor) fue muy claro y tuvo muy buena predisposición para lograr que entendamos su mensaje».

Las estrategias didácticas utilizadas también fueron estimadas favorablemente:

Al final fue comprensible, en tanto tema de idioma como en tema de estudio digamos, incorporó nuevos saberes, ejemplos, para tratar de explicarnos los temas que estábamos dando y lo hizo más interesante el hecho de que sea de afuera y ver un poco más de cerca que no somos tan diferentes.

La calidad de la traducción fue destacada como otro aspecto facilitador: «Las ideas fueron muy claras, las experiencias fueron muy bien compartidas, y lo que no se entendía por el idioma la profesora y compañeros colaboraron en aclarar».

De tal forma, los factores que contribuyen al alto grado de satisfacción identificado entre los estudiantes respecto a esta clase virtual incluyen tantos aspectos referidos al alcance de los contenidos abordados y la modalidad de trabajo propuesta cuanto a la posición asumida por los docentes ante su labor.

Ante la pregunta: «¿Qué vivencias te generó participar en una clase dictada por un profesor extranjero?» predomina claramente una valoración positiva expresada en el gusto e interés que suscitó la actividad: «Me gustó, me interesó mucho»; «Me generó una vivencia buena y frutífera»; «Me generó gusto, nunca había experimentado lo mismo, es lindo conocer más allá de lo que nos rodea, comparar y trabajar sobre nuevos temas. También escuchar otras voces, como la de un profesor brasileiro».

La respuesta «nunca había experimentado lo mismo» puede estar dando cuenta de que estas actividades curriculares compartidas con otros países resultan poco habituales en su trayectoria académica, lo cual es explicable en virtud de tratarse de un tipo de propuestas de reciente implementación en el seno de nuestras universidades.<sup>4</sup> Esto lleva a atribuir la connotación de «experiencia única» que resulta recurrente entre las respuestas: «Fue una experiencia única. En ambos casos fue la primera vez que mantuvimos un contacto con un profesional de otro país. Nos acercó al idioma portugués, a sus experiencias y cultura».

---

4 En efecto, la primera convocatoria de proyectos de internacionalización curricular en UNL fue en el año 2016. En aquel momento comenzó nuestro proyecto con las universidades UFMG y UFVJM, incorporándose también UADER en la segunda convocatoria, en 2018.

De esta manera, la clase virtual desarrollada en el marco de la propuesta de internacionalización curricular en curso adquiere la significación de una novedad, «una nueva experiencia y una forma distinta de dictar una clase» que se constituye como «un nuevo desafío», en palabras de los estudiantes.

Otra importante valoración vertida remite a que les ofrece una contribución no solo a su formación profesional, sino también personal, lo cual los lleva a sugerir a los futuros estudiantes de no desperdiciar esta ocasión: «Que aprovechen la oportunidad de conocer otros puntos de vista ya sea locales como de Brasil. Es una experiencia única y sumamente enriquecedora, la cual fomenta el crecimiento tanto a nivel personal como profesional».

El conjunto de estas vivencias puede explicar los cambios que ellos reconocen entre la incertidumbre inicial y los logros finalmente alcanzados: «En principio me generó un poco de ansiedad, pero después interés y satisfacción».

Al indagar si hubo cuestiones de esta clase que le llamaron la atención, un 72 % responde afirmativamente. Entre ellas, recalcan «la disponibilidad ante las consultas o dificultades y la naturalidad con la que se desarrolló». Esta «naturalidad», puede ser resultado de tratarse, este, del cuarto año en que se viene desarrollando el proyecto de internacionalización curricular, con lo cual se fueron mejorando las estrategias didácticas de las clases virtuales dictadas desde una universidad de un país a la del otro y se fue adoptando como una estrategia «usual» para la asignatura.

Los estudiantes expresan también su asombro ante ciertas cuestiones presentadas que les resultaron desconocidas, así como las semejanzas identificadas entre los casos de adolescentes de un país y de otro: «Muchas similitudes entre los adolescentes brasileiros y argentinos, a pesar de las diferencias culturales».

Asimismo, les sorprendieron las diferencias relativas a la posibilidad de entender el idioma, que tenía el profesor extranjero y ellos no: «Que el docente de Brasil sí lograba comprendernos a nosotros y por el contrario nosotros a él no».

Con respecto de las dificultades, el 67 % responde que la clase no les presentó ninguna. El único impedimento mencionado fue el entendimiento del idioma, en expresión de uno de los alumnos: «Se hacía difícil comunicarse». Tal como ya se puso de relieve, también en las inquietudes previas a la clase, resultó recurrente la respuesta referida a «si el idioma sería una dificultad o no para poder aprovechar la clase», «si le iba a entender al profesor con su idioma (distinto)». Así, por ejemplo, lo expresan: «Mi inquietud era lograr comprender lo que el profesor trate de transmitirnos sin que se distorsione el mensaje en la traducción».

Esta situación lleva a sugerir a los estudiantes que en el futuro se incorporen a esta experiencia, el de «familiarizarse con las culturas latinoamericanas y con el idioma portugués». Es preciso destacar que esta «brecha» comenzó siendo percibida como algo «incómoda» para luego ser vivenciada como una barrera que pudo ser zanjada. A la pregunta: «¿Qué vivencias te generó participar en una clase dictada por un profesor extranjero?», un alumno responde: «Al principio me incomodaba la brecha idiomática pero algunos compañeros y la docente a cargo pudieron resolver la cuestión».

Como condición facilitadora de este «zanjar la brecha», recomiendan ofrecer clases del otro idioma para facilitar la comprensión de las clases: «Consejo a los profesores a cargo del proyecto: les aconsejaría que de una clase previa de portugués básico para facilitar la comprensión».

De todas formas, subrayan que este obstáculo fue disminuyendo con el avance de la clase, lo cual resulta significativo para este tipo de propuestas de internacionalización curricular. En efecto, a lo largo de estos cuatro años de trabajo observamos que los alumnos que inicialmente desconocen por completo el idioma extranjero —en este caso, portugués—, logran empezar a familiarizarse con él y comprenderlo en el transcurso del dictado de las clases en otro idioma y a partir de las actividades compartidas en el aula virtual, que están en ambos idiomas.

De tal manera, la cuestión de esta «brecha» puede dejar de ser un obstáculo para constituirse en una oportunidad de acercamiento a otro idioma si se logran generar un conjunto de condiciones que faciliten dicha aproximación.

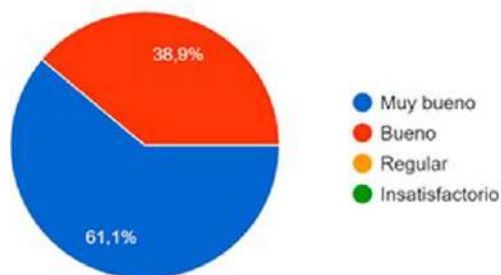
Así, por ejemplo, un estudiante pone de relieve que la comprensión de la clase virtual se ve facilitada cuando la bibliografía es leída con anterioridad: «El idioma es una pequeña dificultad, pero una vez que se familiariza el oído se hace más fácil. Por eso considero importante la lectura previa».

Esto supone una interesante sugerencia para el desarrollo de las clases ofrecidas en otro idioma: el brindar a los estudiantes con antelación los textos de referencia puede contribuir a la comprensión de los contenidos transmitidos.

Con respecto a la pregunta: «¿El tema abordado ofreció aportes para tu formación universitaria?», el 56 % de los estudiantes estima que fueron muy buenos y el 44 %, buenos, no registrándose respuestas que indiquen valoración negativa, tal como puede observarse en el gráfico 3.

### ¿El conocer experiencias de otro país resulta un aporte para tú área de formación?

18 respuestas

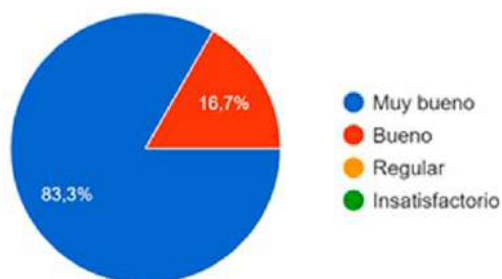


**Gráfico 3.** Evaluación del aporte del conocimiento de experiencias con otro país para su área de formación. UNL, 2019- 1° cuatrimestre.

En estrecha vinculación con esta información, en la pregunta que evalúa el impacto de la clase virtual en su motivación por la temática abordada —la adolescencia—, la valoración positiva se incrementa aún más pues un 83 % lo estima como muy bueno y un 17 % bueno, no registrándose tampoco ninguna respuesta que le atribuya una evaluación negativa, tal como se refleja en el gráfico 4.

### ¿Esa clase te motivó para continuar aproximándote a la cuestión de la adolescencia?

18 respuestas



**Gráfico 4.** Evaluación de aportes de la clase para motivar la aproximación a la temática- UNL, 2019- 1° cuatrimestre.

Esta información resulta valiosa debido a que una de las metas de esta propuesta de internacionalización curricular ha sido garantizar que ella contribuya a profundizar en el abordaje de los contenidos disciplinares.

Entre los aportes ofrecidos por esta experiencia para su formación universitaria, los estudiantes mencionan aquellos referidos a la oportunidad de acercamiento a profesionales procedentes de realidades distintas: «Porque toda experiencia diferente e intercambio con profesionales de otros contextos es enriquecedora».

Indican a su vez la oportunidad que les brinda de transferir sus saberes: «Porque tenemos contacto con un profesor de otro país, pone en juego nuestra comprensión del idioma, de los temas que damos en clase».

La contribución de esta clase virtual a su formación profesional también es vinculada con el hecho de incrementar su motivación por aprender:

Porque son lindas experiencias, porque conocés más gente interesada en saber más de afuera, porque en este caso la clase la dio un profesor fuera de lo normal, porque nos da más ganas de conocer, investigar como en otras personas, eso que también es parte de nosotros puede tener otras vistas (visiones).

Esta respuesta resulta interesante ya que permite poner en evidencia desde la voz de los alumnos que las actividades de esta naturaleza pueden fomentar su motivación por el estudio y por la investigación, una de las preocupaciones de la labor docente. En virtud de todo ello, acentúan que su futuro desempeño profesional se puede ver enriquecido: «Porque en un futuro siendo médico voy a estar en contacto con adolescentes, no solo voy a tener una mirada médica sino más bien una mirada tanto social como psicológica».

El acercamiento a otra cultura es vislumbrado como una apertura y ampliación de los conocimientos de la asignatura: «Sí, porque me expandió el tema ya que me ayudó para entender la adolescencia desde otra cultura».

De tal forma, los aportes que reconocen en esta experiencia se vinculan tanto a que contribuye a incrementar su interés por estudiar e investigar y de ampliar sus conocimientos, cuanto a que ofrece la ocasión de contactar con profesionales de otros países y transferir sus saberes a otros contextos.

## Igualdad humana en la diversidad cultural

El interés por poder establecer comparaciones entre los casos estudiados de Argentina y de Brasil resultó una de las inquietudes principales de los alumnos: «¿Cuáles eran tus expectativas previas en relación con esta clase?: un acercamiento a la experiencia adolescente brasilera. Poder observar similitudes y diferencias con respecto a mi perspectiva de adolescencia regional».

En este sentido, es preciso poner de relieve que las expectativas de los alumnos indican —como era esperable— preconcepciones genéricas sobre cómo la adolescencia es vivida en un contexto cultural diferente.

Luego de haberse desarrollado la clase virtual a cargo del profesor extranjero, las expresiones de satisfacción pueden ser consideradas como indicios del descubrimiento de que lo diferente no es uniforme (Donati, 2008), tiene sus peculiares propias y conocerlas es un enriquecimiento que amplía los horizontes del mundo de los alumnos. Eso es vivido como una satisfacción.

Así se lo puede vislumbrar en los interrogantes iniciales vertidos antes del dictado de la clase y en sus expectativas previas: «Pensé que los adolescentes de allá eran muy diferentes que los de acá»; «Mi expectativa fue que pudiésemos tener una perspectiva sobre las situaciones de adolescentes con una cultura diferente a la nuestra».

Mientras que, al finalizar la actividad, pueden reconocer en qué aspectos se evidencian dichas diferencias. Así lo describe un estudiante: «Luego de las exposiciones y experiencias contadas por el profesor Yuri me percate que después de todo los adolescentes brasileros y argentinos tienen algunas diferencias más que nada referidas a los estudios».

Del mismo modo, comienzan a reconocer aspectos en común entre el modo en que se desarrolla la etapa adolescente en ambos países:

Por ejemplo, que la adolescencia entre Brasil y Argentina no están muy diferenciadas, llevan cosas en común, que la adolescencia a medida (que pasó) el tiempo se fue alargando como etapa (...), que esos cambios no se presentan en todos de igual manera (algunos sufren los cambios, otros son más tranquilos).

En relación con esta cuestión, los alumnos se admiran al reconocer que existen tantas diferencias como similitudes entre ambos países: «Que uno conoce una realidad y cultura muy diferente de la nuestra, pero a la vez es parecida también».

De esta manera, las respuestas de los alumnos indican el reconocimiento de las similitudes entre las dos culturas, pero sin afirmar que «la adolescencia es igual en todas partes».

Es así como los estudiantes puntualizan las diferencias al mismo tiempo que expresan su sorpresa por encontrar proximidades: «¿Cómo puede ser que, en dos lugares distintos, tan distantes, con culturas diferentes se den casos similares en adolescentes?».

Este mismo asombro se registra en forma recurrente en las respuestas vertidas a lo largo de las otras preguntas tales como, por ejemplo: «Mi vivencia en esta clase fue el poder ver cómo en otras culturas podemos encontrar muchas similitudes con la nuestra». Frente a la pregunta: «¿Hubo algo de la clase que te haya llamado la atención?», los alumnos señalan: «Sí, muchas similitudes entre los adolescentes brasileiros y argentinos, a pesar de las diferencias culturales»; «(A esta clase) la hizo más interesante el hecho de que el profesor sea de afuera y ver un poco más de cerca que no somos tan diferentes»; «el poder ver cómo en otras culturas podemos encontrar muchas similitudes con la nuestra».

Esta sorpresa puede ser indicativa de aquello que Donati (2008) expresa acerca de la diversidad: el reconocimiento de la alteridad, en su particularidad acontece juntamente con el reconocimiento del otro como otro yo, pudiendo por lo tanto ser identificados aspectos que nos igualan en cuanto seres humanos sin aplacar las diferencias que nos singularizan.

## **Reflexiones finales**

El gusto e interés suscitado en los estudiantes por la experiencia de tener una clase con un profesor de una universidad extranjera nos sorprende y nos lleva a valorizar esta experiencia de «internacionalización en casa». En esta oportunidad, es un docente extranjero el que llega a un curso para dictar una clase para todos los estudiantes que cursan la asignatura, en forma virtual, y su bibliografía es incorporada al programa.

Tal como se vislumbra en los decires de los estudiantes, esta propuesta adquiere la significación de constituirse en una «novedad», una «nueva experiencia» y «una forma distinta de dictar una clase». La actividad desarrollada suscitó múltiples expectativas y fue vivenciada como un verdadero «desafío», tanto en relación con «poder entender tanto el idioma portugués como el análisis del adolescente desde otra perspectiva de la psicología y en otro contexto social».

Los aportes identificados en relación con su formación profesional por una actividad de esta naturaleza involucran tanto aquellos referidos a la profun-



dización de los contenidos específicos desarrollados en la clase enriquecidos por la comparación por el modo en que se despliega en otro país, cuanto al incremento de su interés por estudiar e investigar la temática abordada.

En este sentido, el acercamiento a otras culturas suscita en los estudiantes un asombro, pudiendo en este proceso empezar a identificar aspectos que los igualan a los otros en cuanto seres humanos sin aplacar las diferencias que los singularizan. Esto permite dar cuenta de que las dinámicas interculturales se ven favorecidos en el encuentro con el otro —en este caso, de un país diferente—, por el trabajo de valoración crítica de los sentidos que adquieren estos encuentros para su experiencia educativa y del modo en que contribuyen a la ampliación de sus horizontes de significado.

El consejo vertido a los futuros estudiantes sintetiza esta valoración positiva: «Que aprovechen la oportunidad de conocer otros puntos de vista ya sea locales como de Brasil. Es una experiencia única y sumamente enriquecedora, que fomenta el crecimiento tanto a nivel personal como profesional».

En este recorrido, las diferencias idiomáticas dejan de ser barreras, y pasan a ser «brechas que se pueden zanjar». Algunos estudiantes que conocen la lengua portuguesa con la clase ayudan a sus compañeros oficiando espontáneamente de traductores o intérpretes, aprovechando así su formación en idiomas para aprender una materia universitaria.

Otra cuestión de no menor importancia es que los estudiantes que no saben el otro idioma —en este caso, portugués— tienen una experiencia de acercamiento al mismo atravesada por una situación significativa como la clase aquí evaluada. Pero también participan en el marco de esta propuesta de otras tareas que lo acercan a él, tales como compartir una clase con colegas del otro país a través de las experiencias de socialización de trabajos prácticos, la oportunidad de leer textos académicos en portugués sobre un tema que están estudiando en español y de escuchar a un docente que habla en ese idioma sobre una temática similar a la del docente que les da su clase en español.

La sumatoria de los elementos que se describen en los anteriores puntos redundan en un enriquecimiento de la propuesta de cada materia que interviene en el proyecto. A su vez cada docente y cada equipo de cátedra aporta sus diferentes perspectivas analíticas —en este artículo se presentan particularmente, los aportes de la fenomenología— sobre temáticas como la adolescencia, los jóvenes, la subjetividad, la cultura, la educación, la salud. Esto favorece el intercambio intercátedra, fortalece las distintas conceptualizaciones sobre categorías centrales de la materia, amplía y diversifica la oferta bibliográfica, así como las propuestas metodológicas para el desarrollo de las clases y la evaluación de los estudiantes.

Al respecto, el dispositivo curricular de estudio de casos comparativos entre adolescentes argentinos y brasileños, las instancias de trabajo común desarrolladas en forma virtual y los momentos de intercambio presencial entre los equipos de cátedra de los dos países, favorecen el encuentro intercultural y brindan a docentes y alumnos que participan herramientas necesarias para hacer frente a entornos cambiantes. Esta posibilidad de acceder al conocimiento de otras culturas y lenguas extranjeras en el tránsito por los contenidos curriculares de nuestras disciplinas promueve el desarrollo de competencias interculturales en los procesos de enseñanza aprendizaje propuestos, que es otra de las finalidades de la internacionalización curricular (Clérico e Ingüi, 2018).

De tal manera, esta indagación de los logros alcanzados en una clase virtual desplegada en el marco del proyecto de internacionalización curricular del área de Psicología entre universidades de Argentina y Brasil nos ofrece indicios para conocer el modo en que entran en juego las dinámicas interculturales, lo cual puede contribuir a comprender el impacto de la propuesta en su conjunto.

## Referencias bibliográficas

- Ales Bello, Ángela (1998).** *Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica* (trad. Angonese, Antonio). Edusc (edición original 1997).
- Ardila Muñoz, Jimmy Y. (2013, Julio).** La internacionalización de la Educación Superior como Sistema. Artículo presentado en *IX Congreso Internacional de la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación*. Organizado por la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación (SHELA), Barquisimeto.
- Brandenburg, Uwe y Federkeil, Gero (2007).** How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures (Documento de trabajo No. 92) t.ly/S6UP
- Clérico, Gracia (2014).** La diversidad cultural y la igualdad humana en la educación intercultural. Estudio crítico sobre la base de la experiencia de niños migrantes en una escuela de la ciudad de Córdoba (tesis inédita de doctorado). Universidad Católica de Santa Fe, Santa Fe.
- Clérico, Gracia M. e Ingüi, Patricia R. (2018).** Interculturalidad e internacionalización curricular en la enseñanza de Psicología: transformar realidades e interrogar la disciplina. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. III Congreso Internacional y VI de Congreso Nacional de Psicología: «Ciencia y Profesión»: Desafíos para la Construcción de una Psicología Regional* (110–119). Organizado por Universidad Nacional de Córdoba.
- Clérico, Gracia M.; Ingüi, Patricia R.... Assis, Raquel M. (mayo, 2017).** Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil. Artículo presentado en *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano «La universidad como objeto de investigación»*. Organizado por UNL, Santa Fe.
- Donati, Pier Paolo (2010).** *Oltre il multiculturalismo: la ragione relazionale per un mondo comune* (2da ed.). Editori Laterza.
- Gacel-Ávila, Jocelyne (Coord.) (2018).** Educación Superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva (Trabajos preparatorios para la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018). t.ly/3kJD
- Gacel Ávila, Jocelyne y Rodríguez-Rodríguez, Scilia (2018).** La internacionalización de la educación terciaria en América Latina: avances, tendencias y prospectiva. En Guajardo y Juri, Hugo (Eds.), Gacel-Ávila, Jocelyne (Coord.). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. (pp. 57–88). UNESCO–IESALC y UNC
- Gaspar, Yuri Elías (2014).** Unidade na diversidade: investigação fenomenológica da constituição da experiência de encontro inter-religioso (tesis inédita de doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Gimeno Sacristán, José (2009).** Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Fanfani, Tenti (Comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 111–124). IPE–UNESCO.
- Knight, Jane (2014).** La internacionalización de la educación. *El Butlletí*, 0(75), s/p. t.ly/Ojo7h
- Leite Vasconcelos, Roberta (2016).** *Pesquisa fenomenológica de um encontro intercultural: a experiência de crianças da comunidade tradicional de Morro Vermelho*. Appris.
- Vigil Taquechel, Carlos Alberto (6 de abril de 2016).** *Internacionalización disruptiva*. Panorámica. Recuperado el 11 de abril de 2016 de t.ly/VmPK



# Interrogar la enseñanza de la Psicología desde la internacionalización curricular intercultural<sup>1</sup>

Gracia María Clérico y Patricia Rosa Ingüi

Este trabajo pretende dar a conocer el proyecto de internacionalización curricular en el que participamos, con la intención de mostrarlo como herramienta potencial para la enseñanza de la psicología. Se trata de una experiencia académica desarrollada en el nivel superior universitario de la que forman parte dos universidades de Brasil y una de Argentina y en la que intervienen cinco asignaturas de psicología de distintas carreras. Nos interesa exponer quiénes son sus participantes, las tareas que se llevan a cabo, los temas que se desarrollan, además de plantear la utilización instrumental del estudio de casos como herramienta didáctica para la enseñanza de la psicología y mostrar algunos resultados recuperados de la participación de los estudiantes como protagonistas. A partir de esta experiencia, intentamos identificar las transformaciones posibles en los actores que participan e interrogarnos acerca de los contenidos y las metodologías con los que se trabaja en las asignaturas involucradas.

El hilo conductor de nuestra escritura es mostrar nuestro interés por la búsqueda y el hallazgo de potenciales herramientas para la enseñanza de la psicología. En primer lugar, describiremos el proyecto, cómo fue su origen, de qué modo se organiza y quiénes participan. Luego, detallaremos las tareas y temáticas involucradas. Seguidamente, nos detendremos en una explicación de la utilización instrumental del estudio de casos, mostrando las particulares características y propósitos que adopta este método en el desarrollo de nuestra tarea. Finalmente, detallamos algunos resultados, haciendo hincapié especialmente en recuperar la participación de los estudiantes como protagonistas a partir de la incorporación de los interrogantes y las narrativas que formularon durante la presentación de informes y situaciones de socialización. Allí resaltaremos sus aportes para la experiencia de internacionalización y el desarrollo de la materia que cursan.

---

1 Esta ponencia fue publicada por la Facultad de Psicología de la UNC en el IV Anuario de Investigaciones Vol. 4 Num. 4 (2020) de dicho congreso. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/29361>

## **Antecedentes y conformación del proyecto**

Los profesores involucrados venimos desarrollando acciones conjuntas desde 2009 vinculadas a las tres funciones sustantivas de la universidad. Entre ellas, el intercambio de investigaciones y proyectos de extensión, el dictado de cursos de posgrados y de conferencias focalizadas en la cuestión intercultural y en temáticas ligadas a la enseñanza en educación superior. Intercambio académico que se vio fortalecido en el 2015 con la primera convocatoria de la Secretaría de Relaciones Internacionales y de la Secretaría Académica de la UNL para la presentación de propuestas de internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado. Así, en el 2016 se dio inicio al proyecto titulado: «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileiros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro».

El proyecto involucra tres materias pertenecientes a dos unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral: Psicología, de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), Psicología del desarrollo y Psicología social, de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) y a dos materias de dos Universidades de Brasil: Psicología educacional, de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) de Belo Horizonte y Psicología del Desarrollo Adulto, de la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), de Diamantina.

Llevamos adelante un diálogo intercátedras para definir la cuestión abordada en dicho proyecto buscando recuperar las teorías, los autores y las perspectivas que los docentes de cada país consideran relevantes para construir un discurso sobre ese objeto de conocimiento, teniendo en cuenta la tarea que nos toca en la formación de educadores y trabajadores de la salud. Con ese propósito, realizamos actividades de forma conjunta entre los docentes de UNL y de las universidades brasileñas (UFMG y UFVJM).

## **Características generales del proyecto**

Las tareas que desarrollamos los participantes del proyecto incluyen una serie de acciones conjuntas que involucran a docentes y estudiantes argentinos y brasileños. Entre ellas, clases, conferencias, reuniones entre los equipos docentes involucrados y jornadas académicas. Las actividades están articuladas por la realización de un trabajo de campo que consiste en una práctica instrumental de un estudio de casos comparativo entre las tres universidades, a lo que se incluyen tareas destinadas a la socialización y evaluación de la experiencia. Este

proyecto busca promover la internacionalización curricular de nuestras disciplinas, fomentar la reflexión crítica y desarrollar relaciones interculturales entre las disciplinas involucradas por medio del intercambio teórico y del diálogo acerca de la adolescencia y la juventud. El proyecto aborda así una serie de temáticas que van desde la internacionalización curricular y la interculturalidad hasta la adolescencia y las subjetividades, el psicoanálisis y la educación y cuestiones metodológicas vinculadas al estudio de caso.

### **El estudio de casos: su uso instrumental en la enseñanza de la psicología**

En las clases de psicología, los estudiantes que participan de este proyecto de internacionalización curricular realizan una práctica que consiste en el estudio de caso de un adolescente o grupo de adolescentes. Se utiliza este método de manera instrumental porque se lo valora como una herramienta útil para lograr objetivos y propósitos que tienen que ver con la enseñanza de las psicologías en las que participamos como docentes. Es decir, se diferencia claramente de su uso tradicional dentro de una investigación.

Los estudiantes de psicología de las materias de las distintas carreras de las universidades argentinas y brasileras realizan esta actividad como actividad grupal. Para ello, se sigue un protocolo común que tiene como objetivos y propósitos pedagógicos:

- 1) Aprender a mirar e interpretar el mundo desde el punto de vista de otra persona.
- 2) Dialogar cuidadosamente con un adolescente, buscando comprender lo que dice sobre sí y sobre su experiencia de ser adolescente en el mundo contemporáneo.

Desde estos dos puntos se desprenden los siguientes interrogantes como guía orientativa para trabajar en la entrevista con el adolescente:

¿Quién es ese adolescente que está delante de mí? ¿Cuál es su experiencia acerca de la escuela–barrio–grupo? ¿En qué medida y de qué modo esa experiencia me toca?

De los dos objetivos de carácter más general antes enunciados se desagregan otros específicos:

- 1) Reconocer la interacción entre contextos sociales —grupo de amigos, familia, grupos de la comunidad, escuela, barrio— y la experiencia de la adolescencia.

- 2) Relacionar los datos recolectados con la literatura presentada durante el cursado.
- 3) Abordar las dimensiones cultura y subjetividad.

Si bien a veces los estudiantes eligen para la práctica a un adolescente que ya conocen previamente, se los estimula a establecer contacto con otros no conocidos que les permitan acceder a experiencias diversas y distintas a la propia.

La fundamentación de que la práctica del estudio de caso puede favorecer la enseñanza de la psicología, surge a partir de la propuesta de una de las profesoras brasileñas. Nuestra colega Raquel Martins de Assis a partir de su experiencia como docente–investigadora (Vieira *et al.*, 2013) afirma que de esta manera se permite una aproximación al paradigma crítico reflexivo y, además, contribuye a minimizar algunas lagunas de la disciplina, como la articulación entre teoría y práctica y la consideración del contexto de una realidad social cambiante.

Esta práctica se fundamentaría, así, en el propósito de afianzar la relación entre la disciplina y lo cotidiano. Es decir, entre los conceptos abstractos —que ofrecemos como contenidos desde nuestras disciplinas— y la realidad. Esto sería, recuperar las conceptualizaciones respecto a la adolescencia, entendida en términos generales y, al mismo tiempo, tener en cuenta lo que le sucede a cada adolescente y a su vez cómo la vida de ese adolescente está atravesada por múltiples condiciones sociales, económicas, culturales.

Se trata de una concepción dialéctica entre teoría y práctica, donde no se concibe una relación lineal entre ambas como si la teoría permitiera reflejar o predecir lo que sucede en la realidad. Este supuesto implica definir la realidad como compleja y reconocer la mirada relativa que dan las disciplinas sobre la educación, la familia, la comunidad. Relativa en el sentido que ninguna agota en sí las posibilidades de conocimiento de esa realidad.

A través del estudio de caso, se propone un acercamiento que contribuye a una lectura profunda de la teoría, que permita interrogarla y al mismo tiempo pensar que la realidad exige respuestas creativas. Se trata de una aproximación reflexiva y crítica a esa realidad para visibilizar preconceptos, prejuicios y estigmatizaciones. A través de este acercamiento intenso y profundo, surgen algunos ejemplos como son el hecho de descubrir estereotipos hacia el universo juvenil de clases sociales desfavorecidas, lo que se pone de manifiesto a partir de los encuentros con los adolescentes que participan de las entrevistas.

Además de los cuestionamientos de los estereotipos, el estudio de casos posibilita el conocimiento de los diversos contextos de socialización presentes en la vida de los adolescentes y la implicación de esos contextos en su desarrollo. Por ejemplo, cuando se señala a la escuela como principal contexto de



socialización para los adolescentes que viven en ciudades grandes, la escuela excede lo netamente pedagógico, es un lugar de socialización y de construcción de vínculos afectivos de mucha relevancia para la vida de los adolescentes.

Esta práctica también se propone como una vía para que los estudiantes rememoren su propia adolescencia y esto tiene efectos sobre la internalización de los conceptos. Una estudiante brasileña reflexiona respecto a su trabajo: «Ella (entrevistada) es una adolescente completamente diferente de la adolescente que yo fui y de los adolescentes que yo conozco y a través de esta tarea conseguí entender cuáles son esas «adolescencias diversas» (Vieira *et al.*, 2013:405).

Valoramos mucho esas contribuciones especialmente para quienes se forman como futuros docentes —tenemos estudiantes que son de carreras de profesorado y licenciaturas—. «Es preciso, como afirma Freire (1998:46), favorecer a esos futuros profesores una educación que les facilite establecer una relación entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo, lectura del contexto para que finalmente se tenga una relación entre texto y contexto» (Vieira *et al.*, 2013:405). Esto es un fundamento dentro de la concepción de educación como praxis, como práctica de transformación.

Otro propósito que fundamenta la práctica del estudio de caso es el de promover algún contacto con el proceso de investigación, en el sentido de familiarizarse con recursos y técnicas de investigación científica. Ya que el desarrollo de la actividad incluye tareas de un trabajo de campo, con observación, entrevista, categorización, análisis y presentación de resultados. Esto es valioso si se supone que en su formación los estudiantes tienen pocas posibilidades de realizar una práctica de investigación real.

Otro apoyo para nuestra tarea docente que encontramos en el estudio de casos es que permite avivar las discusiones teóricas en clases a partir de los datos empíricos traídos por los propios alumnos y vincularlos con los aportes de la materia psicología que se encuentran cursando. Además, como afirmamos antes, la utilización de los casos favorece la «interpretación en contexto» (Vieira *et al.*, 2013:405), evidenciándose la multiplicidad de dimensiones presentes en una determinada situación o problema, y tomar perspectiva de su complejidad.

Es una ocasión para los estudiantes de asumir una conciencia y posición más crítica acerca de sus estereotipos sobre la relación profesor–alumno, los intereses de los adolescentes por la vida escolar, la relación entre teoría y práctica. Esto posibilita reflexionar sobre nuevas maneras de relacionarse con los adolescentes en un futuro, ya sea como docentes o profesionales de las distintas áreas en las que se están formando.

También, esta práctica permitiría fomentar conexiones que los propios estudiantes establecen con sus disciplinas de formación específicas. Así, se explicita

la relación de la psicología con otras disciplinas a través de conceptos y teorías que pueden ser muy valiosos para el análisis de los casos. Un ejemplo, es el concepto de «ideología» de Althusser (1988) por parte de estudiantes de sociología para pensar las desigualdades o la referencia de un grupo de estudiantes de letras al «juego borgeano» para referirse a las subjetividades adolescentes: «Cuando las diferencias parecen abismales, el desafío consiste en imitar el juego borgeano de encontrar la unidad en lo diferente» (fragmento de una narrativa en una instancia de socialización de sus trabajos). Los interrogantes, inquietudes y reflexiones de los estudiantes son entendidas como sus comprensiones acerca de las temáticas desarrolladas dentro del marco del proyecto.

### **Análisis de los resultados a partir de la mirada de los estudiantes**

Los resultados que presentamos a continuación implican un análisis del acercamiento que permite el estudio de casos al paradigma crítico y reflexivo desde la disciplina. Con este fin, recuperamos algunas respuestas vertidas por los estudiantes en distintas instancias de evaluación de los procesos y actividades realizadas en el marco del proyecto. Clasificamos las respuestas de los estudiantes en dos ítems:

- 1) Su propia experiencia a partir de su participación en el proyecto.
- 2) La incorporación de los conceptos ejes correspondientes a las asignaturas que participan de dicho proyecto.

A continuación, describimos brevemente ambos puntos y seleccionamos un grupo de fragmentos representativos de lo que expresan los estudiantes.

#### La experiencia de internacionalización curricular

Consideramos que la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de extensión de una universidad o sistema de educación superior (Knight, 2014).

Este proyecto se ubica específicamente en el campo de la internacionalización del currículo y es en este sentido que nos interesa identificar si esta experiencia promueve la innovación curricular de las cátedras involucradas y propicia la internacionalización de nuestros estudiantes.

La internacionalización del currículo constituye una acción estratégica vinculada al concepto de *internacionalización comprehensiva*, un nuevo marco de referencia que permite entender la planeación y gestión de la internacionalización al interior de las universidades e instituciones educativas. Esta incluye el conjunto de acciones, principios y objetivos que impactan en la totalidad de la vida del campus universitario (Arango y Acuña, 2018). En tanto decisión deliberada que compromete la cultura de la institución y domina todas las esferas del quehacer universitario, la internacionalización no solo afecta la vida del campus universitario sino todos los referentes de la universidad, incluyendo su proyección hacia el exterior (Hernández Gutiérrez, 2016). La internacionalización comprehensiva establece que las estrategias de internacionalización deben ser transversales en los procesos educativos, curriculares y académicos. En ese marco, la *internacionalización del currículo* constituye una estrategia integral, donde los docentes son orientadores de la formación de los estudiantes, preparándolos para su realización en un contexto internacional y multicultural. Entre las metas prioritarias en los procesos de internacionalización del currículo se encuentran el mejoramiento de idiomas extranjeros, la comprensión integral de otros países y culturas y el desarrollo de competencias interculturales y transculturales en los estudiantes (Arango y Acuña, 2018).

En las valoraciones de la experiencia de internacionalización de los estudiantes que participan de este proyecto, se pone de manifiesto la problematización que ellos hacen en relación con los alcances de esta perspectiva, reflejada en sus siguientes interrogantes: «O que é internacionalização de uma “maneira mais ampla? Exemplos, explicações do termo técnico e exemplos cotidianos»; «O Conceito de internacionalização enquanto tentativa de superar a dimensão de globalização torna-se nova»; «Como não tirar experiências novas com um projeto tão legal, aprofundar é sempre essencial vivenciando vidas novas, falando de experiências, que pode trazer um conhecimento elevado para nos estruturar e seguir o caminho em que queremos seguir, seja qual for». Los estudiantes también encuentran la posibilidad de establecer una comparación entre adolescentes de Argentina y Brasil a partir de este trabajo compartido de estudio de casos: «A ideia da internacionalização busca ressaltar de algum modo as particularidades ou as semelhanças dos grupos observados? ¿De qué forma?»; «O que se pensa sobre a adolescência e juventude nos diferentes países? São similares?»; «Si ambos países viven situaciones socioeconómicas parecidas, ¿cuáles son las diferencias entre sus adolescentes? ¿Qué lugar ocupa la escuela?»; «Si hay diferencias entre los casos de las tres universidades, ¿a qué se deben?»; «¿Qué casos expondrán los compañeros brasileños? ¿Qué aprendizajes les dejó esta experiencia?»; «Qual a diferença que os alunos argentinos observam

ao se relacionar com os alunos brasileiros? E o que eles podem falar sobre os adolescentes brasileiros partindo das observações e contato feito por eles?». A partir de esta comparación de los casos de adolescentes de ambos países —en especial, durante la instancia de socialización de resultados de las tres universidades— los estudiantes destacan como logros los siguientes aprendizajes:

- Las perspectivas sobre la adolescencia no son tan diferentes entre ambos países o, al menos, entre las universidades que trabajaron en este caso.
- Los adolescentes de Brasil con respecto de los adolescentes argentinos se preparan mucho para ingresar a la universidad.
- Existen realidades sumamente diferentes tanto aquí como allí en Brasil, además, cada adolescente es diferente.
- A pesar de la diversidad cultural entre Argentina y Brasil, podemos tratar de tomar aspectos de Brasil en nuestro caso para conocer más sobre las subjetividades de los adolescentes.

De tal forma, destacan la oportunidad que les ofrece esta experiencia para entrar en contacto con una realidad diferente, en cuya comparación encuentran la riqueza.

### Conceptos–eje de las asignaturas

Se trata de conceptos ejes que nos permiten desarrollar contenidos de las distintas asignaturas que conforman el proyecto, tanto de las universidades argentinas como brasileñas, ampliarlos y darles profundidad, incorporando nuevos interrogantes interdisciplinarios y transdisciplinarios y diferentes aportes a partir de las variadas perspectivas teóricas de los docentes que participan: psicoanálisis, crítica, fenomenología.

Los conceptos–eje son los siguientes: 1. Interculturalidad; 2. Adolescencia y cultura; 3. Adolescencia y subjetividad; 4. Educación, saberes e instituciones y 5. Estudio de casos.

### *Interculturalidad*

El abordaje de esta noción exige una mirada multidimensional, en tanto nuevo paradigma emergente que encierra posturas, compromisos y referentes diversos de la realidad social (Diez, 2004). En este trabajo, nos focalizamos en

la interculturalidad como posibilidad de intercambio derivado del encuentro entre culturas diferentes, que deriva en un mutuo enriquecimiento. La habilitación de este diálogo se ve favorecida cuando se respetan tanto la diversidad cultural como la igualdad en la condición cultural. Utilizamos la noción *dinámicas interculturales* para hacer referencia al ejercicio de comprensión de lo igual y lo diverso en espacios socioculturales heterogéneos. En el terreno de la interculturalidad, los procesos de integración se relacionan con la cuestión del reconocimiento de la diversidad y la igualdad como dos dimensiones intrínsecas a la condición humana.

Los estudiantes destacan como novedosa esta posibilidad de considerar ambas dimensiones (igualdad y diversidad):

Interessante pensar no fato da interculturalidade como possibilidade de afirmar a diferença, mas promover a convivência, sem ter de relativizar tudo, mas através do diálogo «empático», da experiência ver a igualdade e a diversidade do gênero humano como dois aspectos de uma mesma complexidade.

La propia metodología de estudio de casos contribuye a posicionarse en una mirada de apertura, planteándose la posibilidad de asumir una empatía hacia quien es distinto: «Como os conceitos interculturais promovem aceitação em culturas distintas?»; «É possível compreender o “mundo” do outro através da interculturalidade?»; «¿Es necesaria la “presencia rara” del otro para que acontezca un proceso de interculturalidad?»; «Además de la violencia, ¿se repite algún patrón como resultado de los estudios de casos?».

Al comparar los casos, los alumnos alcanzan a identificar la existencia de cuestiones comunes:

A pesar de las diferencias de país, no existen grandes diferencias entre adolescentes ya que hay casos parecidos en Brasil y Argentina. Sí existen diferencias entre adolescentes, producidas por el estado económico y social de cada uno. Además, cada adolescente es muy consciente de lo que es y lo que le pasa.

De tal manera, el acercamiento a la cuestión intercultural se ve plasmado en el encuentro con los casos estudiados por el propio grupo y por los de las otras universidades, en donde se hace posible reconocer las diferencias y las cuestiones comunes.

### *Adolescencia y cultura*

Otros interrogantes formulados por los estudiantes aluden a la relación que puede existir entre la construcción de la etapa de la adolescencia y la diversidad cultural: «¿Cómo afecta la diversidad social, cultural, regional en la construcción del adolescente?»; «Qual a relação entre os adolescentes e jovens com a cultura e relações interculturais entre ambos?»; «Como a interação dos jovens em meio de comunicações via intercâmbios, ajuda na melhora de interação de culturas diferentes?»; «¿Cómo construyen los adolescentes y los jóvenes su identidad en relación con las redes sociales? ¿Las nuevas tecnologías redundan en un prejuicio en las relaciones alumno–maestro?»

Estas preguntas se vieron motivadas precisamente por la posibilidad de comparar los casos con adolescentes de otras culturas, de otro país.

### *Adolescencia y subjetividad*

En este punto, es importante destacar que en las distintas asignaturas se utilizan referencias teóricas diferentes: crítica, fenomenología y psicoanálisis. En función de ello es que se define la relación con el otro/Otro.

«Como futuros docentes y adultos, ¿cómo nos damos cuenta cuando un adolescente demanda algún saber?»; «¿Cómo actúan los adolescentes ante diversos saberes? ¿Y cómo actúan ante un adulto queriendo enseñarles?»; «¿Hay formas de construir identidad más allá del trabajo, el estudio?»; «¿Todos los adolescentes sienten que pertenecen a un grupo?, ¿o son más bien individualistas?»; «¿Cómo se ayuda al adolescente a formarse como persona crítica?».

Estas preguntas dan cuenta de la diversidad de tópicos abordados por cada disciplina en relación con la enseñanza de la temática adolescencia y subjetividad, lo que a su vez puede repercutir en la re–significación de otras temáticas abordadas por el proyecto como las de educación y cultura a partir de los distintos aportes provenientes desde el psicoanálisis y las teorías críticas.

### *Educación, instituciones, saberes e intervenciones*

A continuación, se seleccionan una serie de fragmentos que reúnen la experiencia en la universidad y supuestos sobre la intervención profesional. Las expresiones de los estudiantes se agrupan alrededor de tres términos: primero, referido a la acreditación que ofrece la universidad; segundo, respecto al rol

que desempeñan los docentes en sectores vulnerables y, por último, sobre propuestas de intervención en ese terreno.

Primero: se podría sintetizar en la frase «la educación: ¿trans–formación o emisión de títulos?». Aquí aparecen las referencias a un para qué o por qué estudiar una carrera universitaria y qué es lo que la universidad les ofrece en su trayectoria estudiantil: «Es interesante el modo de pensar la Universidad y la formación profesional y del educador. Por lo general, se priorizan los aspectos más técnicos que los humanos»; «Cuando más humanamente estamos formados ¿mejor podemos responder a una técnica?»; «¿Qué vale: el diploma o la persona?»; «¿La Universidad nos ofrece herramientas para acercarnos a los adolescentes? ¿Son las cátedras de Psicología un comienzo?».

Estos cuestionamientos ponen en tela de juicio los alcances de la oferta brindada por la universidad para la formación integral de los alumnos.

Segundo: situar «la escuela en contextos vulnerables» despierta planteos sobre las dificultades y complejidades de la futura tarea docente: «En el concepto de adolescencia(s) como plural, en zonas de vivencia y vulnerabilidad ¿Qué tipos de propuestas tenemos desde la universidad?»; «¿Qué elementos usamos ante los grupos de jóvenes que conviven con “etiquetas” de que “no se puede”?»; «A largo plazo: ¿lograremos solucionar el problema de la violencia y la desigualdad? ¿O se nos presentarán nuevas situaciones según el contexto que entorpezcan este trabajo?».

Por último: en la búsqueda por «formas de intervenir en la realidad educativa», se identifican reflexiones y propuestas concretas de los estudiantes. Así lo reflejan las siguientes expresiones: «¿Cómo acompañar al adolescente en esa búsqueda “creativa” del lugar (de su lugar) en el mundo?»; «¿Qué métodos de intervención se realizan en las escuelas para implementar el diálogo?»; «¿Qué alcance tiene el psicoanálisis en la educación?»; «¿Qué formación necesito para saber escuchar?»; «Arte como ocasión para aprender: Brindar espacios de expresión. La obra teatral, ¿lugar de expresión?»; «Este proyecto tem como objetivo ayudar na qualidade de vida dos entrevistados?». Se reconoce así la necesidad expresada por los estudiantes de contar con herramientas teóricas y metodológicas que les permita intervenir con profesionalidad ante realidades socialmente vulnerables y culturalmente distintas, con una clara intencionalidad de poder contribuir en la calidad de vida.

## *Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro*

Los interrogantes referidos a esta dimensión muestran el interés que genera en los alumnos el encuentro con el otro: «¿Quién es el otro para mí? ¿Qué representaciones vínculo con la otredad? ¿Cómo se materializan en el plano de lo cotidiano?».

A su vez, ellos dan cuenta de la importancia que le atribuyen a la necesidad de asumir una posición de empatía ante la presencia del diferente: «¿Podemos ver al mundo desde otro lugar? ¿Ponernos en el lugar del otro?».

Asimismo, se cuestionan acerca del valor de recuperar la propia experiencia: «¿Conviene tener en cuenta la memoria de la propia adolescencia a la hora de evaluar casos particulares?».

El encuentro con adolescentes permite sacar a la luz ciertos prejuicios y estigmatizaciones, así como temores y miedos que les suscita este intercambio: «Los adolescentes con los cuales se realizan los estudios de casos: ¿nos dejarán acercarnos lo necesario como para conocerlos?»; «No es posible con estos casos entender la subjetividad de la adolescencia, es solo una aproximación a esta problemática».

Del mismo modo, el dispositivo propuesto se convirtió en una herramienta que contribuyó a superar los prejuicios ante el otro como diferente: «El estudio de caso nos ayudó a derribar los estereotipos; en la mayoría de los casos el adolescente tiene un proyecto de vida y aspiraciones»; «Si bien la vida de los adolescentes es difícil porque viven múltiples cambios y momentos difíciles se rescata sus ganas de salir adelante»; « La gran cantidad de experiencias adolescentes que se evidencian en esta jornada (de socialización de casos), me ayudan a comprender que generalizar o “encasillar” a ciertos grupos etarios no es siempre correcto, que las singularidades son muy relevantes».

Es así como se identifica en la experiencia estudiantil el valor que adquiere este dispositivo para acercar a los alumnos a otros sujetos, ayudándoles a superar sus temores y estereotipos en relación con el otro como diferente.

### **A modo de reflexión final**

Para sumar a los aportes de los estudiantes, cabe una síntesis sobre nuestra propia mirada en relación con esta tarea de evaluación de esta práctica de enseñanza de psicología.

Incorporamos las preguntas, inquietudes y comprensiones de los alumno/as como un punto de partida para seguir avanzando y renovar el proyecto en



aquellos aspectos que requieran ser revisados. El análisis de las respuestas de aquello que los estudiantes identificaron como experiencias y aprendizajes en el recorrido por la experiencia de internacionalización curricular exigió de un ir y venir entre las categorías teóricas de nuestras disciplinas y los conceptos expresados por los alumnos. La realización de esta relectura y categorización de lo expresado por los estudiantes en cada noción mostró la dificultad para la agrupación temática de los interrogantes, lo que muestra la interrelación entre los conceptos desarrollados en la enseñanza de las disciplinas involucradas.

Señalamos que los aportes específicos de cada docente durante las aulas compartidas van marcando claramente la mirada de los alumno/as al realizar el estudio de casos, lo cual se refleja en el tipo de interrogantes que fueron formulando en cada una de ellas.

De acuerdo con la experiencia hasta ahora desarrollada, se puede visualizar que este proyecto contribuye a la innovación en el currículo de nuestras disciplinas, una de las finalidades principales de la internacionalización curricular. En la implementación de la propuesta se pone en juego la necesidad de una flexibilización curricular, exigiendo que nuestros currículos se mantengan actualizados y que se compartan las bibliografías de las distintas cátedras para optimizar nuestro intercambio académico y el tránsito de nuestros alumnos por ella.

Se reconoce el modo en que la propuesta enriquece las funciones (investigación, docencia y extensión) que llevamos adelante en el marco de nuestros proyectos de cátedra, nutriendo los contenidos curriculares en el intercambio de perspectivas de abordaje. Nos brinda herramientas para que como docentes podamos ofrecer a nuestros estudiantes para estar en contacto con otras realidades académicas, con estudiantes y docentes de otro país, de otro idioma, de otra realidad cultural.

Además del propio dispositivo curricular de estudio de casos comparativos entre adolescentes argentinos y brasileños, las instancias de trabajo involucradas desarrolladas en forma virtual y los momentos de intercambio presencial entre los equipos de cátedra de los dos países, favorecen el encuentro intercultural y le brindan herramientas necesarias para hacer frente a entornos cambiantes a los alumnos que participan. Esta posibilidad de acceder al conocimiento de otras culturas y lenguas extranjeras en el tránsito por los contenidos curriculares de nuestras disciplinas promueve el desarrollo de competencias interculturales en los procesos de enseñanza aprendizaje propuestos, que es otra de las finalidades de la internacionalización curricular.

El análisis de los interrogantes y comentarios de los estudiantes muestra el interés que les puede suscitar el encuentro con el otro y la importancia que le

atribuyen a la necesidad de superar los prejuicios ante el diferente, así como su necesidad de contar con herramientas teóricas y prácticas que les permita intervenir con profesionalidad ante esta realidad. Los estudiantes pueden alcanzar una apreciación de la diferencia cultural, incrementar la habilidad de mirar la realidad desde otra perspectiva, superando prejuicios y estereotipos y estar así preparados para el encuentro con quien es diferente, desde una postura de apertura y empatía.

El estudio de casos se evidencia, así, como una ocasión para enriquecer el encuentro de los estudiantes con el otro o, mejor dicho, con los múltiples otros: con aquellos adolescentes a quienes se acercan para hacer su trabajo práctico, con sus colegas y docentes de curso y de las otras dos universidades involucradas en este proyecto.

Pero también es ocasión de encuentro con el otro para nosotros mismos como docentes que, para llevar a cabo esta propuesta, profundizamos en el trabajo colaborativo entre nosotros y con los colegas de otras universidades, con nuestros alumnos y con los estudiantes del otro país y de las otras universidades.

De tal forma, esta experiencia contribuye al mejoramiento de nuestro trabajo de enseñanza de psicología, generando modificaciones en los currículos que involucran cambios conceptuales, metodológicos, formativos y en la gestión curricular. Esta transformación de la realidad nos exige interrogar nuestras disciplinas sobre la base de las sorpresas que suponen estos múltiples encuentros con el otro.

## Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis (1988).** *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.* Nueva Visión (edición original 1970).
- Arango, Ana María y Acuña, Luis E. (2018).** La Internacionalización del currículo y su relación con las condiciones de calidad en los programas académicos de educación superior para la obtención de registro calificado. *Revista ObIES*, 2, 35–49. t.ly/7EjG
- Diez, María Laura (2004).** Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191–213. t.ly/XScw
- Hernández Gutiérrez, Juan C. (2016).** John Hudzik y la internacionalización comprensiva: una perspectiva institucional. *El Glocal Blog*. Recuperado el 6 de junio de 2018 de t.ly/816X
- Knight, Jane (2014).** La internacionalización de la educación. *El Butlletí*, 0(75), s/p. t.ly/Ojo7h
- Vieira, Rita de C.; Assis, Raquel M. y Campos, Regina H. F. (2013).** Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicología para educadores. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 399–409. t.ly/gYWv

# La virtualidad en la internacionalización curricular: ¿un apoyo para el encuentro intercultural?<sup>1</sup>

Gracia María Clérico, Yuri Elías Gaspar y Ángeles Ramírez Barbieri

Este trabajo presenta los avances de una investigación aprobada en la convocatoria 2016 del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), titulada: «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil».

Dicha investigación es un estudio de casos focalizado en un Proyecto de Internacionalización Curricular (PIC) en el área de Psicología, que comenzó en el año 2016. Actualmente, participan de este proyecto una universidad argentina y tres brasileras: la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). En esta propuesta, estudiantes de ambos países llevan a cabo un mismo estudio de casos acerca de la adolescencia o juventud, para lo cual asisten a clases virtuales dictadas por profesores extranjeros y comparten entre sí los resultados en un aula virtual y en videoconferencias.

El presente texto analiza el lugar que ocupa la virtualidad en la propuesta de internacionalización y también la relación entre la adolescencia y las tecnologías, recuperando categorías teóricas del psicoanálisis, en vistas a identificar los desafíos que esto supone para el trabajo pedagógico desempeñado en forma colaborativa por las cátedras participantes.

Se parte del presupuesto de que, en el marco de los cambios epocales que atraviesa la sociedad, es necesario reflexionar acerca del impacto y de los posibles beneficios que supone la incorporación de las nuevas tecnologías, más aún cuando su acceso es concebido actualmente como un derecho, tal como Rama Vitale lo indica:

---

1 Artículo publicado en *Cuadernos Universitarios*, 12(12), 51–62.

La virtualización es parte de la transformación digital que impulsa la revolución tecnológica, en la cual el acceso a la educación virtual se constituye como un derecho educativo fundamental. Esto, en el marco de los derechos de cuarta generación que se conforman como los derechos en el ámbito digital para reducir las brechas sociales, cognitivas y digitales que se están produciendo en el marco de la nueva sociedad digital y de la información en redes. (Rama Vitale, 2019:16)

Nos preguntamos entonces: la «irrupción» de la virtualidad que deriva de esta «revolución tecnológica» ¿facilita este trabajo colaborativo entre universidades de diferentes países?, ¿contribuye a reducir las «brechas culturales» entre sus docentes y estudiantes?, ¿favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje compartiendo entre ellos una misma temática (adolescencia) y una misma área disciplinar (psicología)?

Para responder estas preguntas, se describen en primer lugar las características generales de este proyecto para luego indagar sobre los alcances de dicha «irrupción» sobre la tarea educativa y sobre sus protagonistas. Se retomará para ello la información recogida a través de encuestas realizadas a estudiantes y a través de evaluaciones de la experiencia de los docentes. Se acude a un enfoque cualitativo de investigación que recupera las tradiciones académicas y la formación teórica del equipo de investigadores vinculados al proyecto.

### **Acerca del Proyecto de Internacionalización Curricular**

Esta investigación toma como objeto de estudio dos ediciones sucesivas de un Proyecto de Internacionalización Curricular (PIC) aprobado por la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización y la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL. La primera edición se desarrolló entre 2016 y 2018 con el título de: «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». La segunda comenzó a desarrollarse en el 2019 con el nombre de «Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psicoanálisis».

El proyecto actualmente vigente involucra a dos universidades de Argentina: la UNL, de Santa Fe y la UADER, de Entre Ríos y dos universidades de Brasil: la UFMG, de Belo Horizonte y la UFVJM, de Diamantina.

Participan ocho asignaturas que pertenecen al área de la psicología: Psicología, Psicología Social, Psicología del Desarrollo, Psicología del Desarrollo

Adulto, Psicología Educativa, Intervención en Dispositivos en Salud Mental y Teorías del Desarrollo. Todas ellas corresponden al campo de formación general de diferentes carreras de profesorados, tecnicaturas y licenciaturas. Tienen en común el hecho de introducir en esa área y de ofrecer herramientas teóricas y metodológicas según la especificidad de cada carrera, además de estar destinadas principalmente a la formación de educadores y trabajadores de la salud.

El PIC tiene por objetivos fomentar el diálogo intercultural entre los equipos docentes involucrados, con vistas a la internacionalización en la formación de los alumnos, y valorar la metodología de estudio de casos comparativos como una forma de abordaje de las subjetividades en adolescentes y jóvenes desde una perspectiva intercultural. Se intenta propiciar un espacio de diálogo crítico desde el campo de la Psicología y del Psicoanálisis sobre la problemática del abordaje del adolescente y el joven, analizando la posición de las cátedras acerca de las implicancias de lo intercultural en las subjetividades de adolescentes y jóvenes (Clérico *et al.*, 2017).

La internacionalización universitaria puede concebirse como un proceso multidimensional, complejo, no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad. Espacio en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de la internacionalización, mediante la promoción y/o ejecución de distintos instrumentos o dispositivos específicos (Oregione y Tabora, 2018:11). Knight (1994) y De Wilt (1995) son los pioneros en definir la internacionalización de la educación superior (IES) como «el proceso de integración de una dimensión internacional/intercultural en las funciones de la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución» (Knight, 1994, como se citó en Oregione, 2015).

Esta acción se enmarca en la Internacionalización Integral del Proyecto de Desarrollo Institucional 2010–2019 de la Universidad Nacional de Litoral que está dirigida a equipos de docentes interesados en internacionalizar espacios curriculares de la formación de grado, implementando estrategias pedagógicas tendientes a promover la incorporación de contenidos y/o actividades que reflejen de las problemáticas y desafíos globales y la interacción con académicos y estudiantes de instituciones extranjeras. En este sentido, la aproximación conceptual a la internacionalización curricular permite reconocer en ella un componente de la internacionalización de la educación que se constituye como una estrategia relativamente reciente, compleja, transversal a la educación superior y que apunta al integrar la dimensión intercultural y global en su estructura curricular. Al incluir estas dimensiones entre los propósitos,

funciones y provisión de la educación terciaria, adquiere un carácter dinámico y transformador, capaz de armonizar lo local, lo regional y lo mundial.

Las problemáticas seleccionadas en este PIC definen una temática de creciente interés en virtud de los contextos cambiantes en que se encuentran imbuidos los países de nuestra región, por lo cual exige una profundización desde los espacios de producción del conocimiento.

La propuesta didáctica consiste en un estudio de casos de adolescentes o jóvenes que los estudiantes de cada país llevan a cabo de manera grupal y luego confrontan con los resultados alcanzados en el otro país. Para acompañar la realización de este trabajo práctico, se les ofrece clases dictadas por sus docentes y por los profesores extranjeros y momentos de socialización de los estudios de casos de ambos países a través de videoconferencias. Además, participan en encuentros organizados en ocasión de viajes académicos, en donde se desarrollan clases conjuntas entre docentes de ambos países, foros de discusión de los casos y conferencias. Estas jornadas académicas son tituladas «Interculturalidade e subjetividades de adolescentes e jovens argentinos e brasileiros: estudo de caso como ocasião para o encontro com outro».

Cada una de estas acciones es evaluada por los estudiantes, con lo cual se cuenta con un material para monitorear los resultados del proyecto.

El proyecto —de tipo curricular y por ende ligado a la enseñanza del área Psicología y Psicoanálisis— comienza paulatinamente a desarrollar acciones de articulación con las otras funciones universitarias. Así, los docentes involucrados en el PIC elaboraron el proyecto de investigación «Interculturalidad e internacionalización de la educación superior. Estudio de una experiencia entre universidades de Brasil y Argentina» que fue presentado en la convocatoria 2016 de CAI+D de la UNL y aprobado para su implementación a partir de 2017. Dado que es desarrollado por equipos de distintos países, exige el uso frecuente de recursos digitales.

Asimismo, los profesores de Brasil se incorporan como capacitadores en los cursos destinados a los estudiantes y docentes que participan en los proyectos de extensión universitaria en que están involucrados los docentes de la UNL. A saber: el proyecto de voluntariado «Enseñar y aprender a estudiar», aprobado en la convocatoria de Compromiso Social Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el proyecto «Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos», aprobado por la Secretaría de Extensión de la UNL. De tal forma, los voluntarios y docentes de ambos proyectos de extensión asisten a clases a cargo de los docentes extranjeros. Esto permite enriquecer la experiencia al confrontar realidades de distintos países.

A continuación, se analiza el modo en que entra en juego la virtualidad en este PIC.

## **La irrupción de la virtualización educativa en el PIC**

La incorporación creciente de los recursos digitales al PIC es parte de una tendencia actual en el campo educativo, tal como lo indica Rama Vitale:

Más allá de su incorporación como base de la educación a distancia, la incorporación de tecnologías de comunicación e información a los procesos educativos está habilitando cambios en la educación presencial con la conformación de nuevas pedagogías dentro y fuera del aula, gracias a una mayor intensidad en el uso de recursos digitales y procesos informáticos. (2019:19)

El autor destaca que estos cambios contribuyen a una reducción de las tradicionales fronteras entre las modalidades presenciales y a distancia, las cuales confluyen para lograr mejores resultados de aprendizaje. Tal como ocurre en el caso analizado, la incorporación de diversos tipos de recursos virtuales contribuye a enriquecer e innovar en las propuestas educativas. Así lo indica:

Con creciente intensidad, una de las innovaciones más significativas en los últimos años en lo que atañe a la dinámica educativa la constituyen la digitalización y la virtualización de los procesos de enseñanza. Esta innovación ha permitido una multiplicidad de nuevas combinaciones de componentes educativos, nuevos productos, nuevas interacciones y recursos de aprendizaje. (Rama Vitale, 2019:127)

En vistas a fomentar la interacción entre los estudiantes de ambos países, en el primer año de edición de la propuesta —2016—, se comenzó utilizando las redes sociales como canales de comunicación entre los equipos intervinientes. Se creó un grupo de Facebook entre los estudiantes y un grupo de WhatsApp entre los docentes.

En el segundo año de edición —2017—, se avanzó en el diseño de un aula virtual en la plataforma de educación a distancia de la UNL para ser utilizada de manera conjunta por todos los grupos participantes de cada edición. La creación y optimización de este recurso está a cargo del Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED) de la UNL que además asesora a los equipos docentes en las mediaciones tecnológicas virtuales necesarias. En ese espacio, se ofrece bibliografía teórica y metodológica, así como los estudios de casos

de los grupos de las ediciones anteriores y en curso, entre otros materiales. Los estudiantes de las distintas cátedras de cada cuatrimestre son invitados a registrarse y a consultar, «subir» allí sus trabajos prácticos y comunicarse entre sí. La implementación de este dispositivo apunta a facilitar la puesta en marcha de las actividades conjuntas entre los docentes y los estudiantes de ambos países y facilitar el encuentro intercultural entre ellos.

En este sentido, resulta interesante que el CEMED —creado para brindar los servicios de educación a distancia de dicha universidad argentina— ofrezca también la posibilidad de utilizar sus recursos para la ejecución de esta propuesta de internacionalización con Brasil, lo cual concuerda con la tendencia destacada por Rama Vitale, cuando subraya que «la dinámica actual de virtualización de la tradicional educación a distancia retroalimenta estas formas de internacionalización, en tanto ayudan a brindar servicios educativos fuera del país» (2019:107).

Al evaluar los resultados alcanzados con el uso de este dispositivo digital, se reconoce que permite compartir los estudios de casos entre los distintos grupos, con los cuales se va conformando un repositorio digital que se incrementa semestre a semestre. Además, facilita el acceso a los materiales bibliográficos que introducen las diferentes perspectivas teóricas de los docentes participantes. Esto enriquece la tematización sobre el proceso de adolecer, que constituye la temática abordada.

Con vistas a superar la insuficiente adhesión estudiantil inicial a este espacio digital, se introdujeron modificaciones sucesivas, tales como la incorporación de consignas de trabajo que exigen el intercambio entre los estudiantes de ambos países a través del aula virtual y la reciente creación de foros para la discusión de los casos. Se espera que esto redunde en una mayor interacción entre los alumnos de las distintas universidades. Para ello, una novedad del proyecto en curso es la propuesta de inclusión de una nueva instancia en el trabajo práctico, que incluya la realización de una actividad conjunta de comparación de los estudios de casos entre los estudiantes de las universidades de ambos países, con el apoyo de la plataforma virtual.

Ciertamente, la sola creación de un aula virtual no resuelve el problema de la comunicación entre estudiantes y los equipos de instituciones distintas y de países diferentes. Para ello es preciso intensificar la utilización de este y otros recursos digitales. En ese sentido, la reciente incorporación en esa plataforma de foros de intercambio de los estudios de casos entre los grupos de ambos países resulta un paso adelante.

Al pertenecer las universidades a países con idiomas distintos, las videoconferencias requieren de la traducción simultánea de las clases y de la tra-



ducción previa de los materiales utilizados (*Power Point*, cuestionarios, etc.). Cabe destacar que, el hecho de ser una clase virtual dictada en otro idioma aumenta las diferencias respecto de las clases presenciales a las que están habituados los estudiantes. No obstante, cuando evalúan esta instancia, señalan su sorpresa al ver que se logran crear vínculos con los profesores extranjeros, a pesar de las distancias físicas que los separan. Así lo subraya un alumno en una encuesta: «Me llamó la atención cómo se formó un buen vínculo con los alumnos que la estaban escuchando, y que todos pudieran compartir sus dudas e inquietudes acerca del tema» (Evaluación videoconferencia 2019, 2° cuatrimestre). La tecnología contribuye así a superar las barreras del espacio, generando condiciones para el desarrollo de clases con docentes extranjeros.

Sin embargo, se enfrentaron serios inconvenientes con la conectividad y baja calidad de Internet —particularmente en las primeras ediciones de esta propuesta—, lo cual dificultó el dictado de las videoconferencias. Los efectos que esto acarreó sobre la situación de aprendizaje son indicados por los alumnos al evaluar esas clases: «Me parece productivo y satisfactorio la presentación de los casos y compartir experiencias. Sería mucho mejor si se hubiera podido establecer una buena conexión, pero entiendo que son problemas técnicos» (Evaluación videoconferencia 2016, 1° cuatrimestre); «Tuvimos fallas técnicas que ralentizaron la presentación y generó un entorno un tanto incómodo para la buena comprensión» (Evaluación videoconferencia 2016, 1° cuatrimestre).

Estas dificultades van siendo progresivamente superadas en la medida en que el personal no docente vinculado a tareas de informática de cada universidad adquiere cierta experticia en la organización de este tipo de eventos. Dichos actores son claves para que estas acciones puedan desenvolverse de modo eficaz. Para la aplicabilidad de propuestas de este tipo resulta entonces «indispensable que existan estructuras apropiadas como hardware (plataformas, aulas virtuales) y equipos de transmisión que permitan el aprendizaje de las personas, creando rutinas de aprendizaje» (Rama Vitale, 2019:33).

Las herramientas digitales también son utilizadas para llevar a cabo las instancias de trabajo de los equipos docentes. En efecto, los encuentros de coordinación se desarrollan de manera virtual —con excepción de las reuniones programadas durante los viajes académicos—. En ciertas ocasiones, se presentan también aquí dificultades de conectividad, requiriendo el uso de recursos de comunicación alternativos.

De tal manera, esta propuesta exige responder a una serie de desafíos en virtud de la diversificación que supone la internacionalización curricular respecto de las tradicionales formas académicas de relación entre docente, alumno y conocimiento. En este marco de «multimodalidad» (Rama Vitale,

2019), en el que se combinan instancias presenciales con instancias virtuales, se evidencia un progresivo incremento en el uso de las nuevas tecnologías. De hecho, «la virtualización educativa impulsa la transformación del aula y los aprendizajes presenciales por medio de la introducción de plataformas de aprendizaje, herramientas y aplicaciones informáticas, de diversidad de interfaces» (Rama Vitale, 2019:128).

Pero, al ofrecer una enseñanza en ambientes digitales y virtuales, se requiere responder al desafío de individualizar la enseñanza (Rama Vitale, 2019:31). Más precisamente, se requiere tener en cuenta que «el rostro humano de la tecnología es importante», tal como señala Torres Jiménez (2019) en la conferencia inaugural del Congreso Internacional de Educación a Distancia organizado por la Universidad Católica de Salta. Para profundizar en esta cuestión, nos introducimos a continuación en la reflexión acerca de las relaciones de los adolescentes con la tecnología. Se recupera para ello aportes del Psicoanálisis, que constituye, entre otras, una de las líneas teóricas centrales sustentada por los docentes que integran este proyecto.

## **La adolescencia y los usos posibles de la tecnología**

El trabajo como docentes universitarios consiste, entre otras cuestiones, en la posibilidad de transmitir algún saber o bien construir conocimientos con los alumnos. En la mayoría de los casos, se trata de alumnos jóvenes o que se perciben a sí mismo como adolescentes. El trabajo conjunto inter-cátedras que se viene realizando desde hace varios años con ellos consiste fundamentalmente en el estudio de casos de un sujeto adolescente.

Es fundamental entonces clarificar algunas cuestiones referidas a la adolescencia: ¿qué es ser adolescente?; ¿desde qué perspectiva leemos el mundo adolescente? En relación con el trabajo que supone el proyecto de internacionalización, cabe preguntarse también: ¿qué relación tienen los adolescentes con las tecnologías?

Desde la perspectiva del psicoanálisis, la noción de adolescencia no es un concepto central de la teoría. Más bien trabaja el pasaje que se produce desde el mundo del niño —con su respectivo cuerpo infantil y lazos idealizados— al posible arribo al mundo de los adultos. En ese «entre» suceden muchas cosas.

Por eso, Freud habló de los jóvenes en términos de pubertad y, en ese caso, el nombre adolescencia queda del lado de considerar un arreglo sintomático posible respecto a ese despertar de la pubertad.

La pubertad puede ser entendida como un «más allá de la infancia» (Stevens, 2012:24), se trata de eso real que acontece sin que se lo espere, en el cuerpo de un niño. La aparición de los cambios no solo orgánicos, sino —y, sobre todo— el impacto que tienen estas modificaciones en el cuerpo a nivel de la imagen hace que el niño ya no se reconozca tan fácilmente en la imagen mental que tenía de sí mismo, eso se desestabiliza. En términos psicoanalíticos, lo real tiene que ver con algo inesperado que no se termina de comprender vía el discurso, frente a lo cual el simbólico nunca tiene suficientes palabras.

Entonces: ¿cómo se las arreglan los niños con este real que acontece en su cuerpo? Para el psicoanálisis la adolescencia es un arreglo posible, la posibilidad de sintomatizar eso inesperado e incomprensible. Citamos a Stevens:

La adolescencia consiste en acercarse a una zona donde el saber falta. Este es entonces el real en juego. La cuestión de la pubertad es que el sujeto que encuentra esta modificación debe encontrar una cierta respuesta es lo que llamamos adolescencia. La adolescencia es el conjunto de síntomas por los cuales el sujeto responde a ese real que encuentra. Se trata pues de encontrar el punto de salida de la adolescencia, es decir el punto en que el sujeto va a poder estabilizar su respuesta para que la pueda hacer válida de allí en más en su existencia, es lo que llamamos el pasaje a la edad adulta. (2012:27)

Entonces, si la adolescencia es una respuesta sintomática frente a la aparición de ese real en el cuerpo del niño, será fundamental aquí clarificar muy brevemente qué entiende la perspectiva psicoanalítica por síntoma.

El síntoma para el psicoanálisis lacaniano es trabajado desde un equívoco irreductible. Hay una imposibilidad de encontrar un sentido común a todas las formas que Lacan encuentra para nombrar el síntoma a lo largo de su enseñanza, lo que hay es un «sin-sentido común» (Ritvo, 2014:21). El autor sostiene que el síntoma se comporta al modo de un zurcido, de un bricoleur. El síntoma «está mal armado, está armado con lo que se encuentra a mano. ¿Con qué? Con retazos y con retoños de distintos discursos, por eso siempre tiene algo de extraño un síntoma» (Ritvo, 2014:21).

Es en este punto en donde los adolescentes se encuentran con la tecnología, como aquello que en mayor o menor medida tienen al alcance de su mano. Se tienen así todos los fenómenos del uso que los adolescentes hacen de la tecnología como una forma de lidiar, o bien, de elaborar ese real en juego: el éxito de las redes sociales, las *selfies*, la ultra estetización a la que se somete la imagen a partir del uso de aplicaciones y filtros, la velocidad con la que circula la información, etcétera.

Esta propuesta de internacionalización se sirve de ello a los fines de transmitir un interrogante acerca de la cultura adolescente.

Cabe destacar que el proyecto no es enteramente soportado en una plataforma virtual, sino que es mixto. Una parte es presencial (docente–alumno) y otra virtual a partir de clases conjuntas (vía Skype) con los docentes de las universidades brasileras, clases de socialización entre alumnos de ambos países, el trabajo de discusión entre alumnos en los foros, etc. Sin embargo, a muchos estudiantes se les dificulta entrar en la lógica del aula virtual: ¿cómo puede haber resistencia o dificultad en estos jóvenes que —se supone— son *nativos digitales*?

Al atisbo de una respuesta —al menos, en parte— también la buscamos en la tecnología, al considerar el modo en que el uso frecuente de la tecnología ha modificado las subjetividades, fundamentalmente en lo que respecta a la percepción del tiempo y la capacidad de espera. Para ello, se retoma a continuación una cita de la conferencia que el psicoanalista Ram Mandil dio en abril de 2019 en la ciudad de Córdoba, conferencia titulada «Psicoanálisis en tiempo real: urgencias, inercias, precipitaciones». Allí, el psicoanalista hace referencia a la categoría de *tiempo real* como una función relacional que se desprende del uso de la tecnología:

La realidad digital modifica no solo nuestra forma de vivenciar el tiempo, sino que da lugar a una verdadera política del tiempo real, respecto no solo de los medios y las plataformas digitales —y sabemos que cada dispositivo tiene su propia manera de generar informaciones en tiempo real— sino también de las prácticas de gestión de las ciudades y la vida de los ciudadanos. (Mandil, 2019:46)

Es posible reconocer aquí algo del orden de la dificultad ya que, si bien los dispositivos digitales facilitan muchos aspectos de la vida —en este caso, relacionarse con docentes y alumnos del exterior sin la necesidad de viajar—, estas plataformas no están a salvo de las contingencias y, sobre todas las cosas, también llevan un tiempo de comprensión respecto de su correcta utilización.

Para sortear esta dificultad,<sup>2</sup> se optó por ir intercalando la modalidad virtual con las clases tradicionales. La experiencia docente demuestra que el encuentro cuerpo a cuerpo con los alumnos, con la voz y con la mirada, sirve para transmitir algo que se pierde o diluye en la modalidad virtual, si no es

---

2 Cabe mencionar en este punto, que la dificultad no la encontramos solamente en el alumnado, sino también del lado de los docentes, en este caso por ser *migrantes digitales* y muchas veces estar muy poco familiarizados con los soportes digitales.

acompañada con los soportes tecnológicos adecuados y con un cuidado de la relación con el otro.

## **Reflexiones finales**

El estudio de casos —principal marca de esta propuesta de internacionalización curricular— se implementa a través de una serie de herramientas virtuales: las videoconferencias de profesores extranjeros, la plataforma virtual, la comunicación a través de redes sociales, las clases de socialización entre los estudiantes de ambos países. Estas herramientas también son utilizadas en las instancias de coordinación entre los profesores de las distintas universidades, favoreciendo el trabajo colectivo entre ambos países y contribuyendo así a profundizar paulatinamente las relaciones entre ellos, cada uno desde su propia perspectiva teórica y epistemológica.

El proyecto ha desarrollado un proceso de progresiva adecuación a los requerimientos que se fueron presentando en cada realidad institucional y académica, lo que ha llevado a introducir modificaciones en los dispositivos didácticos. Tal proceso ha estado acompañado por un aumento en la utilización de herramientas digitales en la propuesta curricular. Como resultado, esta propuesta combina cada vez más lo presencial con la virtualidad en el trabajo colectivo entre diversas unidades académicas de Argentina y Brasil.

En este sentido, una de las innovaciones más significativas de las últimas ediciones del PIC respecto al trabajo académico habitual lo constituye la digitalización y virtualización de los procesos de enseñanza. Esto se ve plasmado en la creación de una plataforma de aprendizaje virtual, que incluye la utilización de foros para estimular el intercambio entre los alumnos de ambos países, así como la mejora en el uso de Internet para la realización de las videoconferencias y de las instancias de socialización. En este proceso, los recursos para la enseñanza empiezan a estar internacionalizados. Sin embargo, tanto los nativos digitales (principalmente, estudiantes) como los migrantes digitales (principalmente, docentes) precisan aprender las lógicas de funcionamiento y de trabajo en una propuesta de esta naturaleza.

Las tecnologías educativas y los recursos virtuales se vuelven claves a la hora de implementar propuestas didácticas de internacionalización curricular de este tipo, ayudando a afrontar con más eficacia los desafíos que supone el trabajo en red entre equipos docentes de instituciones de diferentes países.

En este marco de «multimodalidad» en el que se intercalan la modalidad virtual con la presencial, se ponen en evidencia los aportes y limitaciones de

cada una, reclamando al mismo tiempo avanzar en su articulación. Por un lado, la modalidad presencial favorece el encuentro cuerpo a cuerpo con los alumnos, con la voz y con la mirada, que sirve para transmitir algo que se pierde o diluye en la otra modalidad si no es acompañada con los soportes tecnológicos adecuados y con un cuidado de la relación con el otro. Por el otro, las barreras que separan a los equipos de Argentina y Brasil en espacio y tiempo son atravesadas por el uso de las tecnologías virtuales. En este sentido, se reconoce la necesidad de potenciar los aportes de las tecnologías educativas para el trabajo en red entre los estudiantes, para lo cual sería valioso integrar a expertos en la temática, a estudiantes que ya hayan atravesado la experiencia y a egresados interesados en participar en la propuesta. El personal no docente se torna en un actor fundamental para las actividades virtuales presenciales del PIC. Del mismo modo, resulta crucial el soporte técnico del personal de informática de cada universidad. En esta dinámica de convergencia entre las actividades virtuales y presenciales que caracteriza a esta propuesta de internacionalización curricular, se han ido ajustando muchos aspectos de los recursos de aprendizaje utilizados.

Se ha descrito a grandes rasgos estos cambios. Pero queda mucho camino por recorrer para propiciar lógicas de trabajo curricular en las cuales los recursos didácticos comiencen a estar internacionalizados para propiciar el surgimiento de comunidades de aprendizajes entre estudiantes de ambos países.

Al mismo tiempo, esta propuesta reconoce el valor de la experiencia relacional como ocasión para la construcción académica e interpersonal y se consolida por medio de un cuidado de las relaciones entre los sujetos involucrados. En ese cuidado, la virtualidad se torna en una potencial aliada.

Nuevas preguntas se introducen en esta reflexión final, que pueden ser el punto de partida de futuras reflexiones:

- ¿Cuáles son los entornos y contextos de aprendizaje más apropiados para favorecer el proceso de internacionalización curricular de nuestras cátedras?
- ¿Cómo pueden las nuevas tecnologías contribuir a la creación de «entornos de aprendizaje eficaces» (Hanna, 2000) donde al mismo tiempo se considere «su rostro humano» (Torres Jiménez, 2019)?

Para concluir, queremos poner de relieve que esta experiencia interpela nuestro modo de concebir las actividades de enseñanza y aprendizaje y propicia la creación de dinámicas interculturales entre los actores involucrados, contribuyendo así a atravesar los puentes que ayudan a superar las barreras que nos separan. En este sentido, reconocemos la importancia de la amistad operativa

como método de trabajo entre docentes de distintas universidades. De hecho, la puesta en marcha de la propuesta se apoya en la cooperación práctica entre los equipos de trabajo.

Queremos finalizar expresando nuestro agradecimiento por el trabajo formativo y educativo que cada una de las personas e instituciones participantes realizan incansablemente para lograr los objetivos previstos, así como por su creatividad en la puesta en juego de diversas herramientas en la búsqueda de la creación de comunidades de aprendizaje en red entre docentes y estudiantes. Esto nos muestra que es posible tender puentes para cruzar las fronteras que nos separan y crear escenarios que muestran el rostro humano de las tecnologías. La generación de espacios de diálogo y de profundización sobre los alcances de este tipo de experiencias —como lo ha sido el I Congreso Internacional de Educación a Distancia (CIED) organizado por la Universidad Católica de Salta (UCASAL)— constituye una valiosa contribución para que esta reflexión sea posible. Por eso también expresamos nuestra gratitud a los organizadores de este y otros eventos académicos de esta naturaleza y a quienes llevan adelante la laboriosa tarea de dar a conocer sus resultados a través de la publicación de sus producciones.

## Referencias bibliográficas

**Clérico, Gracia M.; Ingüi, Patricia R; Assis, Raquel M. (2017).** Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil. En Baraldi, Victoria; Díaz, Natalia y Perticará, Mariana A. (Comps.). *VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos* (2150–2179). Organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

**Hanna, Donald E. (2002).** *La enseñanza universitaria en la era digital*. Octaedro.

**Mandil, Ram (2019).** *Psicoanálisis en tiempo real: urgencias, inercias, precipitaciones*. Babel.

**Oregione, Ma. Soledad. (2015).** La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de investigación. En Araya, José Ma. y Oregione, Ma. Soledad. (Comps.). *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional* (10–27). Grafikart. t.ly/hZL8

**Oregione, Ma. Soledad y Taborga, Ana M. (Comps.) (2018).** *Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina*. Grafikart.

**Rama Vitale, Claudio (2019).** *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Salta, EUCASA.

**Ritvo, Juan B. (2014).** *El síntoma: estructura de la formación o formación de la estructura*. Co-lectora.

**Stevens, Alexandre (2012).** *La clínica de la infancia y de la adolescencia*. Babel Ediciones.

**Torres Jiménez, Daniel (2019, octubre).** Presentación 30 años del SEAD. Conferencia inaugural del *Congreso Internacional de Educación a Distancia*. Organizado por la Universidad Católica de Salta.



# **Internacionalización del currículo e interculturalidad en la educación superior: historia y alcances de la red colaborativa de docentes de psicología argentinos y brasileños<sup>1</sup>**

Gracia María Clérico, Roberta Leite Vasconcelos y Mauricio Guedes

El presente texto procura presentar la historia y los alcances de una red colaborativa de docentes de psicología argentinos y brasileños. Nuestra red tiene como objetivo propiciar e investigar encuentros interculturales fomentados a través de experiencias de internacionalización de la educación superior en el ámbito de proyectos y disciplinas que coordinamos en universidades de ambos países. Motivados por vínculos de amistad previa, en 2009 empezaron las primeras actividades académicas que involucraban, en un primer período, acciones conjuntas principalmente en nivel de posgrado. Desde 2016, su alcance se extendió hacia la formación de grado, a través de proyectos de internacionalización curricular, de investigación y de extensión. Actualmente, esta red incluye profesores de dos universidades públicas argentinas y tres universidades públicas federales brasileñas.

Por tratarse de universidades pertenecientes a países distintos con diferentes culturas, la red adquiere un carácter heterogéneo, lo cual favorece el fomento y fortalecimiento de experiencias interculturales, que se tornan en objeto de investigaciones conjuntas. Para reflexionar acerca de dicha heterogeneidad, resulta preciso explicitar los conceptos centrales sobre los que se apoya el trabajo desenvuelto: las nociones de interculturalidad y encuentro en esta experiencia de internacionalización curricular.

Consideramos a la *interculturalidad* como una clave pedagógica que considera conjuntamente la diversidad cultural y la igualdad humana (Clérico *et al.*, 2020). Esto supone que la educación puede buscar valorar al mismo tiempo la tradición cultural de la cual es portadora cada estudiante y la referencia a una identidad originaria entre los sujetos (Di Martino, 2008). Cada cultura

---

1 Publicado en *Intelectuais em circulação na América Latina* [recurso eletrônico] Organizadores: Júlio César Suzuki, Maria Margarida Cintra Nepomuceno, Gilvan Charles Cerqueira Araújo de. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2021. Pp. 283-307. Disponible en <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/733>

puede ser tomada como forma única de jerarquizar y materializar valores que son comunes al género humano, al menos en cuanto horizonte, siendo importante evitar que se propicie su asunción acrítica, que se renuncie a gestionar las diferencias o bien que se intente cambiarlas externamente (Donati, 2008; Parekh, 2005).

Este principio de método se traduce en una cierta forma de educación que pone el acento en valorar aquel tejido social y patrimonio cultural que los seres humanos han intentado construir a lo largo de su historia, y, al mismo tiempo, en aquello que los unen a todos los otros seres humanos y que los identifican como tal. Con Donati (2008), entendemos que es posible concebir la unidad en la diferencia como una unidad relacional y que el reconocimiento de la auténtica alteridad no coincide con experimentar al otro como totalmente extraño. Si bien toda relación alude a distancia y separación en ciertos aspectos, al mismo tiempo muestra algo que se comparte.

Atender ambas dimensiones —la diversidad cultural y la igualdad humana— no implica homologar, sino reconocer su originalidad, sin anular las exigencias constitutivas que conforman la riqueza del ser humano y que se expresan en cada cultura como novedad que la despliega en la historia. Constituye un punto operativo fundamental que nace de una aproximación positiva a la realidad, que hace entender que la persona tiene su propio valor, su dignidad y su tradición cultural, y que esta puede entrar en un diálogo enriquecedor con el de las otras personas implicadas en el acto educativo (Clérico, 2014).

Tal noción de interculturalidad valoriza los encuentros como acontecimientos fundamentales para el diálogo y las transformaciones mutuas. A lo largo del camino recorrido por nuestra red colaborativa, fueron múltiples los encuentros y reencuentros que se fueron suscitando, entre diversos actores involucrados. En este sentido, es importante definir lo que entendemos como encuentro.

Apropiándose de las contribuciones de Romano Guardini, Claude Romano y Luigi Giussani, Gaspar (2014:21) resume que «el criterio del encuentro es la experiencia de novedad —y consecuente elaboración— que promueve la vivencia de aquel hecho». En el encuentro algo nos toca y tomamos la posición de apertura a aquello que nos toca. El encuentro transforma a las personas y, aunque no sea fabricable o controlable, puede ser favorecido. Su fuerza provocadora reside en el acontecimiento que, «al desbordar ciertas posibilidades, reconfigura lo posible en su totalidad» (Romano, 2008:43). Así, en el encuentro puede surgir una cercanía radical: en la experiencia de la diferencia nace el reconocimiento de la humanidad que nos une (Gaspar, 2014).

Habiendo vivenciado experiencias de esta naturaleza entre nosotros, como docentes universitarios, identificamos en la *Internacionalización Curricular*

(InC) una perspectiva capaz de propiciar encuentros interculturales también entre nuestro alumnos y colegas. Ella presupone el desarrollo de experiencias internacionalizadas para todos los estudiantes por medio de iniciativas curriculares formales o informales. Estudios previos han demostrado la necesidad de una acción más efectiva a nivel del sistema y entre las propias instituciones que lleve a una adecuada internacionalización curricular en la región de América Latina y el Caribe, a la que estiman como eje para el mejoramiento de la educación superior (Aupetit y Escobar, 2014).

Son más comunes las experiencias de internacionalización curricular individuales, en que un estudiante o profesor toma cursos en una universidad extranjera por iniciativa personal. De hecho, la internacionalización de la educación superior se ha asociado históricamente a la movilidad estudiantil, siendo relativamente más recientes las estrategias como la que aquí proponemos, de internacionalización en casa, que tienen la ventaja de poner al alcance de todos los estudiantes la oportunidad de intercambio académico. Nuestra propuesta también puede considerarse innovadora, porque al abordar la interculturalidad amplía la complejidad del concepto de enseñanza compartida, que describe la experiencia de los docentes que estudian en conjunto e investigan diversas formas de conocer–aprender, además de identificar los objetivos del conocimiento y cómo esos objetivos se pueden relacionar con los contextos vividos por los estudiantes (Traversini, 2012; Fernández, 1993).

En nuestra red de docentes, con enfoques teóricos diversos y vinculados a diferentes universidades, se crean mecanismos para acercar nuestras asignaturas y ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de un aprendizaje compartido a través de encuentros con estudiantes y profesores de instituciones de otro país. Nuestros proyectos en general están vinculados a convocatorias de alguna de las universidades a las que estamos vinculados; sin embargo, no siempre existen acuerdos formales entre las instituciones participantes, siendo esto un resultado más que un punto de partida. Esto significa que nuestro movimiento de internacionalización viene creciendo «desde abajo» y, siempre que resulta posible, busca el apoyo de las secretarías y asociaciones de relaciones internacionales.

El estudio de la dimensión intercultural involucrada en la internacionalización de la educación superior constituye aún un tema incipiente (Clérico *et al.*, 2017). Si bien la cuestión intercultural se ha convertido en una preocupación de las políticas públicas de la región, este interés no siempre ha corrido paralelo al avance en la incorporación de dicha perspectiva en las agendas de trabajo. Se evidencia la necesidad de superar la brecha entre la intencionalidad de las políticas y los programas y su incorporación en las prácticas.

Reconocemos que la historia de nuestra red colaborativa documenta un ejemplo interesante en ese sentido. Ella se formalizó en 2016 como proyecto de internacionalización curricular de carreras de grado, con cuatro docentes de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)<sup>2</sup> (Santa Fe, Argentina); dos docentes de la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)<sup>3</sup> (Diamantina, Brasil) y tres docentes de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)<sup>4</sup> (Belo Horizonte, Brasil). A lo largo de los años, se sumaron a la red un docente más de UNL, un docente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)<sup>5</sup> (Paraná, Argentina) y un docente de la Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)<sup>6</sup> (Barra do Garças, Brasil).

Con el fin de compartir la historia de esta red, en los siguientes apartados se presentarán en orden cronológico los antecedentes y la etapa inicial de la red colaborativa, que comprende eventos que se extienden desde 2009 hasta 2016; la etapa de consolidación de las propuestas colectivas, de 2016 a 2019; y la fase de expansión de la experiencia, que comenzó en 2019 y sigue en curso hasta la fecha, en 2021.

Al reflexionar sobre los doce años de prácticas colaborativas de esta red, deseamos explicitar condiciones que favorecen la construcción de esta alianza que ha transformado nuestras acciones docentes de enseñanza —especialmente en el ámbito de la graduación—, investigación y extensión y, tal vez, estimular a otros investigadores para dedicarse al desarrollo de nuevas redes en América Latina. Así, narrar esta historia también puede ser una forma de fortalecerla al arrojar luz sobre sus fundamentos, elecciones metodológicas, metas proyectadas y resultados alcanzados.

---

2 Vinculados a la Facultad de Humanidades y Ciencias y Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

3 Vinculados a la Faculdade Interdisciplinar de Humanidades y Faculdade de Medicina.

4 Vinculadas a la Faculdade de Educação.

5 Vinculada a la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

6 Vinculado al Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia.

## Antecedentes y creación de la red colaborativa

La vinculación entre los colegas que hoy integran la red colaborativa se remonta al 2009, año en el que acontecieron los primeros encuentros entre docentes de psicología de UNL y UFMG cuando esta última organizó el «Simpósio Internacional e Interdisciplinar sobre Experiência Elementar».<sup>7</sup> Los diálogos iniciados en ese evento fueron el marco inaugural de esta relación, en el cual profesores y estudiantes de posgrado establecieron un lazo de intercambio y orientaciones para sus tesis doctorales, abriéndose el juego a futuras acciones conjuntas.

En los años siguientes, esta aproximación se fortaleció a través de sucesivos viajes académicos que fueron apoyados por el Programa de Movilidad Académico–Científica (PROMAC), coordinado por la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización de UNL y por el Programa Escala Docente de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), que brinda la posibilidad de hacer movilidades académicas entre las universidades miembro. Así, un profesor y dos doctorandos en psicología de UFMG fueron invitados en los años 2011, 2013 y 2014 para dictar conferencias y desarrollar cursos de posgrado en UNL.<sup>8</sup> Del mismo modo, en 2012, una docente de UNL fue invitada por UFMG a dictar conferencias y curso de posgrado en el programa de psicología referidos a la cuestión intercultural y temáticas ligadas a la enseñanza en educación superior.<sup>9</sup>

---

7 Coordinado por el profesor Miguel Mahfoud (UFMG), el evento ha propuesto el intercambio entre investigadores de diferentes partes del mundo que se han dedicado al desarrollo y aplicación del concepto de «experiencia elemental» a problemas contemporáneos en diferentes áreas del conocimiento.

8 El profesor Miguel Maffhoud (UFMG) y los entonces doctorandos Roberta Leite Vasconcelos Leite y Yuri Elias Gaspar dictaron cursos de posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) referidos a las temáticas: *Aportes de la fenomenología a la investigación cualitativa* (2011), e *Investigación cualitativa fenomenológica de la subjetividad y de la cultura* (2013). En estos años y también en 2014, dictaron conferencias en la Universidad Católica de Santa Fe, Universidad Autónoma de Entre Ríos y en el Instituto Fray Paula de Castañeda y desarrollaron las Jornadas *Educación, Sociedad y encuentro intercultural*.

9 En esta ocasión, la Profesora Gracia María Clérico (UNL) dictó un curso de posgrado en el Programa de Posgraduación en Psicología de la Facultad de Ciências Humanas (UFMG) sobre el tema: «Unidad y diversidad en los abordajes multiculturales: estudio crítico desde la experiencia elemental de estudiantes migrantes» y, por invitación de la profesora Raquel Martins de Assis, dictó conferencias también en la Faculdade de Educação de la misma universidad.

A finales de 2015, ese grupo de docentes, en ese punto ya vinculados a tres universidades, alcanzó a formalizarse como red colaborativa para la elaboración del proyecto: «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileños: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». Coordinado por la profesora Gracia María Clérico, el proyecto fue sometido y aprobado a la primera convocatoria lanzada por UNL: «Internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado»,<sup>10</sup> siendo desarrollado desde 2016 a 2018. Además de la coordinadora, fueron parte del proyecto en aquel momento otros tres docentes argentinos, también de UNL: Patricia Rosa Ingüi, Jorge Malachevsky y Ángeles Ramírez Barbieri; y cinco profesores brasileños: Yuri Elias Gaspar y Roberta Leite Vasconcelos Leite de UFVJM; Raquel Martins de Assis, Ana Lúcia Santiago y Libéria Neves de UFMG.

En este primer proyecto de InC y también en el siguiente, actualmente en curso (que detallaremos en el ítem posterior), se integran asignaturas que pertenecen al área de la psicología: psicología, psicología social, psicología del desarrollo, psicología educacional y psicología del desarrollo adulto. Todas ellas corresponden al campo de formación general de diferentes carreras de profesorado y licenciaturas. Están destinadas a la formación de educadores y trabajadores de la salud, y no específicamente de psicólogos. Tienen en común que se introducen en esa área y ofrecen herramientas teóricas y metodológicas para las especificidades de cada carrera.

Para desarrollar un diálogo inter-cátedras, buscamos recuperar las teorías, los autores y las perspectivas que los docentes consideran relevantes para construir un discurso sobre esos objetos de conocimiento, metodologías y acciones extensionistas en su tarea de formación de estudiantes que serán futuros educadores y trabajadores de la salud. Destacamos que partimos de perspectivas muy diferentes en psicología —como el psicoanálisis, la fenomenología y la psicología social crítica— y buscamos construir diálogos que respeten la diversidad y particularidades de cada enfoque. Ese intercambio acontece por medio de encuentros virtuales y también presenciales en las visitas académicas durante viajes de los docentes, casi siempre financiadas por el ya mencionado Programa Escala Docente (AUGM).

Nuestros proyectos de InC tienen como principal estrategia didáctica la realización de un mismo trabajo de campo en todas las cátedras, en el cual estudiantes entrevistan adolescentes o jóvenes y hacen un análisis del material articulando teoría y experiencia concreta. La selección de la adolescencia y ju-

---

10 Aprobado por Resolución rectoral de UNL N° 859/16

ventud derivó de una confrontación entre los contenidos desarrollados en cada cátedra, arrimándose a la conclusión que constituía una temática compartida y, por tanto, podría facilitar la realización de comparaciones y enriquecer las perspectivas de abordaje adoptada por cada asignatura.

La elaboración de estudios de caso como práctica de formación de profesionales que trabajan con adolescentes —desarrollada por la cátedra de la profesora Raquel Martins de Assis en la Faculdade de Educação de la Universidade Federal de Minas Gerais desde el año 2009— fue inspirada en el Stanford Teacher Education Program.<sup>11</sup> La propuesta tiene como objetivo, entre otros, favorecer al estudiante una oportunidad para aprender a mirar e interpretar el mundo desde el punto de vista del otro (Vieira et al., 2013). Los docentes de la red tomaron ese modelo y realizaron sucesivas adaptaciones hasta llegar a una misma guía de entrevista utilizada por todos los estudiantes de las cátedras involucradas, para que los casos puedan ser comparados.

Para que este trabajo consista en una práctica instrumental de un estudio de casos comparativo entre las universidades, también se incluyen clases conjuntas, instancias de socialización de los estudios a través de videoconferencias y tareas de evaluación.

Las demás tareas de InC incluyen una serie de acciones conjuntas que involucran a docentes y estudiantes argentinos y brasileños. La propuesta también hizo posible compartir experiencias de extensión e investigación desarrolladas desde los equipos docentes de las asignaturas intervinientes y los estudiantes que las cursan y/o participan en proyectos asociados, como mostraremos a continuación.

## **La consolidación de los proyectos compartidos**

En este tópico, presentaremos acciones de implementación del primer proyecto de InC aprobado y detallaremos el surgimiento de una propuesta de investigación conjunta, así como acciones de extensión, organización de eventos y publicaciones científicas hasta el 2019.

En el ámbito del proyecto de InC, se realizan reuniones entre los equipos docentes involucrados e intercambio de bibliografía y clases colaborativas entre profesores de ambos países, tanto a través de videoconferencias, como presencialmente en el transcurso de las visitas académicas (Veáse Figuras 1 y 2).

---

11 Plan de enseñanza disponible en: [t.ly/nl3a](https://t.ly/nl3a)

Dichas clases requieren traducción previa de los materiales utilizados (power point, cuestionarios, etc.) y traducción simultánea durante su dictado, especialmente cuando los oyentes son argentinos. Percibimos que, para estos últimos, es más difícil entender la lengua del otro (el portugués no les resulta un idioma familiar). Aun cuando nuestro proyecto no tiene como objetivo central que los estudiantes adquieran fluidez en el idioma extranjero, nos hemos esforzado a lo largo de las acciones compartidas de cada cuatrimestre en reducir paulatinamente las traducciones, con el fin de animar a los estudiantes a acercarse a la experiencia del otro, esforzarse por comprenderlos, a buscar aclarar lo que no es comprensible y quién sabe, despertar así el interés por un estudio formal del idioma extranjero.

En vistas a potenciar la aproximación entre los estudiantes de ambos países, en el primer año de implementación del proyecto de InC (2016) se comenzaron a utilizar las redes sociales como canales de comunicación entre los equipos intervinientes. Se creó un grupo de *Facebook*, y en el segundo año 2017 se logró avanzar en la creación de un aula virtual desde el Centro Educación Multimodal de Educación a Distancia (CEMED) de UNL, que se habilitó cada cuatrimestre con grupos diferentes. Los docentes y estudiantes de todas las universidades están habilitados para tener acceso a dicho espacio virtual compartido.

Desde 2016 hasta finales de 2019, al concluir cada uno de los cuatrimestres se desarrolló una instancia de socialización virtual en la cual algunos grupos de cada universidad presentaban los estudios de caso realizados y los profesores presentes comentaban aspectos relevantes, similitudes y diversidades entre las experiencias reportadas.

Cada instancia supuso encuentros previos de coordinación a través de reuniones que fueron realizadas de forma presencial o virtual. Esta acción también requería la coordinación de horarios en que los estudiantes de las diferentes universidades pudieran estar presentes de modo simultáneo. Si bien la inexperiencia inicial de las cátedras y de las instituciones dificultó las primeras instancias conjuntas que requerían conectividad, estas fueron mejorando paulatinamente. Es de destacar que, para el desarrollo de estas instancias, se contó con el apoyo de las Secretarías de Relaciones Internacionales (SRI) de cada universidad, así como del equipo técnico de cada área de informática. Estos, resultaron actores claves para garantizar la concreción de esas instancias. Con este apoyo y a pesar de las dificultades, las primeras ediciones resultaron interesantes y esto alentó a continuar la experiencia de integración entre estudiantes y docentes.



Para evaluar las acciones conjuntas como las videoconferencias y los encuentros de socialización, se aplican cuestionarios que recogen las preguntas iniciales de los estudiantes, las nuevas surgidas a partir del encuentro y sus reflexiones, inquietudes y dudas. Esta modalidad de evaluación se ve fundamentada en la perspectiva teórica de la pedagogía de la pregunta (Mazzeo, 1992) en la que se apoya la cátedra de Psicología de UNL. Fue adoptada ya que permite colocar en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje los interrogantes acerca del objeto de estudio, motivando a una actitud de reflexión y búsqueda continua que favorece una aproximación crítica al conocimiento.

El análisis de estos cuestionarios permite realizar una devolución a los profesores disertantes y al equipo completo. Pudimos reconocer así que el encuentro con el otro a través de los estudios de casos se ve favorecido en las instancias de socialización que posibilitan a estudiantes y docentes ampliar la mirada respecto a la realidad de los «diferentes», superando prejuicios y vivenciando experiencias interculturales (Ingüi y Clérico, 2019).

Además de estas actividades ya previstas inicialmente, algunas acciones complementarias resultaron significativas para la consolidación del proyecto de InC, dentro de las cuales destacamos la organización de las *Jornadas de Internacionalización Curricular e Interculturalidad Brasil–Argentina*. Estos eventos fueron realizados alternándose las universidades y siempre con la presencia conjunta de docentes de ambos países, como se describe en la Tabla 1. También aquí se contó con la presencia de las autoridades de las SRI<sup>12</sup> de las distintas universidades, quienes acompañaron de modo activo algunas de las actividades. En las acciones desarrolladas en Argentina se vieron involucradas otras dos universidades privadas y varias instituciones educativas de nivel secundario y superior.

En cada Jornada, se desarrollaron conferencias, mesas redondas, clases de socialización de casos y reuniones técnicas, algunas de las cuales están documentadas en las figuras 4 a 7. Se llevaron adelante durante las visitas académicas al otro país y fueron una ocasión importante para consolidar las acciones en curso y permitir a los estudiantes vivir la internacionalización *en casa*. Asimismo, aprovechamos los viajes para fortalecer nuestra amistad operativa y conocer las bellezas de cada lugar, atentos a vivenciar la experiencia de internacionalización y el trabajo en red, como experiencias integrales

---

12 Destacamos, en particular, la colaboración firmada con Miguel Rodríguez, director de Cooperación Internacional de UNL y Mabel Cordini, directora de Relaciones Internacionales de la UFVJM hasta 2020.

que trascienden lo estrictamente académico, tal como lo proponemos para nuestros estudiantes.

**Tabla 1.** Jornadas de Internacionalización Curricular e Interculturalidad Brasil–Argentina.

<b>Año/mes</b>	<b>N°</b>	<b>Local</b>	<b>Docentes participantes</b>
2016/03	I	UFMG (Belo Horizonte)	G. Clérico y P. Ingüi (UNL) R. Assis, L. Neves (UFMG) Y. Gaspar (UFVJM)
2016/08	II	UNL (Santa Fe)	G. Clérico, P. Ingüi, J. Malachevsky, Á. Barbieri (UNL) M. Bonelli (UADER) R. Assis, L. Neves, A. L. Santiago (UFMG)
2017/04	III	UFVJM (Diamantina)	P. Ingüi (UNL) R. Assis, L. Neves (UFMG) Y. Gaspar (UFVJM)
2017/09	IV	UFVJM (Diamantina)	G. Clérico (UNL) R. Leite (UFMG) Y. Gaspar (UFVJM)
2017/11	V	UNL y UCA* (Santa Fe y Paraná)	G. Clérico, P. Ingüi, J. Malachevsky, Á. Barbieri (UNL) M. Bonelli (UADER) R. Leite (UFMG) Y. Gaspar (UFVJM)
2018/09	VI	UNL (Santa Fe)	G. Clérico, P. Ingüi, J. Malachevsky, Á. Barbieri (UNL) M. Bonelli (UADER) R.I Assis, A. L. Santiago (UFMG)
2018/11	VII	UFVJM (Diamantina)	J. Malachevsky (UNL) R. Leite, Y. Gaspar (UFVJM)
2019/04	VIII	UFVJM (Diamantina)	P. Ingüi (UNL) R. Leite, Y. Gaspar (UFVJM) P. Scherman, P. Albert y P. Farias (UNC** )

\* Universidad Católica Argentina–Facultad Teresa de Ávila

\*\* Universidad Nacional de Córdoba

Complementando las acciones de enseñanza, ya en el primer año de implementación del proyecto de InC, los docentes elaboraron un proyecto de investigación conjunta que fue presentado en la convocatoria 2016 de CAI+D<sup>13</sup> de UNL, recibiendo su aprobación para implementación a partir de 2017. Este proyecto, titulado: «Dinámicas interculturales en la internacionalización de la educación superior. Estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil», se propuso contribuir a la sistematización y evaluación continua de la experiencia de InC.

Como ya se señaló, cada acción conjunta fue evaluada por los asistentes, con lo cual se fue disponiendo de material para monitorear el proyecto. La propuesta de la investigación fue realizar análisis cualitativos del mismo, con vistas a construir categorías teóricas que permitan identificar el modo en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos de internacionalización de la educación superior. Se espera que sus resultados contribuyan para la orientación de otros programas y proyectos de internacionalización. Asimismo, estudiantes involucrados en la experiencia iniciaron proyectos de investigación en carácter de adscriptos,<sup>14</sup> trabajos que ayudan a profundizar la investigación comparativa.

En cuanto a la articulación con extensión, desde 2016, profesores de Brasil se incorporaron al equipo de capacitadores en cuatro cursos destinados a los tres proyectos de extensión universitaria en que están involucrados docentes de UNL. Estos cursos capacitan voluntarios que se empeñan ya sea en acompañar el aprendizaje áulico de jóvenes adolescentes que pertenecen a contextos escolares de vulnerabilidad social, cuanto en aproximar artistas regionales y adolescentes de zonas periféricas o rurales aledañas a la ciudad de Santa Fe, a modo de construir puentes interculturales que contribuyan a disminuir barreras socioculturales, propiciando la inclusión social.

De tal forma, los voluntarios y docentes de dichos proyectos asistieron a clases a cargo de los docentes brasileños, ya sea virtuales, a través de videoconferencias o bien presenciales, durante su estadía en las Jornadas Académicas en Santa Fe. Esto permitió enriquecer su experiencia extensionista al confrontar

---

13 Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) se implementa en la UNL desde 1989 y es financiado con fondos propios.

14 Se destacan los trabajos: *Relaciones entre las expectativas estudiantiles y los estilos de formación universitaria. Estudio de casos de una experiencia de internacionalización curricular entre universidades argentinas y brasileñas*, de Amparo Ordóñez e *Impacto de las dinámicas interculturales en el vínculo docente–alumno. Análisis de casos a partir de la experiencia en dos universidades brasileñas y una argentina*, de Blason Delfina.

con realidades de vulnerabilidad social de otro país. Lo mismo ocurrió con voluntarios involucrados en proyectos de extensión desarrollados por docentes brasileños en la UFVJM, que también fueron beneficiados con aportes de los docentes argentinos, cuando estos dictaron conferencias en esta universidad durante las Jornadas Académicas realizadas en Diamantina.

Como ya se dijo, todos los avances del proyecto de InC y también de los proyectos de investigación y extensión han sido evaluados sistemáticamente, así como difundidos en eventos científicos nacionales e internacionales. Desde 2016 se han realizado más de 16 ponencias, la mayoría de ellas con la publicación de un resumen u obra completa en anales. Entre los eventos de mayor alcance en los que participamos, destacamos: VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria: Nuevos desafíos para la transformación académica y social (Santa Fe, 2016); Encuentro Nacional y Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación (Santa Fe, 2017); FAUBAI Conference (Rio de Janeiro, 2018); Congresso de Internacionalização da Educação Superior (Foz do Iguaçu, 2019); xxx y xxxi Encuentro Estado actual de la investigación Educativa / IV y V Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa (Córdoba, 2019 y 2020); IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM (Santiago – online, 2021).

## **La expansión de la experiencia**

Las acciones descritas hasta ahora, desarrolladas por nuestra red colaborativa a lo largo de los años, han hecho posible un cúmulo de experiencias significativas como innovaciones en las prácticas docentes, promoción de eventos, investigaciones y publicaciones, movilizandando la elaboración de nuevos proyectos que dan continuidad a los primeros. El esfuerzo por difundir nuestras acciones en eventos científicos ha permitido una amplia visibilidad, motivando a que profesores de otras universidades se interesen por sumar a nuestras iniciativas. En este tópico describiremos tanto los nuevos proyectos de InC e investigación en curso, como la incorporación de nuevos miembros a nuestra red colaborativa.

A finales de 2018, finalizó el período de ejecución del primer proyecto de InC y UNL lanza una nueva convocatoria para propuestas a implementar desde 2019 a 2022. Así, el proyecto «Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras

de Psicología y Psicoanálisis», fue formulado<sup>15</sup> abarcando a todos los docentes del primer proyecto y también a Mariana Bonelli, docente de la UADER. En el transcurso del año 2019, un docente más se une al equipo: Maurício Guedes, docente de la UFMT. Es interesante narrar que Mariana participó desde los primeros cursos dictados por docentes brasileños en UNL, ya en 2013. Maurício, por su parte, ya proponía a sus estudiantes estudios de casos inspirados en la propuesta de UFMT (Vieira et al., 2013) y conoció el proyecto de InC a partir de las presentaciones en eventos.

Ese proyecto mantuvo la propuesta original de intercambio entre cátedras sobre la base del diálogo y la reflexión desde el campo de la psicología y del psicoanálisis sobre la problemática del abordaje del otro (y del Otro) en la adolescencia y en la juventud, incluyendo los programas, materiales didácticos y bibliográficos de cada asignatura. También fue mantenida la propuesta de desarrollar estudios de caso comparados e instancias de socialización que abarquen a todas las cátedras involucradas. Se le añadió la intencionalidad de articular explícitamente estas acciones con las otras dos funciones universitarias, de extensión e investigación, para potenciar aún más el encuentro intercultural.

Pero fue necesario revisar estos planes. Con el advenimiento de la pandemia de Covid-19 en 2020, por primera vez, las actividades del proyecto se llevaron a cabo exclusivamente de forma virtual a través de ambientes virtuales de aprendizaje y de las tecnologías de la información y la comunicación (Google Meet, Zoom, Skype, Whatsapp, Google Drive). Buscamos alternativas a las limitaciones impuestas por las exigencias de aislamiento social, la cancelación de viajes planificados y el cambio de los calendarios académicos de las universidades involucradas, lo cual llevó a reinventar nuestra propuesta didáctica. Las entrevistas con adolescentes y jóvenes en los estudios de casos pasaron a realizarse por videollamadas. Aprovechamos el momento en que toda la educación superior se volvió remota para ampliar la integración entre los estudiantes, creando una experiencia piloto de realización de estudios de caso a través de grupos mixtos de estudiantes y docentes argentinos y brasileños (ver Figura 7).

Esta experiencia piloto también fue una respuesta a las evaluaciones de los estudiantes que participaron en el proyecto en años anteriores y sugirieron una mayor interacción con los estudiantes del otro país. En los grupos mixtos había, además de un docente responsable, un estudiante monitor, que ya conocía la propuesta y tuvo un papel fundamental en el éxito de esta experiencia piloto.

---

15 Fue aprobado por el Rector de UNL con la Resolución 0529/19 en el marco del Programa: Internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado, de reciente creación.

Otra innovación del período fue la sistematización del material disponible en el aula virtual, con el fin de hacer más funcional el espacio.

Debido a la necesidad de aislamiento social, buscamos alternativas para la realización de acciones de extensión y cursos de formación para voluntarios. Algunos proyectos se cerraron en 2020, otros continuaron de forma remota.

La pandemia también cambió los planes de los proyectos de investigación tanto del que debía cerrarse en 2019 como del siguiente proyecto, que debía presentarse a la convocatoria CAI+D de UNL para inicios del 2020. Los plazos se han ampliado y el nuevo proyecto de investigación, «Experiencias interculturales en la internacionalización curricular en casa. Aportes para la formación integral en la Educación Superior», recién comenzó en la primera mitad de 2021. Se trata de una investigación cooperativa que se lleva adelante entre investigadores, docentes y estudiantes de grado y posgrado involucrados en nueve proyectos de InC enmarcados en el Programa Internacionalización de espacios curriculares en carreras de grado de UNL. Los proyectos que serán objeto de este estudio de caso son desarrollados en 11 universidades de cinco países de América Latina (Brasil, México, Chile, Costa Rica y Uruguay), y de dos países europeos (España y Hungría).

El equipo multidisciplinario de investigadores pertenece a las áreas de ciencias humanas, sociales, biológicas, exactas, agrarias, tecnológicas y de la ingeniería, abarcando ocho unidades académicas de UNL y, otras cuatro otras universidades: UADER, UFMG, UFMT y UFVJM, de Brasil. Asumiendo la perspectiva de la internacionalización comprehensiva, se lleva adelante un estudio longitudinal de tres años (2021–2023), que intenta detectar los factores que favorecen u obstaculizan la generación de experiencias interculturales en dichas iniciativas, incluyendo entre otros, el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la formación docente, la mediación pedagógica y el tipo de contenido abordado. De tal manera, se apunta a reconocer los principales logros y desafíos que ellas afrontan en relación con la cuestión intercultural.

Esperamos que los resultados de esta investigación puedan ser publicados con el fin de documentar y difundir detalles del trabajo de nuestra red colaborativa. En cuanto a las publicaciones ya realizadas, destacamos los cuatro artículos en revistas científicas: La virtualidad en la internacionalización curricular, ¿un apoyo para el encuentro intercultural? (Clérico; Barbieri y Gaspar, 2019); El voluntariado como espacio formativo en competencias interculturales. Un aporte para la integralidad de la formación universitaria (Clérico; Bonelli e Ingüi, 2019); Interrogar la enseñanza de la Psicología desde la internacionalización curricular intercultural (Ingüi y Clérico, 2020); Diversidade cultural

e igualdad humana: uma nova classificação de perspectivas interculturais (Clérico; Leite y Gaspar, 2020).

Estas publicaciones documentan la diversidad de acciones que nuestra red colaborativa viene desarrollando. En la Tabla 2, buscamos recopilar las informaciones de los diferentes proyectos con el fin de favorecer la comprensión de su alcance temporal y espacial.

**Tabla 2.** Lista de proyectos de la red colaborativa.

<b>Campo</b>	<b>Proyectos</b>	<b>Período</b>	<b>Universidades</b>
Internacionalización Curricular	Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro	2016–2018	UNL, UFMG, UFVJM
	Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psicoanálisis	2019	UNL, UADER, UFVJM, UFMT, UFMG
Extensión	Enseñar y Aprender a estudiar	2016–2019	UNL, UFMG, UFVJM
	Artes para la inclusión social de adolescentes en barrio Yapeyú	2016–2017	UNL, UFMG, UFVJM
	Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos	2018–2020	UNL, UFVJM
	Realização de oficinas culturais na instituição Casa Lar	2016	UFVJM, UNL
Investigación	Dinámicas interculturales en la internacionalización de la educación superior. Estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil	2017–2020	UNL, UFMG, UFVJM
	Experiencias interculturales en la internacionalización curricular en casa. Aportes para la formación integral en la Educación Superior	2021–2023	UNL, UADER, UFVJM, UFMT, UFMG

## Consideraciones finales y perspectivas

Somos conscientes de que la reconstrucción de la historia de esta experiencia constituye una oportunidad para fortalecerla. Partimos del reconocimiento de que cabe a la memoria custodiar la experiencia (Giussani, 2009). Esto significa que, para que algo de valor permanezca como referencia, debe ser retomado y elaborado continuamente por el trabajo de la memoria (Bosi, 2005). Se trata de un proceso mucho más complejo que la operación cognitiva de evocación de recuerdos. Es más bien un dinamismo que actualiza experiencias y juicios formulados, para que lo que fue pueda seguir siendo: la incidencia en el ahora de lo que podría quedar atrás (Leite y Mahfoud, 2021).

El hecho de que, como miembros de una red colaborativa, elijamos indagar en los significados y los sentidos de nuestra propia experiencia intercultural y lo asumamos como objeto de interés para este artículo nos ayuda a descubrir su potencial para nuestro trabajo pedagógico. El estudio de casos se evidencia en nuestros proyectos de InC como una potente ocasión para enriquecer el encuentro de los estudiantes con el otro, o mejor dicho, con los múltiples otros: con aquellos adolescentes y jóvenes a quienes se acercan para hacer su estudio de casos, con sus compañeros y docentes de curso que comparten este trabajo, con los pares y docentes de las otras dos universidades involucradas.

Pero también es ocasión de encuentro con el otro para los docentes que, para llevar a cabo esta propuesta, profundizamos el trabajar entre nosotros y con los colegas de otras universidades, con los estudiantes y los del otro país y de las otras universidades. Explicitar las diferentes posiciones teóricas, epistemológicas y profesionales que se desprenden de nuestras experiencias permite apreciar el valor del diálogo para propiciar la generación de un espacio de mutuo enriquecimiento.

La aproximación a otro país, otro idioma, otra cultura, otra universidad con sus propias lógicas institucionales, supone para nosotros una novedad, una posibilidad de diálogo y de múltiples encuentros, por lo tanto, un real acontecimiento como lo define Romano (2008).

El diálogo al que aspiramos tiene el potencial de quebrar las barreras que nos separan por pertenecer a espacios de trabajo diferentes, a modos de abordaje, tradiciones académicas y disciplinares a veces distantes, a pesar de pertenecer a universidades cercanas y vivir en países vecinos. En este proceso, nos encontramos con el reto que supone otorgar voz y dar lugar a estas diferencias reconociendo también aquellas cuestiones que compartimos, sin negar ni una ni otra dimensión de esta realidad en la que estamos inmersos. En otras



palabras, entendemos que nuestra experiencia es de hecho intercultural, así como este concepto está definido por Donati (2008).

De tal manera, esta experiencia de red colaborativa nos exige una reflexión crítica acerca de las implicancias del diálogo intercultural que se produce entre los estudiantes y profesionales universitarios. Esta posición de indagación que buscamos concretar en nuestros proyectos de investigación nos llevará a seguir generando información y a profundizar en nuevos análisis en vistas a alcanzar los objetivos previstos y será una herramienta valiosa en el proceso de construcción de sentidos en un contexto complejo como el que se configura por el trabajo en equipo entre universidades, caracterizado por la diversidad de prácticas institucionales y culturales.

Nuestra expectativa es que esta experiencia de internacionalización que viene creciendo «desde abajo» pueda seguir ampliando su formalización institucional, sin perder el vigor que surge de la amistad operativa que nació entre nosotros. Somos conscientes de los retos y por ello necesitamos avanzar en algunos puntos: a) formalizar la experiencia de internacionalización en el currículum del estudiante, ya que hasta ahora los resultados tienen más peso para los docentes por el vínculo formal con proyectos y publicaciones científicas; b) desafiar instituciones para que la InC se consolide en los planes de estudio de los cursos de grado; c) avanzar más en el enfoque cultural, la lengua intercultural y el aprendizaje de lenguas del otro; d) expandir los aportes de la InC y la interculturalidad en todas nuestras prácticas docentes.

La memoria de nuestra red colaborativa que emprendemos en esta ocasión nos ofrece la posibilidad de constituirse en una lente desde donde mirar, interpretar y recrear los aprendizajes en torno a esta experiencia conjunta, al mismo tiempo que se configura como un espacio de interpelación y diálogo que estimula nuestra imaginación pedagógica para ir creciendo en este provocativo camino que hemos emprendido juntos. También esperamos que pueda ser una provocación para que otros investigadores identifiquen formas de llevar a cabo proyectos de internacionalización en la educación superior que vayan más allá de la formalidad de los requisitos académicos para convertirse en verdaderas experiencias de encuentro intercultural.

Queremos terminar este capítulo expresando nuestro agradecimiento a todos los colegas y estudiantes que aceptaron el desafío de trabajar juntos a lo largo de estos años, a los docentes, no docentes y autoridades de nuestras universidades que apoyan de modo activo las iniciativas emprendidas, así como aquellas personas que fuimos encontrando en los distintos eventos y actividades académicas, que fueron enriqueciendo con su participación la posibilidad de llevar a cabo esta experiencia. Todos ellos nos ayudan a redescubrir la belleza

de la labor educativa como oportunidad de encuentro con el otro, o más bien, con los otros, en donde las redes que se tienden contribuyen a fortalecer el impacto intercultural de nuestras prácticas académicas.

## Referencias bibliográficas

**Aupetit, Silvie D. y Escobar, Vielka J. (Coords.) (2014).** *Internacionalización de la Educación Superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte*. UNESCO–IESALC.

**Bosi, Ecléa (2005).** *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. Companhia das Letras.

**Clérico, Gracia M.; Barbieri, Ángeles R.; Gaspar, Yuri E. (2019).** La virtualidad en la internacionalización curricular, ¿un apoyo para el encuentro intercultural? *Cuadernos Universitarios*, 12(XII), 51–62. t.ly/e1kn

**Clérico, Gracia M.; Bonelli, Mariana; Ingüi, Patricia (2019).** El voluntariado como espacio formativo en competencias interculturales. Un aporte para la integralidad de la formación universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 110–129. <https://doi.org/h9ps>

**Clérico, Gracia M.; Ingüi, Patricia R. ... Assis, Raquel M. (2017).** Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil. En Baraldi, Victoria; Díaz, Natalia y Perticará, Mariana A. (Comps.). *VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos (2150–2179)*. Organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

**Clérico, Gracia M.; Leite, Roberta V.; Gaspar, Yuri E. (2020).** Diversidade cultural e igualdade humana: uma nova classificação de perspectivas interculturais do século XX. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 37, 1–35. <https://doi.org/jhtd>

**Clérico, Gracia M.; Bonelli, Mariana; Gaspar, Yuri E. (2021).** Dinámicas interculturales en una experiencia de articulación entre docencia, investigación y extensión. En: *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM 2021*. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina (pp. 2090–2126). Universidad de Chile / Universidad de Santiago de Chile / Universidad de Valparaíso / Universidad de Playa Ancha. t.ly/6VK2

**Di Martino, Carmine (2008).** L'incontro e l'emergenza dell'umano. En Prades, Javier (Ed.). *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo* (pp. 85–103). Edizione Angelo Guerini e Associati.

**Donati, Pier Paolo (2010).** *Oltre il multiculturalismo: la ragione relazionale per un mondo comune* (2da ed.). Editori Laterza.

**Fernández, Samuel (1993).** La Educación adaptativa como respuesta a la diversidad. *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 128–139.

**Gaspar, Yuri Elías (2014).** Unidade na diversidade: investigação fenomenológica da constituição da experiência de encontro inter-religioso (tesis inédita de doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Giussani, Luigi (2009).** *O senso religioso* (trad. Oliveira, Paulo A. E.). Universa.
- Ingüi, Patricia y Clérico, Gracia (2020).** Interrogar la enseñanza de la Psicología desde la internacionalización curricular intercultural. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 4(4), 110–129. t.ly/glxzL
- Leite, Roberta V. y Mahfoud, Miguel (2021).** Educar Médicos, Cuidar de Memórias: Sentidos da Constituição de um Museu Histórico de Medicina. *Phenomenological Studies–Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/jhws>
- Mahfoud, Miguel (2012).** *Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer*. Universa.
- Mazzeo, Rosario (1992).** Un metodo per studiare: guida allo studio efficace e personale. Il Capitello.
- Parekh, Bhikhu (2005).** *Repensando el multiculturalismo: diversidad cultural y teoría política*. Istmo.
- Romano, Claude (2008).** *Lo posible y el acontecimiento: introducción a la hermenéutica acontecía* (trads. Aníbal Fornari, Enoc Muñoz y Patricio Mena). Universidad Alberto Hurtado.
- Traversini, Clarice S. (2012).** Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em Revista*, 28(2), 285–308. <https://doi.org/jhwt>
- Vieira, Rita de C.; Assis, Raquel M.; Campos, Regina H. F (2013).** Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 399–409. t.ly/uZJX



### **PARTE 3**

Encuentro intercultural  
en docencia, investigación  
y extensión para la  
internacionalización curricular  
de cátedras de psicología



## **Dinámicas interculturales en una experiencia de articulación entre docencia, investigación y extensión<sup>1</sup>**

Gracia María Clérico, Mariana Alejandra Bonelli, Patricia Rosa Ingüi, Raquel de Martins Assis y Yuri Elías Gaspar

Este texto comparte la experiencia de una incipiente vinculación entre extensión, investigación y docencia universitaria que emerge de las prácticas de extensión desarrolladas en los proyectos: «Enseñar y aprender a estudiar» y «Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos». Proyectos aprobados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Nación y por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, respectivamente. Para llevarlos adelante, se convoca anualmente a voluntarios universitarios que se incorporan al trabajo pedagógico, acompañando el desarrollo de una asignatura ligada a su carrera o bien en talleres artísticos.

El equipo extensionista de estas propuestas participa a su vez en un proyecto de internacionalización curricular que involucra siete cátedras del área de psicología y psicoanálisis de cuatro universidades de la región. Dos universidades argentinas: Universidad Nacional del Litoral, de Santa Fe y Universidad Autónoma de Entre Ríos, de Paraná y dos brasileras: Universidad Federal de Minas Gerais, de Belo Horizonte y Universidade Federal dos Valles de Jequitinhonha y Mucurí, de Diamantina; ambas en el estado de Mina Gerais. La participación del equipo extensionista en este proyecto posibilitó incorporar docentes extranjeros a las acciones de capacitación orientadas a los voluntarios y abiertas a los docentes de las escuelas–destino.

El interés por sistematizar los alcances de las dinámicas interculturales — que pueden reconocerse tanto en las instancias de capacitación como en las actividades en las escuelas secundarias— generó un proyecto de investigación con las universidades intervinientes. Dicha investigación se desarrolla en el

---

1 Artículo publicado en *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM 2021. Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (pp. 2090–2126). Universidad de Chile / Universidad de Santiago de Chile / Universidad de Valparaíso / Universidad de Playa Ancha.

marco de la convocatoria 2016 del Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D) de la UNL con el título de: «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil».

El presente trabajo pretende dar a conocer los primeros avances sobre el estudio de las dinámicas interculturales que surgen de la articulación entre las funciones sustantivas de la universidad. En este marco, resulta valioso recuperar la conceptualización del *inter* que proponen Contino y Daneri (2018) para pensar el trayecto realizado en términos relacionales. El *inter* es un «concepto poroso, permeable, que nos aleja de las acciones disociadas de nuestra arquitectura institucional, para imaginar ámbitos articulados o enlazados que hasta el momento han aparecido escindidos» (Contino y Daneri, 2018:3).

En diálogo con ello, la interculturalidad se aborda aquí como campo temático que refiere al contacto y la interacción entre diversos entramados culturales (Taruselli y Hecht, 2014). Por su parte, la internacionalización universitaria remite a un proceso multidimensional, complejo, no neutral y transversal, en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de la internacionalización, mediante la promoción y/o ejecución de distintos instrumentos o dispositivos específicos (Oregioni y Taborga, 2018:11). En este sentido:

Distintos autores enfatizan en la necesidad de orientar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas desde una perspectiva solidaria y endógena (Krotsch; 1997; Didrikson, 2002; Rojas Mix, 2005; Naidof, 2005; Marcano, 2009; Siufi; 2009; Fernández Lamarra, 2009; Perrotta; 2012; Oregioni; 2014), a partir de resaltar la importancia de realizar actividades de cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional. (Didrikson, 2008 como se citó en Oregioni, 2015)

La primera parte de este artículo describe la experiencia extensionista y la inclusión de esta en el proyecto de internacionalización curricular. Luego, el texto analiza el modo en que se articulan las funciones de la universidad y las dinámicas interculturales que tienen lugar a partir de dicha articulación. Por último, plantea una serie de interrogantes sobre la propia práctica desde una perspectiva integral e intercultural de la extensión, la investigación y la docencia.



## **Acerca de una experiencia de intervención**

Esta intervención extensionista cuenta con diez años de recorrido, con distintas versiones y etapas de trabajo. Brinda acompañamiento educativo y un espacio de contención atractivo para estudiantes secundarios provenientes de sectores considerados vulnerables. La iniciativa se desarrolla en el marco de un convenio de cooperación celebrado anualmente entre UNL y la Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (ACDI), una asociación civil sin fines de lucro comprometida en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones, que diseña y ejecuta programas de cooperación que promueven el desarrollo social y económico sostenible en ambientes rurales y urbanos. El convenio de colaboración atañe al Programa Padrinos Solidarios que contempla tres áreas de intervención: educación, familia y asistencia básica.

A lo largo de una década de trabajo, docentes de las facultades de Humanidades y Ciencias, Bioquímica y Ciencias Biológicas, Ingeniería Química y Ciencias Económicas se han incorporado a los proyectos de extensión vinculados a este programa para aportar desde la especificidad de su formación y desempeño profesional.

El proyecto «Enseñar y aprender a estudiar» se focaliza en el acompañamiento de quienes transitan por la instancia de articulación entre el nivel primario y secundario. Desde hace unos años, se trabaja principalmente en el último grado de la primaria y primeros cursos de la secundaria para centrarse en los desafíos del pasaje de un nivel a otro. Entre ellos, una lenta alfabetización, la escasa práctica de escritura, ciertas dificultades en la expresión oral y en la lectoescritura y la carencia de ciertos hábitos de estudio, que condiciona fuertemente no solo el rendimiento académico, sino también las expectativas y la satisfacción de los adolescentes en lo relativo a la escolaridad. En diálogo con la propuesta docente de las instituciones involucradas, el proyecto incorpora voluntarios a diversos espacios curriculares de nivel medio bajo la modalidad del acompañamiento áulico con el fin de abordar aquellas cuestiones identificadas en acercamientos previos.

El proyecto «Puentes interculturales para adolescentes y artistas latinoamericanos» procura promover actividades artístico-culturales destinadas a adolescentes y favorecer la inclusión socioeducativa de adolescentes y jóvenes que asisten a siete escuelas de sectores vulnerables de la ciudad de Santa Fe y alrededores. Las acciones de extensión ligadas a la educación artística se enfocan en generar instancias de cohesión social a través de espacios artísticos. En el primer año de implementación del proyecto (2017), se ofrecieron talleres

de danza folklórica y expresión plástica, al año siguiente (2018) se focalizó en artes visuales y luego se incorporó el lenguaje musical (2019).

Ambas líneas de trabajo tienen la intención de brindar un acompañamiento educativo y un espacio de contención concreto y atractivo a adolescentes que pertenecen a un mismo tipo de contexto. Comparten, además, el equipo de coordinación y el territorio institucional de ejecución, donde dialogan comunidad y universidad para el diseño de las estrategias conjuntas de abordaje.

Hasta el momento participaron las siguientes instituciones educativas:

- Escuelas de nivel primario: Escuela Particular Incorporada N° 1225 «Ceferino Namuncurá»; Escuela Particular Incorporada N° 1132 «Cristo Obrero»; Escuela Particular Incorporada N° 1224 «Nuestra Señora de Itatí»; Anexo Varadero Sarsotti de la Escuela N° 1224 «Nuestra Señora de Itatí».
- Escuelas de nivel medio: E.E.S.P.I. N° 2035 «Santa Rosa de Lima»; E.E.S.O.P.I. N° 2025 «Ceferino Namuncurá»; E.E.S.P.I. N° 3138 «Santa Lucía»; E.E.T.P. N° 481 «Esteban Echeverría»; E.E.S.O. N° 488 «San Agustín», de la localidad de San Agustín; E.E.S.O.P.I. N° 3025 «Cristo Obrero»; E.E.S.P.I. N° 3098 «Juan Marcos»; E.E.S.O. N° 496 «Héroes del 2 de abril», de la localidad de Desvío Arijón.

Además de los alumnos universitarios de UNL, estudiantes de los siguientes institutos de formación docente y artística de la ciudad se incorporaron como voluntarios:

- Instituto Particular Incorporado N° 4031 «Fray Paula Castañeda»; Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales N° 10; Liceo Municipal de Santa Fe; Instituto Superior del Profesorado N° 8 «Almirante Brown».

Los barrios donde viven los adolescentes que asisten a las escuelas destinatarias se hallan en zonas periféricas de la ciudad de Santa Fe, muy pobladas y en crecimiento (Yapeyú, Santa Rosa de Lima, entre otros), o bien en comunas aledañas a la ciudad (barrio Caima–Desvío Arijón y San Agustín). En estas zonas, es restringido el acceso a las ofertas de educación artística y a espacios culturales, en su mayoría ubicados en el centro de la ciudad. Esta situación aumenta la distancia cultural con la ciudad y la región, disminuyendo las oportunidades de integración sociocultural de jóvenes de escasos recursos. Las dificultades de acceso a los servicios culturales y la estigmatización social que vivencian ponen de manifiesto las barreras simbólicas existentes para los sectores socioeconómicamente desfavorecidos.

En algunos contextos, las dificultades para participar de la «cultura oficial» profundiza las desigualdades sociales y la desafiliación pues limita la formulación de proyectos vitales atractivos por fuera de los «destinos» más comunes de exclusión y marginalidad. Por lo tanto, generar estos espacios, además de propiciar el desarrollo de ciertos contenidos, favorece la construcción de ciudadanía y de pertenencia comunitaria, que están en la base del acceso a los derechos humanos.

El acceso más equitativo a los bienes culturales representa una herramienta —entre otras— que contribuye a enfrentar a la exclusión social a partir de propiciar en cada sujeto el desarrollo de capacidades para construir conocimientos y competencias y ofrece un aporte para incrementar la confianza en sí mismo y la exploración de los propios recursos. Estas propuestas responden entonces tanto a la necesidad de contribuir con la educación artística de estos jóvenes —orientada a desarrollar capacidades de percepción, exploración y comprensión— como también a sus necesidades de expresión y comunicación en general. Posibilitan que quienes participen puedan crear, comprender y valorar sus propias producciones y las de los otros. Implementadas desde procesos de planificación participativa, las instancias de promoción artística y cultural se delinean en forma colectiva, mediante acciones basadas en las necesidades reales que favorecen el desarrollo de diversas capacidades en sus destinatarios y, por lo tanto, produciendo además otras experiencias significativas de carácter social.

Las experiencias artísticas especialmente viabilizan la expresión, elaboración y resignificación de situaciones impactantes o directamente negativas que adolescentes y jóvenes atraviesan, como así también de habilidades y destrezas, que no siempre llegan a manifestarse dentro los espacios curriculares y lenguajes tradicionales. Cuando las actividades se ofrecen en contraturno, también suponen el despliegue de recursos subjetivos y la socialización, dando lugar a un uso saludable del tiempo libre, sumamente relevante en medio de situaciones de riesgo social, más aún considerando relatos de adolescentes que expresan cierta fragilidad en la presencia familiar.

Es preciso poner de manifiesto que el mundo de los adolescentes y de los jóvenes está atravesado por lenguajes verbales y no verbales, que comprometen la imagen, el sonido, el movimiento y las nuevas tecnologías. Desde allí construyen significados y dan sentido a un modo particular de comprender y participar en el mundo actual. Los jóvenes han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación. Pero la exclusión social y la desigualdad de oportunidades que golpea fuertemente a muchos adolescentes y jóvenes hace que, para ellos, el acceso a la gran

diversidad de alternativas de expresión y comunicación sea algo que escapa completamente a sus posibilidades y más aún, a su proyecto vital. En este sentido, abrir el abanico de ofertas culturales a adolescentes de la ciudad de Santa Fe desde las escuelas es indispensable en términos de una educación de calidad que transforme y oriente hacia una mayor equidad, desafiando las diferencias de origen. Por lo tanto, además, se propone promover y difundir nuestra herencia cultural latinoamericana con el objetivo de crear «comunidad», entendiendo que la tradición no es un fenómeno estático y anquilosado, sino que es necesariamente dinámico y con la particularidad de que une a varias generaciones.

Nuestra herencia cultural conforma un sistema de comunicación que une, enlaza o estrecha lazos de intereses entre sujetos. Allí radica su importancia social, histórica y política. Las tradiciones resumen gran parte del conocimiento acumulado por la humanidad y se enriquecen cuando se transforman con elementos novedosos que con el correr del tiempo y las épocas también pasan a ser tradición. Su potencia para cohesionar distintas generaciones, le atribuye quizás su mayor importancia, creando un lenguaje común entre personas de épocas diferentes. Estas herencias no son entidades míticas inalterables, sino construcciones sociales que se están sucediendo constantemente. Desde este contexto conceptual, definimos la problemática de las desigualdades culturales y el papel que le cabe a la educación para contrarrestarla. Se intenta fomentar la inclusión sociocultural y educativa de los adolescentes mediante la promoción de espacios de creación artística, de socialización y valorización de las producciones culturales regionales. La posibilidad de conocer a los artistas regionales y de acceder al aprendizaje de competencias en materia de los diversos lenguajes artísticos puede ser ocasión de tender puentes interculturales que contribuyan a disminuir esas barreras.

### **Articulación de proyectos: ¿articulación de funciones?**

Esta propuesta de extensión intenta articularse permanentemente con las actividades de docencia e investigación desarrolladas por los docentes integrantes de los equipos responsables. Para ello, se diseñan estrategias específicas sobre la base de las necesidades derivadas de la implementación de la propuesta y a las oportunidades que se generan desde cada marco disciplinar y desde cada cátedra.

En primer lugar, se articula con las tareas de docencia, en particular, a partir de los sucesivos proyectos de internacionalización curricular aprobados por la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización y la Secretaría

de Planeamiento Institucional y Académico de UNL. El primero, se desarrolló entre 2016 y 2017 con el título de: «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». El segundo, inició en 2019 y se denomina «Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psicoanálisis».

Estos proyectos procuran fomentar el diálogo intercultural entre los equipos docentes en vistas a la internacionalización en la formación de los alumnos, así como también valorar la metodología de estudio de casos comparativos como forma de abordar las subjetividades de adolescentes y jóvenes desde una perspectiva intercultural. Se intenta propiciar un espacio de diálogo crítico desde el campo de la psicología y del psicoanálisis sobre el abordaje de esta temática, analizando la posición de las cátedras acerca de las implicancias de lo intercultural en las subjetividades de adolescentes y jóvenes (Clérico et al., 2017).

Prevén una serie de acciones conjuntas entre docentes y estudiantes argentinos y brasileros de las universidades participantes que se articulan en torno a la realización de un estudio de casos con adolescentes y jóvenes. El proyecto busca promover así la internacionalización curricular de nuestras disciplinas, fomentar la reflexión crítica y desarrollar relaciones interculturales entre las disciplinas involucradas por medio del intercambio teórico y del diálogo acerca de la adolescencia y juventud (Clérico e Ingüi, 2018). En este marco, se ofrece a los estudiantes que cursan estas asignaturas desarrollar su estudio de casos con los adolescentes y jóvenes que participan de las experiencias de extensión.

En segundo lugar, la propuesta de extensión articula con el proyecto de investigación CAI+D 2016 «Dinámicas interculturales en la internacionalización de la educación superior. Estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil». Esta investigación aborda el modo en que aparece la cuestión intercultural en las prácticas de docencia, investigación y extensión en la experiencia de internacionalización curricular. Busca identificar los modos dinámicos en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos de nivel superior e indagar en las dinámicas de inclusión/exclusión, igualdad/diversidad, así como otras emergentes, que se plasman en la articulación entre interculturalidad y formación universitaria dentro de las poblaciones involucradas en dicha experiencia. Se parte de la idea de una universidad transformadora de lo social, focalizando en la interculturalidad dentro del contexto latinoamericano.

La articulación entre estos proyectos puede aportar al logro de la integralidad que «refiere precisamente al modo de pensar el vínculo entre las funciones

sustantivas de la universidad asumiendo que son ellas las que le otorgan su especificidad» (Zabaleta, 2018:20). En efecto, como señalan Contino y Daneri:

La extensión, desde su mirada contemporánea, trajo como novedad y desafío a nuestra universidad la «perspectiva integral». (...) La noción de integralidad implica un nuevo posicionamiento político, epistémico y metodológico en la producción del conocimiento. Este cambio de perspectiva necesita enlazar las funciones de investigación–extensión de manera sensible e inteligible, para intervenir en la complejidad social en el marco de la multiplicidad de voces. (2018:5)

Resulta desafiante la interpelación mutua entre estas funciones. Así, «Sutz insta a pensar la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones» (Zabaleta, 2018:20).

Por otra parte, la extensión universitaria pensada como diálogo de saberes supone un principio de reconocimiento del otro en su diversidad que debe considerarse desde una perspectiva ética. La noción de ética dialógica (Erausquin, 2013) enfatiza el compromiso e implicación con el destino común de la humanidad que conlleva toda intervención profesional y la búsqueda de consensos que no eludan los conflictos. En el contexto de este trabajo, la integralidad o prácticas integrales no se reducen a la reflexión relativa al modo en que la extensión universitaria se relaciona con la enseñanza y la investigación, sino que permite delimitar la especificidad de cada una de ellas en el marco de un sistema de relaciones. Esto impone en la actualidad un desafío muy importante a la universidad en su conjunto (Zabaleta, 2018:23).

Cabe destacar que las universidades participantes pertenecen al contexto latinoamericano por lo que este proyecto ofrece también la posibilidad de contribuir a los procesos de integración regional desde la propia tarea docente. De tal manera, se puede reconocer que esta incipiente articulación de proyectos puede favorecer la articulación de funciones desde esta perspectiva de integralidad.

## **Acciones de capacitación: ¿oportunidad de encuentros interculturales?**

Otro de los objetivos centrales de esta intervención extensionista consiste en fortalecer la formación profesional y personal de los voluntarios y enriquecer el trabajo de los docentes de las escuelas–destino. Por tal motivo, se ofrecen cursos de capacitación que incluyen reuniones mensuales con el equipo coordinador y videoconferencias. La participación de estudiantes universitarios en esta capacitación permite potenciar los alcances de estas propuestas de extensión que, como ya fue señalado, se vinculan por tener un mismo destinatario —el adolescente—, un mismo contexto socioeducativo de ejecución —las mismas escuelas— y una misma coordinación responsable de su ejecución —UNL y ACADI.

Se propone entonces una capacitación para fortalecer el trabajo de los voluntarios en su acompañamiento a adolescentes en sus aprendizajes escolares y extraescolares, ligada a las distintas disciplinas, incluida el área artística. Se trata de reconocer y resaltar el valor de la educación en los contextos donde se desarrolla, analizando en particular las peculiaridades que adquiere trabajar con las condiciones que la vulnerabilidad social supone. Eso permite apreciar las contribuciones que ofrecen diversos aportes teóricos y disciplinares para intervenir en estas realidades escolares en que los voluntarios ejercen su labor. En tal sentido, la capacitación intenta contribuir a la generación de condiciones adecuadas para favorecer la inclusión educativa de los adolescentes, ofreciendo herramientas al estudiante universitario que ayuden a alcanzar los objetivos previstos. También, ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la praxis situada en un contexto particular, cercano físicamente, pero muchas veces muy desconocido en términos de las diferencias en las condiciones de existencia, de ciudadanía y de acceso a derechos.

Participan en esta instancia los docentes de las universidades brasileñas involucrados en la propuesta de internacionalización curricular junto con los docentes locales, responsables de la acción extensionista. Sus trayectorias en el campo de la extensión universitaria en contextos de vulnerabilidad constituyen un aporte de sumo valor para los destinatarios de esta capacitación en vistas a alcanzar los objetivos previstos, por lo tanto, se los incluye en calidad de asesores externos. Se recuperan aportes de los docentes brasileños desde sus experiencias de trabajos en favelas a través de la expresión artística y en investigaciones/intervenciones con niños y adolescentes.

Las problemáticas escolares que se afrontan pueden abordarse tanto desde factores del contexto en que se desarrolla la trayectoria escolar como desde los propios procesos de aprendizajes que lleva adelante un adolescente. Es

preciso advertir al respecto que los problemas de aprendizaje escolar pueden ser asociados a una multiplicidad de factores, entre los cuales se podrían incluir aquellos vinculadas al trabajo docente, a la vida áulica y escolar y a las condiciones del contexto sociocultural, así como aquellos centrados en el alumno y su familia. Sería una mirada reduccionista atribuirles una linealidad causal a estos problemas dado su carácter complejo, más bien puede acordarse que se trata de una pluricausalidad pues abarca varias dimensiones.

Desde estos cursos, se asumen una serie de categorías teóricas que contribuyen a focalizarse en el rendimiento escolar de los adolescentes, en la valoración de los alcances que ofrece la mejora en las condiciones de estudio para superar las dificultades de aprendizaje, ayudando a develar la necesidad de una mirada que no se limite a la cuestión instrumental a la hora de querer ofrecer una contribución real para la inclusión educativa de estas poblaciones, sino que involucre al yo del educador (Clérico y Lossio, 2007).

Con relación a la introducción del arte latinoamericano en la propuesta, se entiende que abrir el abanico de ofertas culturales desde las escuelas es fundamental para fomentar la inclusión sociocultural y educativa de los adolescentes mediante la promoción de espacios de creación artística, de socialización y valorización de las producciones culturales regionales. Con el propósito de fortalecer la difusión de la herencia cultural latinoamericana, se propone abordar en el curso una serie de cuestiones que permiten comprender su importancia social, histórica y política. Lo que implica reflexionar acerca de: a) la creación de «comunidad» a través del arte como una manera de estrechar lazos e intereses; b) la discusión acerca del término «tradición», desde su concepción estática a una dinámica, con la particularidad de que une a varias generaciones; c) una mirada acerca de nuestro patrimonio cultural a partir de las ricas vertientes culturales que lo originan y las dinámicas sociales que lo condicionan.

La exclusión social y la desigualdad de oportunidades que golpea fuertemente a muchos adolescentes y jóvenes hace que, para ellos, el acceso a la gran diversidad de alternativas de expresión y comunicación escape a su proyecto vital. La formación artística tiene un especial desafío en la actualidad: contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa. Se piensa que la educación brinda herramientas para poder transformar nuestra realidad y no por el contrario para reproducir las desigualdades.

Estas instancias de capacitación aportan elementos referidos a las problemáticas de jóvenes y adolescentes y recursos para enseñar en contextos desfavorables. Los voluntarios ven favorecido su bagaje de experiencia en el contacto con una realidad escolar particular y con profesores de otros países.



Esta vivencia contribuye a superar prejuicios y reduccionismos, enriqueciendo la mirada y sintiéndose parte de las instituciones que transitan.

De tal forma, los voluntarios se disponen a encontrarse con el otro desde una posición más empática, nutrida por múltiples aprendizajes. Encuentros con los adolescentes, los docentes, los coordinadores y los capacitadores, todos los cuales también ven ampliada su mirada con el aporte de este caminar junto con otros. Al articular estas acciones con la propuesta de internacionalización curricular, surge la oportunidad de enriquecer la labor de acompañamiento a los voluntarios y a los docentes de las escuelas—destino a través de las conferencias que ofrecen los profesionales extranjeros.

En ese sentido, los puntos de intersección o entrecruzamientos hasta el momento descubiertos son: las problemáticas de los jóvenes y adolescentes, las dificultades que afrontan los docentes para enseñar a estudiar en contextos difíciles, la formación de futuros docentes y profesionales de la salud para trabajar con esas poblaciones y en esos medios.

### **Hacia una evaluación de la incipiente articulación de funciones universitarias**

En las sucesivas instancias de evaluación, se destaca la buena recepción por parte del personal de las escuelas, predispuestos en aspectos de organización y resolución de situaciones pertinentes a los proyectos en marcha. Al respecto de los grupos de estudiantes, se considera que se generan ambientes de trabajo agradables, demostrando entusiasmo y con el correr de los encuentros se van conformando grupos estables de asistentes. La actividad constante de los becarios, junto con los voluntarios, posibilitó dar continuidad durante todo el año a los talleres.

Se profundizó en la estrategia «hacer con» los sujetos implicados, lo cual supuso partir de la relación con los beneficiarios del proyecto e ir construyendo sobre la base de los pasos que se van madurando con ellos. Este principio introdujo una tensión y una atención a los procesos que se van desarrollando en el encuentro con la comunidad. Así, la colaboración sostenida en estos diez años de trabajos de ACIDI resulta crucial para el logro de los objetivos previstos. Las actividades desarrolladas en colaboración con la Asociación de Artistas Plásticos Santafesinos y de la Asociación Civil «Espacios Ekekos», constituyen una oportunidad de acercamiento diferente al arte para los adolescentes, en contacto directo con reconocidos artistas locales y regionales.

El impacto en los adolescentes participantes aparece reflejado en que los espacios de trabajo semanales se constituyeron en una oportunidad de desarrollar su creatividad, logrando fortalecer su autoestima y expresar sus emociones. Se constituye además en un auténtico espacio de encuentro, tal como se lo plasman en un informe institucional:

Valorizamos el esmero y dedicación puesto por todos los voluntarios y demás personas que participan a diario en este proyecto. Es sin lugar a dudas un espacio donde nuestros alumnos pueden encontrarse con jóvenes que están en condiciones de acompañarlos en su trayectoria educativa desde una perspectiva distinta, cargada de compromiso, generosidad, respeto y solidaridad. (E.E.S.O. N° 2025)

La valoración que realizan las autoridades escolares respecto a la tarea de los voluntarios se vincula a las posibilidades de entrar en relación con los adolescentes:

Los docentes aprecian la presencia del voluntario/a pues expresan que al estar dos personas en el aula los alumnos perciben una mayor atención por parte del profesor/a. Lográndose climas de trabajo amenos, dándose a las actividades áulicas una importancia que a simple vista pareciera despertar motivación, interés y aprendizaje. (E.E.T.T. N° 481)

Los actores escolares destacan como uno de los aportes principales el poder focalizar en el aspecto relacional del encuentro con los alumnos:

Para la escuela, la experiencia fue muy positiva, pensamos que se constituye en una estrategia para motivar cambios de actitud en los alumnos, mejorar el clima del aula, propiciar intercambios comunicacionales enriquecedores, fortalecer actitudes de auto superación y consolidar mejores modos de relación entre todas las personas involucradas en la tarea escolar. (E.E.T.P. N° 481)

La evaluación de la comunidad escolar pone en evidencia el aporte que los estudiantes realizan en relación con la personalización del trabajo pedagógico: «El trabajo del voluntariado es positivamente significativo a nivel pedagógico porque dinamiza y enriquece el trayecto del alumno en la materia, en el grupo y en la escuela, priorizando desde lo humano la atención y el acompañamiento necesario» (E.E.T.P. N° 481).

La recuperación de los aportes propios de su formación disciplinar ayuda a enriquecer la dinámica de trabajo: «A nivel de la interacción áulica, per-

mitió generar una dinámica de trabajo más atrayente y motivadora para los alumnos, favoreciendo la transición de la escuela primaria a la secundaria» (E.E.T.P. N° 481).

Asimismo, los docentes reconocen el rol de apoyo que brindan ante las situaciones de conflicto áulicos, que ayudan a resolver desde un lugar diferente al docente:

Propició un ambiente positivo al hacer prevalecer el factor relacional y afectivo, lo cual permitió la regulación de las relaciones e intercambios alumno / alumno y alumno/ docente. Los conflictos usuales pudieron ser abordados con mejor perspectiva gracias a que los alumnos reconocen en la figura del voluntario una autoridad distinta a la del docente, natural y no impuesta o coercitiva. Para ellos, es quien está ahí para ayudarlos, no para evaluarlos. (E.E.T.P. N° 481)

Por su parte, los voluntarios y becarios destacan que la experiencia les permite conocer otra realidad —propia de la escuela y de la comunidad donde está situada—, como así también nuevas personas a partir de lo que se intercambian diferentes perspectivas. En síntesis, se reconoce un progresivo fortalecimiento de la trayectoria formativa de adolescentes, docentes y voluntarios participantes en relación con la metodología de estudio y la educación artística, con una contribución favorable para la inclusión socioeducativa de los destinatarios.

Esta propuesta fue ampliando sus alcances en estos diez años, comprometiendo a más de 250 voluntarios y beneficiando directamente a 12 escuelas y más de 1000 alumnos.

Es preciso destacar además que las actividades destinadas a los docentes de las escuelas involucradas contribuyen a consolidar los alcances de los objetivos previstos. Se incorporaron acciones destinadas a los docentes de otras escuelas de la ciudad y la región a través de la realización de foros interinstitucionales, jornadas y conferencias. Actividades que fueron posibles gracias a la creciente articulación entre estas acciones de extensión y las de internacionalización curricular en que están involucrados algunos de los integrantes del equipo de extensión.

Sobre la base de las evaluaciones realizadas, es posible resaltar las contribuciones de esta propuesta de articulación de funciones en torno al proyecto de internacionalización curricular tanto para los alumnos como para los docentes involucrados. Cabe destacar que la propuesta nace de una relación previamente existente entre algunos docentes y se consolida por medio de un cuidado con las relaciones y los sujetos involucrados. Por lo tanto, el proyecto permanece

sustentándose porque tiene ese reconocimiento del valor de la experiencia relacional como ocasión de construcción académica e interpersonal.

El cuidado del otro que se materializa en la propuesta es, a nuestro parecer, la principal marca que nos permite consolidar este trabajo entre profesores de distintas universidades y también profundizar las relaciones entre los profesores de la propia universidad que trabajan con perspectivas diferentes. El trabajo conjunto contribuye significativamente para la formación de los estudiantes involucrados. En ese sentido, al realizar ese trabajo, los estudiantes tienen la ocasión de problematizar su propio lugar en cuanto estudiantes y en cuanto personas. La entrevista realizada fue tomada como ocasión para romper preconceptos, estigmas en relación con la adolescencia y considerar al otro en su complejidad, reconociéndole en cuanto persona. Por medio de eso, es posible percibir algunos temas importantes que aparecen en forma recurrente, como la cuestión del sentido de la vida, de la violencia, de la relación entre afectividad y sexualidad, entre otros. Otra contribución importante del proyecto son los momentos de socialización de los trabajos de las diferentes disciplinas involucradas. Estas instancias se perciben como una oportunidad de encuentro y aprendizaje con diferentes perspectivas, miradas y realidades sociales y culturales. También es pertinente destacar que compartir materiales bibliográficos de diferentes perspectivas enriquecieron la tematización sobre el proceso de la adolescencia, el rico intercambio entre los docentes de las disciplinas, el aumento del interés y de la involucración de los docentes con la disciplina en general, especialmente con la realización del estudio de caso.

## **Reflexiones finales**

La vinculación entre colegas de dos países vecinos (Brasil y Argentina) orienta la internacionalización de la docencia, la investigación y la extensión. En este sentido, el proyecto de internacionalización curricular permitió la conformación de una red de trabajo que se constituyó en un instrumento que contribuye a profundizar las diferentes formas que adquiere la vinculación entre los docentes e investigadores involucrados en los proyectos de extensión. Se pone en evidencia la posibilidad de integración internacional en una misma área disciplinar a nivel de docencia, de la producción del conocimiento y de las acciones de extensión.

El camino recorrido muestra una trayectoria en la que, de una manera planificada pero también flexible y espontánea, van surgiendo acciones que combinan la docencia, la investigación y la extensión. Esto tiene que ver con múltiples razones, entre las que se pueden reconocer, en primer lugar, la trayectoria de los docentes que forman parte de estas experiencias de extensión e internacionalización curricular, algunos con posgrados en temas afines, que además vienen participando en proyectos de investigación y de extensión a lo largo de las carreras académicas. En segundo lugar, actualmente, se ha logrado que las temáticas que inicialmente se abordaron como contenidos y propuestas metodológicas para el aula se transformen en objeto de estudio para un proyecto de investigación CAI+D/UNL y al mismo tiempo, en recursos para los proyectos de extensión y voluntariado.

Además de propiciar el encuentro entre actores de diversos países, estos proyectos dan cuenta que es posible tender puentes entre distintos niveles del sistema educativo. La sistematización de estas experiencias ofrece elementos de interés para avanzar en la investigación acerca del modo en que entra en juego la interculturalidad en este proceso de incipiente articulación entre las tres funciones de la universidad.

Sin ánimo de concluir o dejar una premisa delineada sobre lo expuesto, quizás sea momento de apelar a ciertas preguntas o reformular viejos interrogantes: ¿cómo favorecemos la integración de las tres funciones en nuestra labor diaria como docentes universitarios? ¿De qué manera incorporamos en nuestra tarea académica el diálogo con otros sujetos sociales? ¿Cómo volvemos pensable lo que acontece en el territorio a través de nuevos modos de intervención, docencia e investigación? ¿Cómo propiciamos procesos que enriquezcan los encuentros interculturales?

Finalmente, estas acciones compartidas contribuyen a la construcción de la universidad como espacio de producción de conocimiento de calidad, de formación académica personal, de diálogo efectivamente interpersonal y de internacionalización vitalizada.

## Referencias bibliográficas

**Clérico, Ma. Gracia e Ingüi, Patricia R. (2018).** Interculturalidad e internacionalización curricular en la enseñanza de Psicología: transformar realidades e interrogar la disciplina. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. III Congreso Internacional y VI de Congreso Nacional de Psicología: «Ciencia y Profesión»: Desafíos para la Construcción de una Psicología Regional* (110–119). Organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

**Clérico, Ma. Gracia, Ingüi, Patricia R. y Assis, Raquel M. (2017).** Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil. En Baraldi, Victoria; Díaz, Natalia y Perticará Mariana A. (Comps.). *VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos* (2150–2179). Organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

**Clérico, Ma. Gracia y Lossio, Oscar (2007).** *El valor del docente como facilitador de la construcción de un método de estudio.* *Krínein*, (4), 7–33.

**Contino, Paulo y Daneri, Mariela (2018).** Hacia relacionismos integrales, la extensión entre la investigación. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 3–13. <https://doi.org/h9d6>

**Erausquin, Cristina (2013).** Ayudando a los que ayudan a aprender: co–construyendo acciones y conocimiento. Ficha de cátedra, Facultad de Psicología, UNLP.

**Oregoni, Ma. Soledad (2015).** Internacionalización Universitaria en la Región latinoamericana. Actores, políticas y estrategias. En *las XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-061/1160.pdf>

**Oregione, Ma. Soledad y Taborga, Ana M. (Comps.) (2018).** *Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina.* Grafikart.

**Taruselli, Ma. Eugenia y Hecht, Ana (2014).** Interculturalidad y escolarización: reflexiones sobre la provincia de Buenos Aires. *Novedades Educativas*, (284), 17–21.

**Zabaleta, Verónica (2018).** La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 12–25. <https://doi.org/h9fn>

## **Experiencia intercultural en extensión: un aporte a la integralidad en la formación universitaria<sup>1</sup>**

Mariana Alejandra Bonelli, Gracia María Clérico, Teresita Prat,  
Sonia Elizabeth Rey y Nidya María Fontán

El presente trabajo tiene por objeto compartir algunos resultados de una investigación sobre las prácticas extensionistas desde una perspectiva que prioriza la interculturalidad y la integralidad de la formación universitaria. Para ello, se retoma los decires de los estudiantes voluntarios y de los profesores que participan de los proyectos de extensión:

«Enseñar y Aprender a Estudiar», aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación, y «Artes para la Inclusión Social de Adolescentes en Barrio Yapeyú», aprobado por Secretaría de Extensión de UNL.

Los proyectos buscan favorecer la inclusión en contextos de vulnerabilidad en la ciudad de Santa Fe, propiciando espacios de acompañamiento para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que transitan los primeros años de la escuela secundaria. Ambos tienen la particularidad de articularse con una propuesta de investigación y de internacionalización curricular de la enseñanza universitaria entre tres unidades académicas de Argentina y Brasil.

Considerando los relatos sobre la experiencia que los estudiantes, directivos y docentes compartieron en reuniones de capacitación y de monitoreo, se analiza el modo en que entra en juego la interculturalidad en estas actividades y su aporte a la integralidad en la formación universitaria.

---

1 Trabajo publicado en Herrero, Daniel E. (2018). *Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión de MERCOSUR. I Coloquio internacional de la Reforma Universitaria*. Organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

## Precisiones sobre los proyectos de extensión

Los proyectos de extensión «Enseñar y Aprender a Estudiar», aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación, y «Artes para la Inclusión Social de Adolescentes en Barrio Yapeyú» buscan ofrecer un acompañamiento educativo y un espacio de contención atractivo para estudiantes secundarios provenientes de sectores considerados vulnerables. Las propuestas se desarrollan en el marco de un convenio celebrado entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (ACDI),<sup>2</sup> que lleva adelante la coordinación de los proyectos.

En el año 2010, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación aprobó la primera edición con el nombre de «Tutorías de apoyo escolar para adolescentes en situación de pobreza de Santa Fe». El proyecto luego fue evolucionando hasta llegar a involucrar en nueve años a más de doscientos voluntarios y beneficiar directamente a ocho escuelas y más de mil alumnos. Pero las herramientas teóricas y metodológicas centrales provienen de aquella experiencia previa.

A partir del año 2016, se comenzó a articular con el Proyecto de Internacionalización Curricular «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro», aprobado en la convocatoria 2015 de la Secretaría de Relaciones Internacionales y la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Litoral. A su vez, la necesidad de sistematizar los aprendizajes derivados de estas experiencias llevó a iniciar un trabajo de investigación en el marco de la convocatoria 2016 de los Cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D), titulado: «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil». De esta manera, se pretende generar una mirada reflexiva que ayude a sistematizar los alcances de estas acciones y potenciar sus posibles resultados.

---

2 La Asociación Cultural para el Desarrollo Integral es una asociación civil sin fines de lucro comprometida en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones. Con la misión de ser sujeto de desarrollo, diseña y ejecuta proyectos de cooperación que promuevan el desarrollo social y económico sostenible en los ambientes rurales y urbanos siguiendo el método de la Doctrina Social de la Iglesia Católica. En sus 25 años de trayectoria, ACDI ha llevado a cabo diversos proyectos educativos en el marco del Programa de Padrinos Solidarios, una iniciativa que beneficia a once instituciones escolares —seis de la ciudad de Santa Fe— y quinientos niños en condición de vulnerabilidad social. El programa se desarrolla sobre tres áreas de intervención: educación, familia y asistencia básica. Dentro del área educativa, se realizan talleres, apoyo escolar, voluntariados y capacitaciones.



Siguiendo la propuesta introducida por ACDI desde su labor de coordinación, los proyectos de extensión se proponen hacer junto a las personas, es decir, partir de la relación con quienes son los beneficiarios y construir sobre la base de los pasos que se van madurando con ellos. Este principio introduce una tensión y una atención a los procesos que se van desarrollando en el encuentro con la comunidad.

La situación socioeconómica de marginalidad que caracteriza el entorno social y familiar de los alumnos beneficiarios fue, de hecho, uno de los motivos que generó la propuesta de convocar a voluntarios que acompañen y motiven el camino de acceso a la educación.

En la primera fase de trabajo, se realiza una convocatoria abierta a la comunidad para incorporar a voluntarios en las actividades propuestas.

Por un lado, se proponen tutorías a adolescentes de contextos escolares de vulnerabilidad social. A través de ellas, se intenta atender las necesidades de un gran número de alumnos que muestran problemas de aprendizaje, por ejemplo, lenta alfabetización, dificultades en la comprensión y en la producción oral y escrita e insuficientes práctica y habilidades para el estudio. Los voluntarios desarrollan una tarea de acompañamiento áulico situado, junto al docente de la escuela media, quien orienta y supervisa sus actividades.

Por otro lado, el proyecto de artes brinda un espacio de expresión coordinado por un becario formado en plástica o danza, quien desarrolla junto a otros voluntarios talleres destinados a la misma población en el propio ámbito comunitario.

Además de acompañar a los adolescentes y enriquecer mutuamente la calidad de los aprendizajes, otro de los objetivos centrales de los proyectos de extensión es fortalecer la formación profesional de los voluntarios y colateralmente, el trabajo de los docentes de las escuelas—destino. Para ello, se ofrecen cursos de capacitación a voluntarios y docentes que incluyen reuniones mensuales con el equipo coordinador y con los capacitadores y videoconferencias con especialistas de otros países (Brasil e Italia), en articulación con el proyecto de internacionalización curricular.

Durante las distintas fases de implementación, se lleva adelante una tarea de monitoreo y evaluación de la actividad que contribuye a superar las dificultades y a potenciar los resultados, año tras año. Este trabajo presenta algunos decires vertidos en dichas instancias. Se incluye información recogida en los encuentros presenciales —de ahora en más: Diálogos presenciales (DP)—, en las encuestas online aplicadas cada año al finalizar el período de inserción en la institución —Encuesta a Voluntarios (EV)— y en las evaluaciones institucionales elaborados por docentes —Evaluación Docente (ED)—y directivos —Evaluación Institucional (EI).

## La extensión desde perspectiva intercultural e integral

En esta relectura del trabajo de extensión que se desarrolla en los dos proyectos mencionados, interesa subrayar la búsqueda de la integralidad en la formación y en la transmisión, que se evidencia cuando se piensa el hecho extensionista como un *encuentro humano*, donde cada uno aparece como sujeto de aprendizajes y vivencias, con un cúmulo de significaciones que se ponen en juego a cada momento. Se entiende que la progresiva participación en estas actividades de carácter comunitario favorecerá la construcción de aprendizajes (Rafaghelli, 2016). A lo largo del proceso recorrido, se advierte la emergencia de una cualidad esencial de esta participación que constituye una de las categorías nucleares de la propuesta: la *interculturalidad*, que puede *leerse* desde diferentes perspectivas.

### Dinámicas interculturales en el voluntariado estudiantil

La interculturalidad se entiende como un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que deberían establecerse entre actores culturalmente diferenciados dentro de un Estado democrático y participativo y dentro de una nación pluricultural, multilingüe y multiétnica. Supone la promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia (Fuller, 2002).

Con la noción *dinámicas interculturales* hacemos referencia al ejercicio de comprensión de lo igual y lo diverso en espacios socioculturales heterogéneos y en interacción con otros. La cuestión intercultural puede ser pensada desde tres ejes fundamentales: actores, espacios y dinámicas. De tal manera, se piensa en los actores y espacios en los cuales emergen estas dinámicas de interacción cultural que facilitan el diálogo o el conflicto (Díaz Álvarez, 2007).

Díaz Álvarez (2007), indica que la interculturalidad se hace indispensable como aproximación relacional al *otro* y al *nosotros* en un espacio de mutuo enriquecimiento, allí se potencian y generan procesos no solo de intercambio y aprovechamiento de unos y otros saberes, sino también de elaboración de conocimientos y de experiencias relativas a la construcción de saber a través de relaciones dialógicas.

Las dinámicas interculturales se ponen en juego en los distintos espacios de trabajo y en el encuentro entre los distintos actores involucrados en estos proyectos. Se intentará describir aquellos que se desprenden de los decires de los protagonistas.

*A nivel de los encuentros entre voluntarios universitarios y alumnos de nivel medio, entre voluntarios y equipos docentes de las escuelas destino*

La cuestión intercultural se vislumbra en el encuentro que se produce entre estudiantes del ámbito académico universitario con alumnos y docentes de escuelas de nivel medio en contextos de vulnerabilidad social, que se ve favorecido por el accionar de los directivos: «La conexión con los alumnos desde un primer momento fue increíble y cabe destacar la predisposición de la directora de la escuela que hacía mucho más fácil la labor» (EV).

Del mismo modo, los docentes de las aulas cumplen un papel central para facilitar estas instancias, generándose también encuentros con ellos: «Estoy satisfecha con esta experiencia porque la docente me habilitó un espacio de compañía fructífero que me permitió participar en las actividades y acompañar a los alumnos» (EV).

Se evidencia el impacto favorable que adquiere la posibilidad de involucrarse en una propuesta que acerca al conocimiento de mundos culturales diferentes del que forman parte: «Una experiencia significativa en mi desempeño como voluntario de este proyecto fue el poder establecer relaciones con algunos estudiantes en donde comprendí otra forma de ver la realidad, otra cosmovisión del mundo» (EV).

El hecho de aprender a ponerse en el lugar del otro y comprenderlo es considerado una de las experiencias más significativas de la trayectoria como voluntarios: «Una experiencia que me resultó significativa en mi desempeño como voluntario en este proyecto fue el aprendizaje de “ponerse en sus zapatos” y entender su visión del mundo» (EV).

De tal manera, se vislumbra la riqueza que supone para los voluntarios este encuentro con una realidad distinta a la académica, en tanto le posibilita una mirada diferente hacia ella, una aproximación y una creciente empatía hacia el otro.

*A nivel del encuentro entre voluntarios, docentes de las escuelas y profesores universitarios argentinos y extranjeros*

En las acciones de capacitación, se propone la revalorización de la educación como ocasión de encuentro intercultural, analizando las peculiaridades que adquiere el trabajo en condiciones de vulnerabilidad social. Esto permite apreciar las contribuciones que ofrecen diversos aportes teóricos y disciplinares para intervenir en las realidades escolares en que los voluntarios ejercen su labor. En tal sentido, durante dichas acciones de capacitación se generan instancias de reflexión crítica acerca de la propia posición del estudiante universitario ante la cultura del alumno secundario, su modo de posicionarse como figura de autoridad, sus representaciones y estereotipos con relación a las poblaciones urbano–marginales, internalizados en virtud de su pertenencia a contextos culturales diferentes.

Así expresa un voluntario el valor que adquirió esta instancia:

Lo que me resultó más interesante de la capacitación fue la videoconferencia con un voluntario/investigador/extensionista de Brasil. Él nos contó de su trabajo allá y nos dio consejos para que sepamos cómo afrontar los problemas. Además, nos impulsó a valorar la importancia que tiene ser voluntario, que con una simple ayuda ya se hace mucho. (EV)

Los alumnos destacan la posibilidad que tienen allí de encontrarse con sus propios colegas, los otros voluntarios, como ocasión de mutua ayuda en la tarea: «De la capacitación, el intercambio de experiencia entre voluntarios, fue lo que me resultó más interesante, ya que es bueno siempre escuchar experiencias de otros para enriquecernos más en el tema» (EV).

Los docentes extranjeros ofrecen sus clases a través de videoconferencia y se desarrollan además encuentros presenciales en el marco de las actividades previstas en dicho proyecto. Asimismo, se realizan encuentros con los docentes de las escuelas participantes, lo cual permite el acceso a una instancia de intercambio de las experiencias educativas entre las favelas de Brasil y los barrios santafesinos. Este intercambio de experiencias constituye una ocasión de mutuo enriquecimiento, ampliándose el campo de posibilidades en tanto se visualiza cómo intervenir en contextos similares y diferentes al mismo tiempo.

## *A nivel del trabajo entre los colegas universitarios*

El equipo que lleva adelante la experiencia de internacionalización, de investigación conjunta y de capacitación a los voluntarios involucra a tres universidades: la Universidad Nacional del Litoral (UNL, de Santa Fe, Argentina), la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG, de Belo Horizonte, Brasil) y la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, de Diamantina, Brasil). Esto permite introducir la dimensión intercultural en la propia tarea de investigación y le otorga un carácter heterogéneo al equipo, tomando en cuenta sus diferentes situaciones de partida institucionales, regionales y nacionales. Llevar adelante tareas conjuntas para planificar las técnicas y recursos que permitan reconocer las dinámicas interculturales que se manifiestan en una experiencia de internacionalización curricular constituye una posibilidad de enriquecimiento mutuo.

Cabe destacar que los integrantes cuentan con formaciones disciplinares distintas, con lo cual se hace más evidente el desafío de llevar adelante una tarea interdisciplinaria. Sin embargo, los docentes e investigadores se reconocen en el común deseo de aprender y de enseñar, de dar y recibir. La diversidad de pertenencias culturales, institucionales y disciplinares, antes que un obstáculo, comienza a constituirse en una oportunidad para enriquecer el trabajo compartido.

## En busca de la integralidad

Cuando hacemos referencia a la integralidad, suponemos que participar en proyectos de extensión «hace diferencia» en cada uno de quienes formamos parte y contribuye a ligar diferentes saberes y conocimientos, en función de una situación concreta en la que intentamos intervenir. Si tenemos en cuenta el testimonio de los protagonistas, podremos hacernos una idea de qué se trata.

Sostenemos que se dan en este encuentro diversos aprendizajes: una toma de conciencia de los propios recursos y falencias para ir al encuentro con el otro, una resignificación de las experiencias como estudiantes del nivel medio y superior, de su cualidad de ciudadanos y de las diferencias en el acceso a la educación, entre otros.

Observamos que, a través de sus relatos, los estudiantes confirman que este tipo de experiencias educativas en extensión representan una posibilidad de favorecer el entusiasmo por enseñar y aprender (Rafaghelli, 2016). Así lo expresa un voluntario: «Aprendí que enseñar es muy lindo y que para que los

alumnos aprendan es necesario captar su atención y eso solo se logra haciendo una clase interesante y con pasión en el tema» (EV).

En relatos como estos, se advierten elementos que dan cuenta de la integridad, ya que algunos aluden a lo subjetivo, otros a un «saber-hacer» en una realidad concreta de la práctica profesional, y otros se refieren a las necesidades de reformular o ampliar la propia formación universitaria. Categorías que no entendemos como exhaustivas, sino como las tonalidades más contrastantes que se destacan de modo llamativo en el material recolectado y que delineamos a continuación a partir de algunos fragmentos significativos de los decires de los voluntarios en las instancias de monitoreo de la experiencia, en particular, en DP.

### *Relativos al impacto subjetivo de esta experiencia*

Se considera aquí a la implicación y evaluación personal de los recursos, necesidades y condicionantes: «Descubrí que tengo paciencia»; «Me puse mal cuando se largó a llorar, digo “¿¿¿Me retarán porque la hice llorar???”»; «Que no tengo que enojarme (yo soy “la grande”»); «Me ayudó a sacarme el miedo de estar en un aula».

### *Relativos a un «saber hacer» en una situación concreta*

Los voluntarios afirman haber aprendido en las condiciones auténticas de aplicación de sus conocimientos —sobre todo quienes se están formando como docentes, pero también todos aquellos que lo hacen en las ciencias sociales—. De alguna manera, advierten cómo aparecen en ese contexto conceptos que están estudiando (diversidad, poder, negociación, objetividad, complejidad, entre otros).

«Entendí un poco más a los profes: “tienen que lidiar con un grupo de adolescentes, con realidades diferentes y difíciles”»; «Aprender que cada uno tiene sus tiempos»; «Poder “entrar”, construir un “código común”»; «Hay que consensuar todo el tiempo (no es cuestión de “mandar” solamente)»; «La importancia del vínculo primero (como decían los profesores de Brasil)»; «Yo primero los juzgué y después, vi cómo eran (los profes y los alumnos).»; «Uno se encuentra con muchas realidades juntas...».

## *Relativos a la formación universitaria*

Aparece una crítica y una necesidad de retornar a la búsqueda de nuevos saberes a partir de problemáticas observadas en terreno. Así lo expresan en los momentos de diálogo: «A mí me gustaría tener más herramientas»; «Cuando uno habla con otro, lo conoce, como que quisiera que desarrolle eso que le gusta»; «Fijarse cómo es cada uno»; «Y ahí vi: primero es prestar atención a lo que me quería decir, después “meter” contenido»; «Te hace pensar realmente qué es la educación... no todos pensamos lo mismo».

Aparece con claridad cómo el conformar transitoriamente esta comunidad de aprendizaje retroalimenta la formación universitaria y el diálogo con otros, además de repositionarlos en cuanto su rol profesional. Participar de estos espacios, en la escuela y en el curso de capacitación, escuchar a otros y «verse» en el contexto, provoca interrogantes e inquietudes metodológicas y conceptuales que parecen enriquecer los estudios universitarios.

Al avanzar en el análisis de la experiencia transitada, buscamos orientarla hacia la denominada educación experiencial como estrategia de enfoque holístico que pretende vincular los aprendizajes académicos con la cotidianeidad. Supone que los estudiantes «desarrollarán experiencias que resultan de poner a prueba en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen, evaluarán sus conocimientos y habilidades e identificarán nuevos problemas» (Camilloni, 2010:8).

Como docentes universitarias, reconocemos que estas experiencias señalan la posibilidad de identificar con mucha precisión falencias y oportunidades de revisar la currícula y los modos de transmisión, a propósito de esa renovación que implica pensar las problemáticas en situación, es decir, en medio de esos procesos sociales y culturales que los encarnan.

### **Aprender el oficio de estudiante, un desafío de la integralidad**

Dado que la transmisión de conocimientos (teorías, ejemplos, conceptos) por parte de los docentes y la democratización del saber que la información en red implica no constituyen condiciones suficientes para el ejercicio del pensamiento autónomo, creemos que es importante pensar propuestas de enseñanza y de aprendizaje distintas y que la categoría de arte es muy útil para tal fin.

Pensar el aprender como un arte, pero no en el sentido de un don natural a desarrollar ni tampoco como una capacidad innata que el docente tiene

que despertar. Pensarlo más bien como una artesanía para verlo desde otras perspectivas y tratarlo de modo distinto.

Aprender es un oficio, una tarea, y también el resultado de una serie de procesos que deben ser explicados. Aprender un arte u oficio requiere familiaridad con los materiales, reconocimiento de instrumentos, de problemas y soluciones posibles. Permite hacer distinciones, aclarar, comparar, efectuar cambios, probar y enseñar. Necesita de una comunidad de aprendizaje y de tiempo.

Estimamos que estos hechos deben sobreponerse a muchos de los supuestos y pretensiones que suelen acompañar nuestras planificaciones docentes; que el pensarlos bajo esta óptica es una manera posible de atender (dar cumplimiento) a aquello que en general más se estima como valioso. La autonomía y el pensamiento crítico son las categorías usualmente utilizadas para nombrar este objetivopreciado de la educación.

El proyecto de voluntariado puede entenderse como una estrategia en esta dirección dado que:

- a) Posibilita reflexionar a los distintos actores acerca de las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento: a los voluntarios en su doble rol de docente y estudiante; a los docentes con quienes se realizan las actividades de apoyo escolar y a los alumnos de las escuelas medias con quienes se aprende a enseñar, pero también a quienes nos desempeñamos como profesores universitarios.
- b) Esta reflexión no se hace «en el vacío» sino a partir de situaciones problemáticas concretas.
- c) Supone diseñar consignas, ejercicios y trabajos que puedan implementarse en estas tareas de aprender a estudiar. Esto permite aprender a enseñar pues ninguno de los ítems anteriores implica una tarea individual.

A continuación, se describe cómo se aprecia este aprendizaje del oficio de estudiante en la experiencia del voluntariado. Asimismo, los aprendizajes derivados del encuentro con la realidad escolar comprenden también un aprendizaje sobre el oficio docente y la centralidad del vínculo con el otro:

Tuve oportunidad de acercarme a una realidad que de otra forma no hubiera sido posible, conocer estudiantes, formar un lindo vínculo con ellos y la profesora. A nivel personal aprendés un montón, estar en un establecimiento educativo, conocer las historias de cada alumno, a la profesora, aprendés cómo desenvolverte en un aula. (EV)



El hecho de apreciar el valor del estudio para sus vidas les permite incluir esta cuestión como finalidad de su trabajo con los adolescentes: «Los objetivos (de mi trabajo como voluntario), si bien eran explicar los temas del contenido de la materia, también fueron dedicarle un espacio a reflexionar acerca de la importancia del estudio como también un objetivo primordial» (EV).

Encuentran una oportunidad para ofrecer herramientas que den lugar a modalidades de estudio superadoras del aprendizaje repetitivo:

Uno de mis objetivos era ayudar u orientar a los alumnos para que pudieran generar una relación con el estudio que fuera más allá del estudio memorístico y sin comprensión de por medio, que trascendiera las fronteras del estudio acrítico. Lo que buscaba era que los chicos pudieran cuestionarse las cosas que aprendían y, también, que eso mismo les generará una mayor curiosidad de saber. (EV)

Además, descubren el valor de confiar en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos: «Me di cuenta de la importancia que tiene, para algunos alumnos, que alguien crea en que ellos pueden aprender algo, y que pueden aportar muchas cosas por sí mismos» (EV).

Del mismo modo, se evidencia la incorporación de conocimientos ligados al quehacer didáctico, desde una posición que resalta la centralidad de la cuestión vincular: «Aprendí a planificar, dar clases, reformular contenidos y todo lo que tenga que ver con los aspectos relacionales» (EV).

La posibilidad de producir algún cambio en los alumnos es considerada como uno de los principales logros. Así lo expresa un voluntario al evaluar la satisfacción de sus expectativas iniciales: «En cada escuela que estuve como voluntaria, siempre me llevé algo, siempre logré algo al menos con un alumno, y eso es más que una satisfacción, es un halago» (EV).

De tal forma, uno de los logros más valiosos que los estudiantes destacan es la posibilidad de sentirse útiles: «Que los alumnos empezaran a recurrir a mí ante alguna duda fue algo significativo para mí, porque sentí que estaba siendo de ayuda» (EV).

Los aprendizajes se vinculan tanto al modo de enseñar la disciplina como al modo de vincularse con los alumnos, como lo expresa otro voluntario: «Aprendí mucho en el proceso sobre la enseñanza de la filosofía y las relaciones con los estudiantes» (EV).

La posibilidad de tener un rol de observador en algunos momentos también facilita estos resultados: «El presenciar las clases me permitió aprender sobre secuencias didácticas y desarrollo de actividades áulicas» (EV).

La inserción en la realidad escolar es favorecida por el hecho de compartir el mismo espacio de trabajo situado entre docentes, alumnos y voluntarios: «Pude conocer a los alumnos y trabajar con ellos en contexto, del mismo modo que pude compartir las clases con la profesora de la materia y aprender del trabajo docente realizado por ella» (EV).

De tal manera, la introducción en el saber hacer es posibilitada a partir de los momentos compartidos con los docentes desde su rol de voluntario: «La experiencia más significativa —en mi desempeño como voluntario de este proyecto— fue cuando estaba con la profesora en el aula, aprender de ella y que los alumnos te llamen a cada rato. Fue muy linda y placentera» (EV).

El acercamiento semanal de parte de los universitarios a las escuelas —destino de ambos proyectos de extensión —constituye no solo una oportunidad para el aprendizaje sobre el trabajo pedagógico en el rol de acompañante de la labor docente. Los alumnos se sorprenden al descubrir nuevas realidades culturales que se despliegan en su propia ciudad, es decir, con tanta cercanía física pero tanta distancia simbólica. El valor de conocer realidades diferentes es destacado como uno de los principales logros de la experiencia, tal como lo expresa un voluntario: «Superó mis expectativas en cuanto me permitió conocer de cerca otras realidades y otras formas de relaciones» (EV).

El acercamiento a las situaciones problemáticas del aula es identificado como uno de los aprendizajes principales del trabajo en el voluntariado: «(Aprendí) que hay un gran desinterés por parte de los alumnos en reforzar materias, conocimientos» (EV).

Pero también el aceptar la diversidad es reconocido como otro de los aprendizajes centrales en este desempeño: «Aprendí como voluntario de este proyecto y experimenté lo diverso de las aulas, lo diverso respecto a la contextualidad de los alumnos, a las ideas. Y no es malo, sino más bien productivo, para con uno mismo inclusive, porque las prácticas eran constructivas en conocimientos recíprocos» (EV).

Esta aceptación, sin embargo, no supone una posición pasiva en relación con las posibilidades de mejorar aquellas condiciones que requieren ser modificadas: «Aprendí a conocer otros contextos, otras realidades que están más cerca de lo que parece, y que con la educación y el trabajo y el esfuerzo se puede cambiar esas realidades, y llegar muy lejos como persona» (EV).

Aceptación, cambio, reconocimiento: palabras que se conjugan en el interés por llevar a cabo una tarea compartida: «Como voluntaria, aprendí sobre la importancia (y la necesidad) de reconocer al otro como un interlocutor válido como condición para afrontar un trabajo conjunto» (EV).

De tal forma, se evidencia que el aprendizaje del oficio de estudiante, de estudiante de profesorado, de estudiante universitario, se liga al aprendizaje del oficio del ser docente, y este se ve enriquecido por el encuentro con una realidad en la cual pueden poner en juego sus habilidades al mismo tiempo que pueden aprender de las de los demás.

La posibilidad de ejercer una tarea como voluntario, poniendo a disposición su aporte de modo gratuito, es una dimensión que no puede ser olvidada. Los alumnos destacan al respecto de múltiples formas que esta experiencia los enriquece por darles la posibilidad de darse a sí mismo, lo cual ayuda a realizar la exigencia humana de donación de sí. La labor educativa tiene un gran componente de gratuidad, en tanto los resultados no son nunca inmediatos o a veces no son los esperados. Poder dar de sí mismo con esta posición de gratuidad es un aspecto clave en el desempeño docente.

En relación con el impacto de la presencia de los voluntarios en el aula, presentamos los aportes de las evaluaciones llevadas a cabo por los docentes y directivos. En primer lugar, ellos destacan como uno de los aportes principales la ayuda que se les ofrece para poder focalizar en el aspecto relacional del encuentro con los alumnos:

Para la escuela, la experiencia fue muy positiva, pensamos que se constituye en una estrategia para motivar cambios de actitud en los alumnos, mejorar el clima del aula, propiciar intercambios comunicacionales enriquecedores, fortalecer actitudes de auto superación y consolidar mejores modos de relación entre todas las personas involucradas en la tarea escolar. (E.E.T.P. N° 481)

Es así como la evaluación de los docentes pone en evidencia el aporte que los estudiantes universitarios realizan en relación con la personalización del trabajo pedagógico: «El trabajo del voluntariado es positivamente significativo a nivel pedagógico porque dinamiza y enriquece el trayecto del alumno en la materia, en el grupo y en la escuela, priorizando desde lo humano la atención y el acompañamiento necesario» (E.E.T.P. N° 481).

A su vez, destacan que la recuperación de los aportes que brindan los estudiantes universitarios a partir de su formación disciplinar ayuda a enriquecer la dinámica de trabajo: «A nivel de la interacción áulica, permitió generar una dinámica de trabajo más atrayente y motivadora para los alumnos, favoreciendo la transición de la escuela primaria a la secundaria» (E.E.T.P. N° 481).

Asimismo, los docentes reconocen el rol de apoyo que a veces brindan los voluntarios ante las situaciones de conflicto áulicos, ayudando a resolverlos desde lugares diferentes:

Propició un ambiente positivo al hacer prevalecer el factor relacional y afectivo, lo cual permitió la regulación de las relaciones e intercambios alumno/alumno y alumno/docente. Los conflictos usuales pudieron ser abordados con mejor perspectiva gracias a que los alumnos reconocen en la figura del voluntario una autoridad distinta a la del docente, natural y no impuesta o coercitiva. Para ellos, es quien está ahí para ayudarlos, no para evaluarlos. (E.E.T.P. N° 481)

Al mismo tiempo, subrayan el modo activo en que los estudiantes se involucran en la tarea. Así lo expresa un directivo en su informe institucional:

Este proyecto tiene como objetivo el acompañamiento de las trayectorias educativas de nuestros alumnos desde el ingreso a la escuela secundaria. Los que concretan el mismo son los voluntarios universitarios, que dotados de un fuerte compromiso socio-educativo, acompañan el aprendizaje áulico de jóvenes adolescentes que concurren a nuestra institución educativa y que pertenecen a contextos de vulnerabilidad social. (E.E.T.P. N° 2025)

De la misma forma, ellos ponen en evidencia el rol fundamental que asumen los docentes del aula para que los voluntarios logren su cometido:

Cabe destacar el compromiso y la generosidad de los otros actores sociales participantes del proyecto tales como los docentes titulares de las cátedras, quienes comparten su espacio, trabajan mancomunadamente con los voluntarios a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos. (E.E.T.P. N° 2025)

En síntesis, los docentes y directivos valoran la contribución que estos estudiantes brindan para colaborar en el logro de los objetivos pedagógicos propuestos para el curso: «La presencia del voluntario nos permite hacer efectivos —o bien maximizar— objetivos o logros contemplados en nuestra función, que a veces no llegan a materializarse dada la multiplicidad de factores que intervienen en el aula» (E.E.T.P. N° 481).

Tratándose de un proceso en permanente revisión, los logros hasta ahora destacados dan cuenta del valor que este tipo de dispositivos tiene para los distintos actores que lo llevan adelante cuando se avanza en la construcción conjunta.

## Reflexiones finales

El trabajo colectivo entre voluntarios, coordinadores, profesores, docentes y alumnos de las instituciones involucradas suscita un aprendizaje en terreno de lo que significa «hacer con»: hacer con sus compañeros voluntarios, con los docentes y los preceptores a cargo de los adolescentes, con sus capacitadores y, sobre todo, con los propios adolescentes destinatarios de esta acción. Aprender a hacer con otros amplía el horizonte de los estudiantes universitarios, ofreciéndoles una ocasión de aprendizaje en terreno. Aprendizaje que, como ellos destacan, son en realidad aprendizajes múltiples: aprendizajes didácticos de la especificidad de la enseñanza en el contexto histórico actual, aproximación al contexto social y cultural en el marco de poblaciones pertenecientes a sectores vulnerables, aprendizajes de los contenidos disciplinares vertidos por los docentes a cargo de los cursos en los que se incluyen como voluntario. Aprendizaje de las características de los alumnos, de sus intereses e inquietudes, de sus rasgos como adolescentes. En fin, aprendizaje experiencial que supone el introducirse al saber-hacer en la acción reflexionando sobre los supuestos y habilidades para intervenir como facilitador del aprendizaje, en las posibilidades y límites del trabajo pedagógico. Estos aprendizajes no se suman, sino que se integran en un saber complejo que entra en vinculación con sus saberes previos y profesionales, enriqueciendo su acervo personal.

En este aprendizaje el encuentro con el otro permite la puesta en juego de dinámicas interculturales que enriquecen y amplían el horizonte de sentido del estudiante universitario y del alumno secundario. Pero también del docente secundario y de nosotros, los docentes universitarios, propiciando los múltiples encuentros mutuos, encuentros que se configuran en una posibilidad de aportar a la integralidad de la experiencia formativa universitaria.

Las diversas instancias de trabajo que se despliegan en relación con los proyectos en curso dan lugar a la generación de dinámicas interculturales, en tanto se producen encuentros entre personas y grupos pertenecientes a distintos espacios socioculturales: docentes, alumnos de nivel medio, estudiantes y profesores de nivel superior. De tal manera, la cuestión intercultural en tanto encuentro con el otro en un espacio de mutuo enriquecimiento aparece de forma transversal en el proyecto.

El aprender a «ponerse en los zapatos del otro» y «entender su visión del mundo», el acercarse a «otra realidad» constituye la síntesis del desarrollo de competencias interculturales que el acercamiento a otras realidades posibilita. En este acercamiento, lo diverso deja de ser un obstáculo para convertirse en «algo constructivo», como afirman los voluntarios. El desarrollo de com-

petencias interculturales hace posible una integralidad en la formación del estudiante universitario, en el intento por apropiarse de su oficio estudiantil y de su futuro oficio docente, en el caso de quienes se preparan para ello, o de su oficio profesional, para quienes estudian otras carreras.

## Referencias bibliográficas

**Camilloni, Alicia R. W. de (2010, noviembre).** Calidad académica e integración social. Ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Organizado por Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

**Díaz Álvarez, Enrique (2007).** Sujeto e interculturalidad. En Fundación CIDOB. *Pensar las dinámicas interculturales. Aproximaciones y perspectivas. Documento Nro.10* (pp. 63–71). CIDOB edicions.

**Fuller, Norma (Ed.) (2001).** *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**Rafaghelli, Milagros (2016).** Las prácticas de extensión en Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 8–15. <https://doi.org/h9n7>

## **Arte en espacios educativos: conocimiento e inclusión de adolescentes**

Liberia Neves y Bárbara Oliveira Batista

El presente texto pretende abordar el papel del Arte, en especial del teatro, a partir de juegos teatrales, como construcción simbólica articulada por elementos del repertorio imaginario, como recurso frente a lo imposible de decir de la adolescencia por parte de sujetos que la viven, especialmente en el ámbito escolar. Para ello, se busca una comprensión de la adolescencia como tiempo lógico del psiquismo, teniendo como referencia la teoría psicoanalítica y, luego, se parte a la descripción de una experiencia registrada en el Programa de Extensión Universitaria «¡BROTA!– juventud, educación y cultura», especialmente en un taller denominado Juegos teatrales y conversaciones escénicas. En la experiencia, se destaca, las dimensiones cognitiva y subjetiva tocadas por el Arte, buscando visualizar los desafíos de la educación, los desafíos adolescentes y algunos posibles efectos de la experiencia artística cuando el lenguaje se muestra insuficiente.

### **Introducción**

La adolescencia es un concepto de origen impreciso, que designa un fenómeno variable en relación con el momento histórico y el espacio geográfico en el que se vive. Según Pereira (2022) fue solo en 1904, con los estudios del psicólogo norteamericano Stanley Hall, que la adolescencia fue considerada como una etapa psicológica del desarrollo humano.

Actualmente, la Organización Mundial de la Salud (Brasil, 2007) ubica la adolescencia como un fenómeno biopsicosocial circunscrito en la segunda década de la vida, entre los diez y los diecinueve años, precedida por la niñez (en lugar de "seguida por la niñez"), que comprende parte del período de la juventud (de los quince a los veinticuatro años) y precedente a la vida adulta. De acuerdo con la legislación brasileña, se considera adolescente a quien tiene entre doce y dieciocho años, orientando a la sociedad en términos jurídicos, económicos y políticos.

En la cultura occidental contemporánea, en cierto modo, existe el consenso de que los primeros signos de maduración sexual, surgidos a partir de la

pubertad —un fenómeno biológico universal— marcan, específicamente, el inicio de la adolescencia; sin embargo, el fin de esta fase no está directamente relacionado con el fin del surgimiento hormonal responsable de tales signos. De esta forma, la adolescencia, tal como la concebimos hoy, es un fenómeno único que, impulsado por cambios biológicos e influenciado por cuestiones socioeconómicas y culturales, culmina en experiencias psíquicas únicas que conducen a cada sujeto en la construcción de su posición como sujeto adulto frente al otro.

Es en esta perspectiva que la teoría psicoanalítica permite pensar la adolescencia como un tiempo lógico del sujeto, es decir, sin principio ni fin determinados *a priori*, experimentado de manera única a partir del despertar de cada uno (Freud, 1905/2016) para aquello que viene a modificar la imagen que uno tiene de sí mismo y del entorno, muchas veces provocada por las transformaciones de la pubertad. Se constituye, por tanto, como un tiempo de construcciones inéditas como respuesta a las demandas del mundo externo —aquello que el sujeto ve y lo que capta a partir de la mirada del otro.

En otros términos, la pérdida de la imagen de la infancia hace que el sujeto se vea interrogado en relación con su lugar en el mundo: *¿Quién es? ¿Qué es lo que quiere? ¿Cuáles son sus elecciones (su género, sus objetos de amor, sus posiciones...)?* y, *¿sobre el futuro? ¿Qué camino tomará para llegar «allí»?*

Las respuestas a tales interrogantes se traducen en un acto —elegir, nombrar, buscar, esconder, experimentar, mostrar, renunciar, romper, rehusar... inventar— e incentivar al sujeto hacia un desafío inédito: el encuentro con el otro, considerando que este encuentro resulta imposible, en la medida en que se revela, allí, la inexistencia del espacio para la satisfacción de las pulsiones. Es decir, es el encuentro con lo incompleto que constituye cualquier encuentro.

Esta concepción nos permite dialogar con la afirmación del psicoanalista Philippe Lacadée (2011) cuando trata la adolescencia como la más delicada de las transiciones, tiempo del despertar y del exilio, ya que el sujeto siempre se encuentra solo en la invención de sus soluciones. En la actualidad, donde los ideales son escasos, los adolescentes se valen de lo que les sobra —objetos e imágenes— tomándolos como recursos, en un intento de colmar el vacío que abre y quiebra la aparente consistencia vigente en el tiempo de la infancia. En este movimiento, los sujetos a menudo se avergüenzan o pierden la medida.

Algunos encuentran apoyo en los estudios (en todo lo que quieran saber), en los deportes, en las disputas que ofrecen los videojuegos, en las religiones; otros se arriesgan poniendo a prueba las fronteras del límite y de la autonomía; otros todavía no encuentran una salida, paralizando en la alienación, en el abandono, culminando a veces en actos de autoagresión o incluso en el auto exterminio.



Esto se puede ver en los diferentes espacios disponibles para los adolescentes, según sus realidades socioeconómicas y culturales. Hoy percibimos las redes sociales digitales como un gran campo de convivencia de estos sujetos (Lima *et al.*, 2015). Sin embargo, la escuela aún parece ser el mayor espacio de encuentro cotidiano.

En Brasil, especialmente desde el siglo XX, los movimientos sociales impulsaron políticas de Estado para garantizar la escolarización pública y gratuita de todos, entre cuatro y diecisiete años de edad (Brasil, 1996). Así, a pesar de las numerosas dificultades para lograr el acceso universal al aprendizaje,<sup>1</sup> los datos censales muestran que, en 2020, el 99 % de los niños y jóvenes de seis a catorce años y el 95,5 % de los jóvenes de quince a diecisiete años estaban matriculados en escuelas brasileñas. En cuanto a las cifras absolutas de matrículas en los últimos años de la enseñanza primaria (6vo a 9no) y en la enseñanza secundaria, etapas que corresponden al tramo de edad entre los once y los diecisiete años, las cifras apuntan a unos 19,7 millones de estudiantes.

Ante esto, podemos inferir que la adolescencia pasa por la escuela y, de esa forma, se convierte en un espacio de encuentro de los sujetos, de vivencia de vergüenzas, de descubrimientos e invenciones de posibilidades. En este sentido, se observan en los espacios escolares respuestas adolescentes en relación con el saber (dificultades de aprendizaje) y al comportamiento (dificultades en la relación con las reglas y con la autoridad) configurando el conjunto de desafíos cotidianos. Y en la vergüenza de la falta de palabras para elaborar las dificultades y construir las salidas, los adolescentes a menudo solo gritan o se callan haciendo inviable el diálogo en ambas situaciones. Algunos de estos casos terminan culminando en la deserción —la ruptura del vínculo con la escuela a través del abandono y la evasión escolar (Matiassi, 2022).<sup>2</sup>

---

1 En 2020, el 82,4 % de los jóvenes de 16 años terminó la escuela primaria; y solo el 75,4 % de los jóvenes de 15 a 17 años estaban matriculados en la escuela secundaria. Dentro de estos datos, se destacan las desigualdades basadas en las categorías Raza/color, Renta y Localidad. Fuente: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

2 Según el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), el concepto técnico de deserción es diferente de evasión. La deserción significa que el alumno deja la escuela un año, pero regresa al año siguiente. La evasión significa que el alumno sale de la escuela y no regresa al sistema. Para el Observatório de Educação Instituto Unibanco, hay una edad crítica para la evasión escolar en Brasil. En la escuela primaria, con más o menos trece años, la proporción de jóvenes en la escuela alcanza el

Para intervenir en este malestar, tanto la escuela como otras instituciones con iniciativas enfocadas en estos adolescentes, buscan alternativas de oferta cultural que permitan a estos sujetos elaborar sus dificultades. No son raras las iniciativas de trabajos con Arte, como una oferta simbólica que opera a través de los recursos del imaginario para decir algo que muchas veces con el lenguaje no alcanza.

Esta es la premisa del Programa de Extensión Universitaria «¡BROTA!–juventud, educación y cultura» —«despertar en los jóvenes el deseo del saber, a través de las artes, la cultura y la palabra» (Grillo *et al.*, 2020:69). El ¡BROTA! nace de una asociación directa entre la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Belo Horizonte (SMED BH), ante la demanda de intervenir en el fenómeno de la deserción escolar en los últimos años de la enseñanza primaria, verificado principalmente en escuelas ubicadas en regiones vulnerables. El presente texto pretende presentar el trabajo de dicho programa y abordar puntos de posibilidades en la comprensión de los obstáculos de los sujetos adolescentes presentados en la escuela.

### **¡BROTA!– Juventud, Educación y Cultura**

El Programa ¡BROTA!, ideado y coordinado por profesores investigadores de varias unidades académicas<sup>3</sup> de la UFMG, está dirigido a estudiantes del último año de la enseñanza primaria —entre 14 y 16 años de edad— matriculados en escuelas públicas municipales de la ciudad de Belo Horizonte. Sus actividades se realizan una vez por semana, en las instalaciones del Centro de Referencia de las Juventudes de Minas Gerais (CRJ.), con una duración de dos horas y media, a partir de la oferta de talleres de Arte —escénicas, visuales y literarias— realizados por estudiantes universitarios de las respectivas áreas, además de ruedas de conversación sobre adolescencia, sexualidad, familia, territorio, violencia y política, realizadas por estudiantes de Psicología/Psicoanálisis (Grillo y Lima, 2020).

Por decisión de la Secretaría Municipal de Educación, se da prioridad para la participación en el programa a las escuelas ubicadas en las periferias, espe-

---

97 %. Esta proporción desciende cuando se trata de jóvenes de 16, 17 y 18 años. Después de los 18 años, la caída vuelve a ser suave.

3 Facultad de Medicina; Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas; Facultad de Educación; Facultad de Letras; Escuela de Bellas Artes; Escuela de Arquitectura y Diseño.

cíficamente en las regiones con mayor Índice de Vulnerabilidad Juvenil (IVJ).<sup>4</sup> Este índice opera con el concepto de vulnerabilidad a partir de la combinación «de la idea de riesgos, activos y de la capacidad de respuesta de los individuos/familias/comunidades para enfrentarlos, aliada a las condiciones del contexto, o estructuras de oportunidades, entendidas como condicionantes de la acción» (Bronzo, 2015:8).

Se trata, por tanto, de jóvenes en su mayoría negros, pobres, que experimentan formas frágiles e insuficientes de inclusión en un contexto de desigualdad social, lo que implica el agotamiento de las posibilidades de movilidad social. En este sentido, experimentan modos de vida específicos y prácticas cotidianas que expresan significados y valores no tanto en el ámbito de las instituciones, sino en el ámbito de la propia vida cotidiana (Dayrell, 2005).

Es en este sentido que la escuela muchas veces interpreta el desinterés de los jóvenes hacia lo que ofrece como efecto de esta «pobreza» y entiende a estos sujetos desde sus condiciones de vulnerabilidad, y no tanto por sus condiciones de adolescentes —sujetos singulares que se interrogan e interrogan al mundo en relación con sus propias existencias—. De esta manera, las escuelas asociadas reconocen la oportunidad de participación en programas como ¡BROTA! como posibilidad de fomentar el vínculo, considerando, sobre todo, que es en esta etapa escolar que los jóvenes de esta región evaden, abandonan o incluso mueren violentamente.

En este contexto, el programa, vigente desde 2018, ya contó con la participación de cerca de 180 estudiantes provenientes de cuatro escuelas, ubicadas en el Territorio de Gestión Compartida L4, donde se encuentra la mayor tasa de deserción escolar y la mayor tasa de homicidios por cada 100 000 habitantes entre 15 y 19 años, y la mayor tasa de fecundidad en el mismo grupo de edad.

---

4 Según el Informe de Prevención de Mortalidad de Jóvenes y Adolescentes de Bello Horizonte (2018), el IVJ es un número que muestra la situación de los jóvenes mineros con respecto a la exclusión social y a las situaciones de riesgo que tienen más probabilidad que experimenten en algún momento. El IVJ-BH consideró el municipio y sus cuarenta Territorios de Gestión Compartida para efectos de agregación de datos y difusión de resultados, considerando que se tratan de áreas homogéneas, según criterios socioeconómicos y de infraestructura. Para el cálculo se seleccionaron siete indicadores del Censo Demográfico de 2010: porcentaje de población joven de 15 a 29 años; porcentaje de niños de 10 a 14 años que trabajaron; ingreso promedio del hogar; tasa de abandono escolar en la enseñanza secundaria; tasa de distorsión edad/grado; tasa promedio de homicidio de la población masculina con edad entre 15 y 29 años; y tasa de fecundidad en el grupo de edad de 15 a 19 años.

Si bien cuenta con un importante número de equipamientos públicos, estos se encuentran desproporcionadamente distribuidos entre los barrios/aglomerados de este territorio. Las escuelas asociadas del programa están ubicadas en estos vecindarios más áridos y desatendidos. Estas son responsables de proporcionar el transporte de ida y vuelta del territorio hasta el CRJ., en el centro de Belo Horizonte, y una merienda para todos los estudiantes.

Brota es una jerga muy utilizada por los jóvenes que asisten al CRJ., que significa «aparece», «ve allá», «ven acá». La propuesta es que estos sujetos se muevan del territorio y experimenten procesos creativos organizados en tiempos y espacios distintos a los de la escuela; así como promover el encuentro con la ciudad a través del encuentro con lo que sucede en el CRJ.

Se busca tratar los talleres como experiencias del hacer —con el cuerpo, la voz, las palabras, la escritura, la huella, las imágenes, algunos materiales y soportes— para incentivar la producción de nuevos signos y significados y su expresión. Lo que no excluye el aprendizaje de técnicas e incluso el encuentro con un camino de convertirse en artista.

¡BROTA! busca investigar qué es lo que puede despertar el deseo de saber en los jóvenes, sustentando la ética del deseo como punto de articulación entre los diferentes proyectos que conforman el programa. Así, en cada encuentro salen de escena jóvenes en situación de vulnerabilidad y entran los sujetos invitados a hacer uso de la palabra y la invención, a través de seis proyectos/talleres<sup>5</sup> que se desarrollan de manera simultánea, entre ellos:

El taller *Arte s/cem palavras* (Arte s/cien palabras)<sup>6</sup> apuesta por la escritura como medio de expresión y utiliza diversos recursos virtuales digitales (*chats* en WhatsApp, blogs y redes sociales) y tradicionales, como el papel, buscando ocupar espacios al margen del tradicionalismo contenido en las salas de clase, provocando una escritura más orgánica y natural.

El taller *Diseño para la Juventud* busca instigar y estimular la curiosidad y la creatividad de los adolescentes a través de actividades relacionadas con la producción de material digital, audiovisual y gráfico, incentivándolos a elaborar proyectos de intervención dentro y fuera del espacio escolar.

---

5 Las informaciones resumidas sobre los talleres se construyeron y compilaron a partir del libro Grillo (2020).

6 El nombre del taller en portugués es *Arte s/cem Palavras*, porque la palabra «sem» (ausencia de algo) tiene la misma fonética que la palabra «cem» (número 100), dando así dos sentidos que constituyen la propuesta del taller.

El taller *Cuerpo en movimiento* se incluye en el universo del adolescente a través de un lenguaje que los jóvenes conocen y reconocen como propio, el de las danzas urbanas, buscando introducir lo que no saben, para despertar el interés por nuevas posibilidades.

El taller *Articidades*<sup>7</sup> a través de materiales que componen el trabajo en las artes plásticas, propone el debate, la reflexión, el análisis crítico, acogiendo el deseo de los jóvenes de explorar los espacios de la ciudad, promoviendo la experimentación de la intervención urbana y de una cartografía afectiva.

El taller *Juegos teatrales y conversaciones escénicas* invita a los sujetos a hacer uso de sus potencias creativas frente a lo insólito que se produce a partir de los juegos simbólicos de improvisación. Entre lo lúdico —que rescata el juego como elemento teatral— y el desafío se abre un espacio no solo para la puesta en escena, sino también para hablar de la puesta en escena cotidiana en sus vidas.

Cabe mencionar que algunos jóvenes participan con mayor intensidad en las actividades; otros no tanto; otros son autorizados a entrar y salir de los talleres, a veces de forma disruptiva, dejando algunas marcas a través de actuaciones.

Además de los talleres, los adolescentes son invitados a participar en grupos de *Rueda de conversación* con orientación psicoanalítica, desde la perspectiva de un dispositivo que busca sostener las condiciones para que el sujeto hable y sea escuchado. Como posición ética, la oferta de escucha tiene como objetivo invocar al sujeto, creando el tiempo y el espacio en el que pueda llegar. En la rueda, el sujeto puede mirar preliminarmente lo que está sucediendo y buscar comprender, sin apresurarse a concluir.

Vale la pena destacar que, la dignidad del acto que Lacan atribuye a la palabra tiene que ver con su función creadora, con el valor fundador de la dimensión de la verdad y con la función de la enunciación, que la sitúa (a la palabra) como algo más allá del simple dicho (Gallo, 2021). En este sentido, los elementos traducidos por los jóvenes en palabra, en el contexto de las ruedas de conversación, fueron previamente tangenciales por gestos, movimientos, trazos, escenas de improvisación, imágenes o colores, en los talleres antes mencionados que se realizan a través de la experiencia artística.

---

7 El nombre del taller está compuesto por la unión de la palabra Arte con la palabra «ciudad» (ciudad).

## **El Arte como producción de la cognición y de la subjetividad**

A lo largo de la historia se ha registrado la coexistencia de teorías sobre la creación artística referentes a lo sublime y a lo epistémico; como producción del inconsciente, efecto de la sublimación de las pulsiones sexuales,<sup>8</sup> y como producción de la conciencia, fruto de un trabajo cognitivo basado en el descubrimiento y la invención. En este último caso, configurando una actividad sistémica que integra recursos intelectuales como la percepción, la memoria, la atención, el pensamiento, la resolución de problemas, la expresión, la comunicación, la creación, la imaginación, entre otros, que resultan de la transmisión cultural entre generaciones, así como de las interacciones sociales e interculturales.

En esta perspectiva, se quiere aquí destacar a Lev Vigotski como autor en el campo de la psicología y la educación, quien, dentro de su vasta contribución a ambos campos, presenta una idea sobre la imaginación y la creación en la infancia y la adolescencia. El autor llama de actividad creadora a aquella en la que se crea algo nuevo, independientemente de «si lo que se crea sea algún objeto del mundo externo o una construcción de la mente o del sentimiento, conocida solo por la persona en que esa construcción habita y se manifiesta» (Vigotski, 2018:13). En este sentido, el autor destaca que la imaginación significa una función importante para el desarrollo y el comportamiento humano, constituyendo, por tanto, una condición absolutamente necesaria para casi toda función cognitiva del ser humano, ya que tal función permite la ampliación de las posibilidades del pensamiento, para llegar a instancias y proposiciones no siempre directamente relacionadas con la experiencia.

Además, para Vigotski (2018) la percepción, la emoción, la creatividad y la imaginación son tratados como procesos psicológicos en estrecha relación con el Arte y, en este sentido, la experiencia artística promovería nuevas organizaciones psíquicas, posibilitando que cada uno se eleve a la condición de individuo singular. Proceso este que provoca la organización de la conciencia a partir de leyes extraídas de las experiencias, con el fin de cambiar la relación del sujeto con el mundo ya que eleva las representaciones de las cosas y sus relaciones a niveles más complejos, ampliando el significado y el dominio del sujeto sobre los objetos, sobre las relaciones sociales y sobre sí mismo.

---

8 Nos referimos aquí a la concepción psicoanalítica, vigente en la obra de Sigmund Freud en las primeras décadas del siglo XX.

A partir del psicoanálisis, teoría que incluye la dimensión del inconsciente pulsional en la constitución subjetiva, el Arte puede ser pensado como una producción del sujeto, utilizando recursos imaginarios para organizar simbólicamente parte de lo que escapa al lenguaje; y, en esta perspectiva, al tocar algo fuera de sentido, alcanza puntos solo visitados por la palabra *a posteriori*.

La imagen no es solo visual, se parte de la idea que configuran imágenes en el mismo sentido también, gestos, sonidos, colores, y elementos que se perciben con el gusto y el olfato. De esta forma, la danza, por ejemplo, ofrece experiencias con el movimiento; la música con recursos rítmicos, melódicos, armónicos y poéticos; el teatro, a su vez, permite una gama de experiencias, ya que se compone de texto dramático, sonido, voz (en volúmenes, timbres e intenciones variadas), movimiento corporal basado en la intención, escenografía, interpretación, entre otros. Además, según Neves (2022), el teatro se refiere a un espacio vacío rodeado de cosas; y que habita seres y cosas, proporciona sensaciones y percepciones —similares o singulares— a quien observa. Por lo tanto, tiene dimensiones objetivas y subjetivas. Incluso si no existe concretamente (físicamente), está delimitado por la intención y la connivencia de lo que es la escena y lo que está fuera de la escena: público y escena oculta.

Ante esta perspectiva, se quiere destacar el taller *Juegos teatrales y conversaciones escénicas*, que conforma la lista de ofertas del Programa ¡BROTA!, dirigido a adolescentes que tienen problemas en el vínculo con la escuela.

## **Juegos teatrales y conversaciones escénicas**

El taller *Juegos teatrales y conversaciones escénicas* es uno de los ofertados por ¡BROTA! a los adolescentes participantes. Se configura como un proyecto de extensión e investigación vinculado a la Facultad de Educación de la UFMG y al Programa de Posgrado Maestría Profesional Educación y Docencia (PRO-MESTRE FaE UFMG).

Inspirado en los estudios de Neves (2022) sobre el Teatro–Conversación, consiste en la vivencia de los Juegos teatrales como provocación del decir, a través del hacer —con el cuerpo, el gesto, la representación, la interpretación— y, sobre todo, la improvisación escénica. Es decir, además de configurarse como una experiencia estética, el taller invita a los participantes a hacer uso de los Juegos teatrales como posibilidad de expresar la subjetividad a través de los recursos lúdicos y artísticos inherentes a la propuesta.

Los juegos que se desarrollan en el taller, en general, se inspiran en las producciones de autores como el brasileño Augusto Boal (2015) y la norteamericana Viola Spolin (2010), sin embargo, se priorizan las construcciones colectivas con los adolescentes, tomando como referencia sus propias vivencias, intereses y repertorios simbólicos, buscando trabajar la expresión corporal y la improvisación escénica para abordar sus desafíos frente al pasaje de la adolescencia, especialmente en lo que se refiere al vínculo con la escuela.

La investigadora Ingrid Koudela, en sus estudios sobre pedagogía teatral, a partir de los planteamientos de Viola Spolin y Berthold Brecht, destaca el Juego teatral como un juego de construcción a través del lenguaje artístico, el cual «pasa necesariamente por el establecimiento del acuerdo de grupo, por reglas libremente acordadas entre los socios» (Koudela y Almeida 2015:110). En otras palabras: «En la práctica con el juego teatral, el juego de reglas es el principio organizador del grupo de jugadores para la actividad teatral. El trabajo con el lenguaje desempeña la función de construcción de contenidos, a través de la forma estética».

Además de la conciencia de las reglas acordadas entre los participantes —en la posición de actores o audiencia—, la estructura de los juegos, en general, está determinada por los aspectos que señalan el ambiente en el que se desarrolla la acción, quiénes son los personajes y cuáles son las acciones de los personajes. Esto se hace a través de varios recursos que involucran el arte teatral —construcción dramática, construcción de personajes, improvisación, interpretación y narración de la historia, entre otros— culminando en la creación de algo muy específico para cada grupo, involucrando sus repertorios simbólicos, desde la imagen y sus realidades subjetivas. Según Neves:

La creación escénica, se puede decir, consiste en la construcción de una nueva estructura concreta, un nuevo cuadro de la realidad o incluso la materialización creativa de una idea. Por tanto, un proceso único de apropiación, generalización y objetivación, en la posibilidad de nuevas organizaciones psíquicas y, en consecuencia, en la alteración de la posición del sujeto ante las representaciones de las cosas y sus relaciones, ampliando el significado y el dominio del sujeto sobre los objetos, sobre las relaciones sociales y sobre sí mismo. (2019:95)

Desde la implantación del programa ¡BROTA! en 2018, salvo el período de suspensión de las actividades presenciales, debido a la pandemia del COVID 19, la actividad más explorada por los alumnos participantes del taller aquí



destacado fue el juego de improvisación. En la improvisación escénica, los papeles desempeñados por los jugadores no son elaborados previamente, sino que se establecen a partir de las interacciones que surgen durante el juego en torno a un conflicto escénico. La escena improvisada, por tanto, es el fruto de las interacciones creativas espontáneas entre los actores en el momento de la acción. Es decir, ante la apertura de un espacio vacío para la creación, los jugadores buscan introducir una representación de vida movilizadora por la expresión creativa (Neves y Santiago, 2017).

En el juego de la improvisación, el espacio vacío que se abre para el que no está preparado para hacer puede brindar a los sujetos de la experiencia una invitación a deshacerse de los lazos de la coherencia y a crear modos y formas de representación de vida, distintos de la lógica de la realidad. De esta forma, al dejarse llevar por el desarrollo de una escena improvisada, no pensada previamente, se abre un intervalo proveniente de una (des)preparación, lo que permite al sujeto emerger del inconsciente, dejando escapar el pensar para ser el que habla y experimenta los efectos de la palabra no pensada.

Desde esta perspectiva, a partir de los recursos lúdicos y artísticos que constituyen los Juegos teatrales, el taller se presenta como una oportunidad de interrogar los significantes de la vulnerabilidad con los que, muchas veces, los adolescentes participantes de ¡BROTA! se muestran identificados. En escena, aparece muchas veces el sujeto adolescente, con su saber singular, en lugar del alumno vulnerable, que habla del malestar constatado en la escuela, presentando otros componentes en la historia contada y para la historia que se quiere contar.

Cabe mencionar que los espacios vacíos que se abren no siempre son ocupados por los jóvenes con la invención o con la resolución del conflicto constituido durante la improvisación. A veces, ante lo inesperado, por tocar algún punto de angustia y de difícil trato, la posible solución acaba siendo salir de la escena —mediante un cierre, aunque sea sin desenlace, o renunciando al juego—. Sin embargo, muchas veces, las dificultades para construir una escena se despliegan en discusiones colectivas, preguntas y reflexiones.

En las experiencias vividas con adolescentes, por momentos, el juego de improvisación provocó el acto, seguido de la demanda de interpretación; en otros, permitió traducir el acto en palabras, abriendo brechas para encontrar elementos simbólicos posibles de contornear el conflicto escénico.

## Una experiencia en el taller con los adolescentes

La experiencia del lenguaje teatral da lugar a la expresión de la subjetividad, la articulación entre los diversos saberes, la invención de personajes y la reinención de sí mismo, la producción de palabras circulantes en la conversación. Se muestran frecuentes en el taller de *Juegos teatrales y conversaciones escénicas*, especialmente en los juegos de improvisación, escenas que tratan los desafíos frente a la adolescencia, las relaciones familiares, machismo, feminismo, homofobia y, sobre todo, «situaciones problemas» en la escuela, las cuales se ubican en las fronteras entre la diversidad y el respeto. Estas a menudo escenificadas y construidas desde nuevas perspectivas que surgen en las situaciones de juego. Es decir, en algunos casos, en los espacios «vacíos», ante la falta de preparación y la sorpresa provocada por el juego de improvisación, estos «escenifican» algo nuevo, diferente de lo que «repiten» en la escuela, o de cómo son reconocidos por los docentes —los que no saben, no quieren saber, vulnerables.

El taller apuesta por el poder del juego de improvisación por su perspectiva lúdica y desafiante, capaz de provocar la construcción de conocimientos y la producción del saber —elementos de la dimensión de la razón y de la pulsión.

Por un lado, los adolescentes hacen uso de sus recursos cognitivos y sus repertorios simbólicos, son convocados a practicar la concentración, la escucha y a establecer con sus pares (los jugadores) una relación de trabajo colectivo, necesaria para resolver el problema escénico, establecido en aquella experiencia estética.

Por otro lado, aunque el taller convoque al trabajo del grupo, provoca la posibilidad de efectos singulares, especialmente cuando opera como dispositivo que invita al sujeto a producir un saber propio sobre sus asuntos reales y subjetivos. En este sentido, es posible percibir que la experiencia del lenguaje teatral toca elementos de la subjetividad de los adolescentes participantes, muchas veces envueltos en los síntomas escolares y en las respuestas vergonzosas de la adolescencia.

Estos dos aspectos —de la construcción cognitiva y de la producción de un saber de la subjetividad— se pueden observar a partir de la experiencia con uno de los grupos, que, a través de los juegos de improvisación construyó una escena de la sala de clase, que decidió presentarla a los demás compañeros participantes de los otros talleres que se ofrecen en ¡BROTA!, así como para los docentes y responsables de los talleres; y, posteriormente, en el auditorio de la escuela, en su territorio.

## La escena

Durante los últimos tres encuentros programados para el periodo cuatrimestral del taller, después de experimentar juegos de expresión corporal, vocal y de atención, los adolescentes improvisaron la escena, la cual fue ganando elementos a cada encuentro. Sin embargo, el proceso no se configuró como ensayos de un trabajo a ser mostrado para un público. La decisión de mostrarlo surgió en el último encuentro, programado para la socialización de los procesos de todos los talleres ofrecidos, aún sin ninguna depuración técnica relacionada con la disposición de los actores, el escenario, la proyección de voz y otros elementos trabajados en el montaje intencional de un sketch teatral. No hubo tiempo para esto en el proceso, pero los participantes no estaban preocupados ya que simplemente deseaban mostrar la escena.

La idea surgió en una improvisación en la que tres participantes crearon una situación en la sala de clase donde un profesor, muy autoritario, intentaba dar clase a unos alumnos que no estaban interesados en lo que el profesor intentaba exponer. Posteriormente, otros participantes se unieron a la escena, ayudando a constituir una sala de clase diversa, ocupada y llena de conflictos entre los alumnos.

Mientras improvisaban, en la escena, el profesor se volvía cada vez más violento, irrespetuoso, incluso llegando a humillar a los alumnos que presentaban resultados y calificaciones insatisfactorias.

En una de las improvisaciones, una alumna salió del aula y, cuando sus compañeros notaron su ausencia, estos también salieron a buscarla por la escuela. Hasta que la encontraron en el baño, tirada en el suelo, desmayada, tras un intento de suicidio. A partir de este punto de la escena, la participante decidió entonces incluir una carta (que escribiría en su casa y la llevaría a la próxima y última reunión) justificando su acto, la cual debería ser leída en voz alta por uno de los alumnos que la encontró tirada en el suelo del baño.

En el último encuentro, durante una nueva improvisación, después de leer la carta (escrita por la participante), los demás alumnos intentaban animarla, presentando argumentos para que luchase por vivir. Después de que cada uno expusiera su argumento —motivos para vivir— ella se recuperaba y todos volvían a la sala de clase, donde el profesor permanecía solo. Este, asustado, perdía el lugar de protagonista, que en algún momento había alcanzado, y terminó sin palabras y sin importancia en la escena.

En la sala de clase escenificada en las improvisaciones, se destacaron las relaciones entre los estudiantes, enfocadas en los temas de género, orientación sexual, conflictos en las relaciones amorosas y de amistad. También se destacó

un profesor que se mostró muy distante de los problemas de los alumnos, molesto por la falta de interés en la clase, tratando de dominar la situación con recursos que lo distanciaron aún más, culminando en la reducción progresiva de su presencia en la escena.

La carta de la alumna que atentó contra su propia vida hablaba de sus dificultades para encontrar sentido a su existencia, a las cosas que hacía en su día a día, su baja autoestima principalmente relacionada con su cuerpo, sentimiento de soledad e incompreensión hacia ella misma y a la sociedad.

En cuanto a los motivos de vivir, propuestos por sus compañeros, se incluían a la familia, la religión, las amistades y las posibilidades de ayudarse unos a otros.

En la presentación realizada en un gran auditorio del CRJ., (institución donde se realizan los talleres de ¡BROTA!) poco se pudo entender de lo que pasaba en el escenario, ante la falta de inversión en temas que involucran técnicas escénicas. En la presentación realizada en la escuela, también en un auditorio, pero más pequeño, hubo mucha agitación por parte de los alumnos del público, interviniendo en la escena, distrayendo a los actores, quienes respondían a las provocaciones con insultos y gestos obscenos. Los profesores, en cambio, se mantuvieron atentos y parecían haber acogido lo que estos adolescentes parecían querer transmitir a través de la escena.

Fue posible percibir una construcción colectiva para decir lo que muchas veces sucede en la sala de clase, especialmente con relación a la distancia entre alumnos, profesores y el objeto de conocimiento. Pero también fue posible percibir el deseo de cada estudiante de hablar sobre sus problemas de adolescentes, experimentando la relación con la vida y la muerte, eligiendo el espacio escolar como escenario.

A partir de la escena, los alumnos pudieron decir lo que les aquejaba —vergüenzas de la adolescencia—, así como la incompatibilidad entre profesores y alumnos. Estos elementos pueden constituir lo que configura el malestar en la escuela, lo que se traduce en la inminencia de la ruptura del vínculo. En este sentido, la experiencia artística favoreció el decir, permitiendo percibir que ahí viven sujetos, más allá del significante de la vulnerabilidad.

## Consideraciones finales

El psicoanalista Philippe Lacadée (2011) nos invita a pensar en la adolescencia como la más delicada de las transiciones, tiempo del despertar y del exilio, dado que el sujeto es siempre solitario en la invención de sus soluciones frente a los enigmas que se abren en este tiempo de la vida. En este movimiento, a veces, los sujetos se avergüenzan o pierden la medida.

La escuela, uno de los mayores espacios de encuentro cotidiano de los adolescentes, termina siendo testigo de parte de las posibles respuestas a lo imposible —en relación con el saber (dificultades de aprendizaje) y al comportamiento (dificultades en la relación con las reglas y con la autoridad)— configurando un conjunto de desafíos que muchas veces son interpretados por la escuela como fruto de determinadas realidades sociales y económicas.

Para intervenir en este malestar, tanto la escuela como otras instituciones con iniciativas enfocadas en estos sujetos, buscan alternativas de oferta cultural para minimizar estas dificultades. A menudo, tales iniciativas están relacionadas con experiencias con el Arte, en vista de su poder relacionado con la cognición, pero también relacionado con la posibilidad de decir algo que el lenguaje muchas veces no alcanza.

El presente texto presentó el trabajo desarrollado por el Programa «¡BROTA!—Juventud, Educación y Cultura», en especial un taller denominado Juegos teatrales y conversaciones escénicas, el cual, a través de recursos teatrales ofreció a un grupo de adolescentes la oportunidad de decir lo que les aquejaba —vergüenzas de la adolescencia—, así como la incompatibilidad entre profesores y alumnos.

## Referencias bibliográficas

**Belo Horizonte. Prefeitura de Belo Horizonte (2016).** Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte. [t.ly/Tq9T](https://t.ly/Tq9T)

**Boal, Augusto (2015).** *200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro.* Edições Sesc São Paulo e Cosac Naify.

**Brasil. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente —ECA, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal. [t.ly/PKNk](https://t.ly/PKNk)

**Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. [t.ly/Wjov](https://t.ly/Wjov)

**Brasil. Ministério da Educação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira—INEP. [t.ly/BBpO](https://t.ly/BBpO)

- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes (2007).** Série A. Normas e Manuais Técnicos, 1(1). t.ly/M2Vt
- Bronzo, Carla (2015).** Concepções importam? Enfoques e medidas de pobreza. *Revista do Observatório do Milênio de Belo Horizonte*, 6(4), 12–25. t.ly/94hp
- Dayrell, Juarez (2005).** *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Editora UFMG.
- Freud, Sigmund (2016).** *Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901–1905)* (Trad. Paulo César Lima de Souza). Companhia das Letras (edición original 1901–1905).
- Gallo, Héctor (2021).** ¿Por qué se suicida un adolescente? Pasaje al acto, urgencia y acto. Grama Ediciones.
- Grillo, Cristiane y Lima, Nádía (Dir.) (2020).** *BROTA: juventude, educação, cultura*. Suprema Gráfica e Editora.
- Grillo, Cristiane; Lima, Nádía (...) Gomes, Patrícia (2020).** Conversação e o lugar da palavra. En Grillo, Cristiane y Lima, Nádía (Dir.). *BROTA: juventude, educação, cultura* (pp. 69–71). Suprema Gráfica e Editora.
- Koudela, Ingrid y Almeida Junior, José (2015).** *Léxico de pedagogia do teatro*. Editora Perspectiva.
- Lacadée, Philippe (2011).** *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Contra Capa Livraria.
- Lima, Nádía; Barcelos, Nayara (...) Otoni, Marina (2015).** Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escurando os adolescentes na escola. *Estilos Da Clínica*, 20(3), 421–440. t.ly/SVU9
- Matiassi, Andrea C. T (2022).** Evasão escolar: o que os adolescentes nos ensinam (tese de doutoramento não publicada). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Neves, Libéria (2019).** Arte e conhecimento: uma abordagem para o teatro na educação. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 15(2), 78–98. t.ly/Qej9
- Neves, Libéria (2022).** *Teatro–Conversação*. Editora UFMG.
- Neves, Libéria; Santiago, Ana Lydia (2017).** Arte e psicanálise —o teatro e o ator. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, 12(24), 31–50. t.ly/5Km\_
- Spolin, Viola (2010).** *Improvisação para o teatro*. Perspectiva.
- Vigotski, Lev (2018).** *Imaginação e criação na infância*. Expressão Popular.

# El voluntariado como espacio formativo en competencias interculturales. Un aporte para la integralidad de la formación universitaria<sup>1</sup>

Gracia María Clérico, Mariana Alejandra Bonelli y Patricia Rosa Ingüi

Este artículo presenta una experiencia de extensión focalizada en la inclusión socioeducativa y cultural de adolescentes de poblaciones socialmente vulnerables de la ciudad de Santa Fe. El proyecto se lleva adelante desde 2009, en forma conjunta con la Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (ACDI). Recientemente, se han incorporado otras dos organizaciones no gubernamentales: Asociación de Artistas Plásticos Santafesinos (AAPS) y Asociación Civil «Espacios Ekekos». La trama tejida en este recorrido ofrece interesantes modalidades para contribuir a la integralidad de la formación universitaria. Ella brinda una contribución significativa para la formación en competencias interculturales de los estudiantes que participan como voluntarios.

## Introducción

Nos interesa compartir una lectura valorativa de una experiencia extensionista que, desde hace diez años, viene desarrollando un equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de Santa Fe, Argentina. Esta experiencia cuenta con dos líneas centrales de trabajo vinculadas a la inclusión educativa: la cuestión referida al aprendizaje del oficio estudiantil y la educación artística. Los destinatarios de estas iniciativas son adolescentes y jóvenes de escuelas que atienden a poblaciones socialmente vulnerables en Santa Fe.

A lo largo del camino recorrido, se fueron integrando al equipo de extensión, docentes y egresados de las distintas unidades académicas de la UNL, entre ellas, la Facultad de Humanidades y Ciencias, la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, la Facultad de Ciencias Económicas, la Facultad de Ciencias Jurídicas y la Facultad de Ingeniería Química. A su vez, los estudiantes que vienen participando como voluntarios pertenecen prácticamente a todas

---

1 Artículo publicado en *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 110–129. <https://doi.org/h9ps>

las facultades de dicha universidad. Además, se han involucrado de manera reciente docentes de otras universidades a partir de la articulación de estas acciones con una propuesta de internacionalización curricular. Estos docentes pertenecen a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), de Argentina, la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) y la Universidad Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), de Brasil.

En este trabajo, damos a conocer diversos aspectos acerca de cómo se originó la propuesta, de qué manera se implementa y en qué sentido puede contribuir a la integralidad de la formación universitaria de los estudiantes involucrados, desde una perspectiva intercultural. Para ello, compartimos una aproximación a la cuestión intercultural y damos a conocer descripciones y evaluaciones de los propios actores sobre las actividades desplegadas. Los resultados obtenidos ofrecen elementos que permiten reconocer un triple impacto del voluntariado en relación con la educación en competencias interculturales: fortalece la empatía y la apertura hacia el otro, propicia el diálogo intercultural e incentiva la actitud crítica y reflexiva.

A través de este trayecto, invitamos a pensar y repensar el potencial educativo de las experiencias de voluntariado, específicamente, esperamos que resulte una contribución para reflexionar sobre los alcances interculturales de las prácticas de extensión.

## **Una mirada a la historia**

Esta intervención en territorio tuvo sus inicios en el año 2009, en el marco de una acción conjunta entre UNL y el Programa Padrinos Solidarios desarrollado por la Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (ACDI). Se trata de un programa de padrinazgo a distancia en el que una persona o un grupo de personas que viven en otra ciudad ayuda económicamente a un niño/a o adolescente en situación de vulnerabilidad social a través de diversas actividades de educación y promoción social. Se pretende con ello facilitar el acceso a educación, atención de la salud, alimento y vestimenta, pero sin alterar las condiciones actuales de vida del niño/a, para que pueda crecer dentro de su entorno y en el respeto de su familia.

El interés fundamental es colaborar con el crecimiento de los niños/as, no solo a nivel material, sino compartiendo las necesidades y ayudando a ampliar su horizonte de posibilidades a través de la educación. Los padrinazgos a distancia son coordinados en mayor medida por trabajadores sociales o docentes que siguen de cerca la realidad del niño/a y conocen su situación,



su familia y sus necesidades. De esta manera, la pequeña cuota que aporta el padrino posibilita el trabajo de toda una red de personas involucradas en la educación de los niños/as.<sup>2</sup>

Una de las instituciones destinatarias de ese programa, la escuela secundaria Particular Incorporada N° 2035 Santa Rosa de Lima, del barrio homónimo de la ciudad de Santa Fe, solicitó a los responsables del Programa Padrinos Solidarios la inclusión de propuestas de apoyo escolar para acompañar a los estudiantes con mayores dificultades en sus trayectorias escolares. Este requerimiento, derivado de los altos índices de fracaso que registraba esa población escolar, llevó a que ACDI convoque a docentes de UNL para colaborar en la formulación de una estrategia de abordaje.

Como resultado de esa preocupación inicial, la escuela secundaria Particular Incorporada N° 2035, ACDI y UNL escribieron de manera conjunta un primer proyecto que desde entonces viene siendo sostenido y aprobado en sus sucesivas versiones por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Durante este trayecto, se fueron incorporando nuevas instituciones educativas, algunas que forman parte del Programa Padrinos Solidarios de ACDI y otras que expresaron su interés en participar. Esta propuesta es acogida por las autoridades escolares porque encuentran en ella un apoyo concreto a los desafíos que presenta la tarea educativa en contextos de vulnerabilidad social.

Incluyendo el año en curso, hasta el momento han participado 12 escuelas de nivel medio de la ciudad de Santa Fe y zona de influencia, que atienden a adolescentes y jóvenes en riesgo educativo.

Este crecimiento responde, además, a un hecho imprevisto y sostenido en el tiempo, pero que constituye cada año una novedad para el equipo extensionista: la gran cantidad de estudiantes que se inscriben a las convocatorias anuales de voluntariado universitario de la Secretaría de Extensión de la UNL. La participación de los estudiantes se encuentra regulada por el Régimen de Voluntariado que propone la UNL para tal fin,<sup>3</sup> que incluye la firma de un acta acuerdo donde se establecen las condiciones para garantizar la prestación de su tarea.

Cada año se suma un grupo importante de voluntarios de diferentes carreras e incluso de otras instituciones educativas para desempeñarse como tutores. En especial, estudiantes de institutos de formación docente (de nivel superior no universitario) que ofrecen su apoyo en campos del saber con los que aún

---

2 Véase: <http://acdi.org.ar/padrinos-solidarios>

3 Véase: Régimen de Voluntariado Universitario – Universidad Nacional del Litoral: [t.ly/JOjE](http://t.ly/JOjE)

no cuenta la universidad y participan activamente en todas las acciones, en forma conjunta con los voluntarios de UNL.

De esta manera, el proyecto que originalmente se tituló: «Tutorías de apoyo escolar para adolescentes en situación de pobreza de Santa Fe» y actualmente lleva el nombre de: «Enseñar y aprender a estudiar» fue ampliando sus alcances en estos diez años, comprometiendo a más de 250 voluntarios y beneficiando directamente a doce escuelas y más de mil alumnos.

Para abordar las demandas surgidas en el territorio, en forma reciente fueron convocadas otras organizaciones no gubernamentales. En 2018, la Asociación de Artistas Plásticos Santafesinos (AAPS) y en 2019, la Asociación Civil «Espacio Ekekos» se incorporaron a la segunda línea: la educación artística de los alumnos de estas escuelas. Esta iniciativa asumió el formato de Proyectos de Interés Social (PEIS)<sup>4</sup> aprobado por la Secretaría de Extensión de UNL. La incorporación de estas ONG permite el contacto directo de los jóvenes con artistas del medio, enriqueciendo así su bagaje cultural.

La coordinación de estos proyectos fue siempre llevada adelante de modo colaborativo con ACDI. La articulación entre ambas instituciones —UNL y ACDI— a lo largo del tiempo se plasmó en el accionar conjunto tanto en las instancias de formulación de los proyectos como en la ejecución de las sucesivas propuestas de intervención. Este vínculo se formalizó en convenios de mutua colaboración, ratificados anualmente por sus autoridades.

De esta manera, el proyecto extensionista que tuvo sus inicios en el año 2009 dio lugar a un trabajo en red que a lo largo de esta década fue multiplicando los actores participantes. En este itinerario, también se diversificaron las estrategias para abordar las demandas emergentes en el territorio y responder a las sugerencias derivadas de las evaluaciones de cada período.

## **Semblanzas de la experiencia extensionista**

Los dispositivos de intervención fueron variando de acuerdo con los requerimientos de las escuelas y sobre la base de las sucesivas evaluaciones realizadas con los actores implicados. Comenzamos con la implementación de tutorías de apoyo escolar en horarios extra áulicos, luego incorporamos el acompaña-

---

4 Las sucesivas versiones de esta propuesta se titulan: «Artes para la Inclusión socioeducativa de adolescentes de Barrio Yapeyú» (2017), «Encuentro intercultural entre artistas y adolescentes de Barrio Yapeyú» (2018) y «Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos» (2019).

miento al docente en el aula y finalmente, incorporamos talleres de creación artística.

La respuesta masiva a las convocatorias de voluntarios da cuenta del valor que asignan los estudiantes a prácticas de esta índole, en donde pueden poner en juego sus incipientes saberes profesionales. Al mismo tiempo, pone en evidencia la sensibilidad social de los jóvenes respecto de las problemáticas y necesidades de los habitantes en situaciones más vulnerables de la ciudad. De tal modo, contribuyen a cuestionar las características que, desde los prejuicios, muchos adultos atribuyen a las nuevas generaciones: generalmente rasgos de indiferencia, falta de compromiso o irresponsabilidad. Las actividades que desempeñan a lo largo del año incluyen la difusión de la propuesta en los espacios escolares, la implementación de tutorías extraescolares, el acompañamiento en tareas áulicas o bien en talleres artísticos, siempre en áreas disciplinares vinculadas a su formación profesional. Estas acciones se complementan con la participación en los cursos de capacitación y en las acciones de monitoreo y evaluación.

Esta acción extensionista tiene actualmente dos facetas centrales. Por un lado, se brindan tutorías a adolescentes de contextos escolares de vulnerabilidad social. A través de ellas, se intenta atender las necesidades de un gran número de alumnos que muestra problemas de aprendizaje, por ejemplo, una lenta alfabetización, dificultades en la comprensión y en la producción oral y escrita e insuficientes habilidades para estudiar y, sobre todo, para concebirse como estudiantes.

Por otro lado, y en forma complementaria, se ofrecen propuestas de expresión artística a esos mismos adolescentes en talleres coordinados por estudiantes universitarios especializados seleccionado según el sistema de becas de extensión de UNL para trabajar junto a otros estudiantes voluntarios. Con esta propuesta, se procura atender a la escasa oportunidad de acceso a propuestas artísticas y culturales que tiene esta población, ampliando su horizonte simbólico.

La participación de las asociaciones civiles vinculadas al campo artístico, la AAPS y la Asociación Civil «Espacio Ekekos», permite enriquecer estas acciones con la colaboración de artistas de reconocida trayectoria.

Considerando que una nace en el seno de la otra, ambas líneas se encuentran ligadas por orientarse hacia un mismo destinatario (adolescentes y jóvenes), concretarse en un mismo contexto socioeducativo de ejecución y mediante una misma coordinación responsable de la ejecución (UNL y ACDI).

Además de acompañar a los adolescentes y mejorar la calidad de sus aprendizajes, un objetivo de conjunto, central en esta propuesta de intervención,

es contribuir con la formación académica, profesional y personal de los estudiantes universitarios y al mismo tiempo, enriquecer la labor de los docentes de las escuelas destinatarias.

La atención a estos objetivos nos llevó a desarrollar como dispositivo el dictado anual de cursos de capacitación. Precisamente allí pudimos alojar las solicitudes de los estudiantes, quienes plantearon su necesidad de contar con un espacio de orientación para su labor en terreno. Muchos de ellos pertenecen a carreras universitarias no vinculadas con la formación docente y expresan inquietudes relativas a elementos pedagógicos–didácticos necesarios para elaborar conceptualmente algunos emergentes de las prácticas y fortalecer así su posicionamiento en las escuelas.

Compartimos las acciones de capacitación entre los integrantes de los equipos extensionistas de ambas líneas de trabajo, con el apoyo como asesores externos de colegas de las otras tres universidades: UFMG y UFVJM (Brasil) y UADER (Argentina).<sup>5</sup> Los contenidos van variando según los requerimientos de cada etapa, focalizándonos sobre la cuestión del desarrollo de habilidades ligadas al estudio y de la educación artística en contextos de vulnerabilidad social.

Además, estos cursos ofrecen a los estudiantes la oportunidad de enriquecerse en el intercambio con sus pares, reconociendo puntos en común y visualizando otras posibilidades en relación con el voluntariado y la formación profesional.

De esa manera, intentamos contribuir a la profesionalización de sus prácticas. Esto constituye uno de los rasgos del voluntariado actual que, superando la visión tradicional fundada en la «buena voluntad», pretende ofrecer una formación adecuada para desempeñar las tareas (Gaete Quezada, 2015).

Teniendo en cuenta las inquietudes de los docentes, cada año desarrollamos actividades destinadas a los docentes de las escuelas involucradas.<sup>6</sup> Además de favorecer la coordinación entre las propuestas didácticas de los docentes y la labor del voluntario, estas actividades permiten ajustar nuestra mirada extensionista a las necesidades y a los recursos de ese contexto. Asimismo, la participación conjunta de docentes de las escuelas y estudiantes universitarios en estas instancias de capacitación potencian los alcances de la propuesta.

---

5 Participan como capacitadores en los Cursos de capacitación junto con Patricia Rosa Ingui, Teresita Prat y Gracia María Clérico (UNL), los profesores Yuri Elías Gaspar y Roberta Leite Vasconcelos de la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Raquel Martins de Assis, Ana Lydia Santiago y Liberia Neves, de la Universidade Federal dos Universidad Federal de Mina Gerais (UFMG) y Mariana Bonelli (UADER).

6 Así, se vienen desarrollando con los docentes de las escuelas involucradas diversos talleres, cursos de extensión, foros interinstitucionales, conferencias y videoconferencias con expertos extranjeros.

## Aproximándonos a la cuestión intercultural

Inevitablemente, las fronteras culturales se desplazan, por lo tanto, el ritmo de las transformaciones sociales aumenta. Como resultado, la diversidad cultural y el contacto intercultural constituyen hechos de la vida moderna, y las competencias interculturales han empezado a ser una respuesta necesaria (UNESCO, 2017).

La cuestión intercultural entra en juego cuando existe encuentro entre personas y grupos pertenecientes a culturas diferentes.

Sin el interés de realizar una delimitación exhaustiva, para ayudar a esclarecer la noción de cultura que actualmente es reexaminada de manera crítica en las ciencias sociales, comenzamos retomando a Leite (2016), quien a partir de las contribuciones fenomenológicas de Ales Bello (1998), sostiene:

A cultura pode ser descrita como a atividade que manipula a realidade segundo um projeto e, nesse processo, contribui para a constituição dessa realidade de um determinado modo. Trata-se, portanto, de reconhecê-la como prolongamento de posicionamentos pessoais e coletivos de constituição do mundo, isto é, como realidade objetiva que nasce da atividade humana e permanece no tempo solicitando novas gerações (Leite, 2016:121).

La cultura constituye así la fuente de sentidos con que damos significados a los fenómenos de la vida cotidiana para poder interactuar socialmente. Así lo indica Clifford Geertz (2000) al considerarla como la urdimbre de la trama de significaciones que el hombre va tejiendo. El análisis de la cultura es entonces una «ciencia interpretativa que busca significaciones». Teniendo en cuenta que «se debe considerar el encuentro de culturas desde una perspectiva situacional que no oculte que se pone en juego lo social» (Cuche, 2002:84), podemos poner de relieve que

no hay verdadera discontinuidad entre las culturas, que están cada vez más en comunicación unas con otras, por lo menos al interior de un espacio social dado. Las culturas particulares no son totalmente extrañas entre sí, incluso cuando acentúan sus diferencias para afirmarse mejor y distinguirse unas de otras. (Amselle, 1990 como se citó en Cuche, 2002)

Para profundizar esta temática, es preciso introducir la contribución de Pierre Bourdieu (1980) quien acude a la noción de *habitus* para referirse a la cultura en sentido antropológico en *Le Sens Pratique*:

Los sistemas de disposiciones duraderas y transmisibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como sistemas estructurantes, es decir, en tanto principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su objetivo y sin suponer una meta consciente de fines y de dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas. (como se citó en Cuche, 2002)

Sin considerar al habitus como un sistema rígido de disposiciones que determinaría de manera mecánica las representaciones y las acciones, Bourdieu (1980) señala que

a las diferentes posiciones en un espacio social dado le corresponden estilos de vida que son la expresión simbólica de las diferencias inscriptas objetivamente en las condiciones de existencia. (...) El habitus es también incorporación, en sentido propio, de memoria colectiva. (como se citó en Cuche, 2002:102)

Esta profundización de la idea de cultura conduce a examinar la noción de identidad, tan «difícil de delimitar y definir por su carácter multidimensional y dinámico. Esto es lo que le confiere su complejidad, pero también le otorga flexibilidad» (Cuche, 2002:130). Es preciso considerar además que «adoptar un enfoque puramente objetivo o puramente subjetivo para abordar la cuestión de la identidad es encerrarse en un callejón sin salida» (Cuche, 2002:109).

La concepción dinámica de identidad propugnada por Barth (1969), en tanto que manifestación relacional, permite superar la alternancia objetivismo/subjetivismo (como se citó en Cuche, 2002). La identidad es siempre una relación con el otro. Dicho de otra manera, identidad y alteridad tienen una parte en común y están en una relación dialéctica. Para Barth, hay que buscar aprehender el fenómeno identitario en el orden de las relaciones entre los grupos sociales. La diferencia identitaria no es consecuencia directa de la diferencia cultural.

En términos de Bourdieu (1980, como se citó en Cuche, 2002), el concepto de estrategia identitaria indica que el sujeto, como actor social, no carece de cierto margen de maniobra. La identidad se construye así a través de las estrategias de los actores sociales. Si se quiere considerar que el otro no es nunca otro de manera absoluta, que hay algo de mismo en el otro, porque la humanidad es una, lo que hace que la cultura esté en el centro de las culturas, o según la expresión famosa, «lo universal está en el centro de lo particular», entonces es posible concebir con Bourdieu que: «Si dejamos de ser proyecciones más o menos complacientes, la etnología y la sociología llevan al descubrimiento

de uno mismo en y por la objetivación de uno que exige el conocimiento del otro» (Bourdieu 1985, como se citó en Cuche, 2002).

De tal manera, «el investigador aprehende la dialéctica de lo mismo y del otro, de la identidad y de las diferencias, dicho de otro modo, de *la* Cultura y de *las* culturas, fundamento de la dinámica social» (Cuche, 2002:149).

Para avanzar en la temática aquí abordada, es preciso destacar que el crecimiento de la preocupación por la temática multicultural<sup>7</sup> atraviesa diversos ámbitos disciplinarios y asume tres acentos continentales: anglosajón, europeo continental y latinoamericano. (Dietz y Mateo Cortés, 2011). En este sentido, podemos destacar:

En el contexto latinoamericano, las propuestas educativas para la diferencia se orientaron más hacia la interculturalidad que hacia el multiculturalismo. El prefijo «inter» supone no un hecho dado, sino una realidad que se construye en la interrelación de las culturas, que requiere el diálogo y la interacción desde donde se construye la diferencia. (Soler Castillo, 2018:27)

Los documentos preparatorios para la reciente Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) organizada por UNESCO–IESALC precisan los alcances de esta posición en nuestro continente:

En la actualidad, en América Latina, los usos más frecuentes de las ideas de interculturalidad se registran en los campos de Educación y Salud. En educación, en particular, la idea a menudo se utiliza con referencia a propuestas y programas de Educación Intercultural, los cuales además se distinguen de la idea de «inclusión» porque reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimientos, modalidades de aprendizaje, valores y proyectos de futuro. (Mato, 2018:13)

Para entender las diferencias entre las diversas posturas, podemos recuperar la propuesta de Giménez Romero (2003) retomada por Dietz (2011) y Dietz

---

7 Es preciso señalar que la educación multicultural y la educación intercultural, «no han nacido como construcciones de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico práctico específico de intervención educativa» (Muñoz Sedano, 1999:205). Devinieron, en cambio, del interés por responder al viejo problema de las relaciones entre los pueblos (Clérico, 2014). Esto muestra lo complejo que resultaría ofrecer una síntesis acabada de ambas posturas. Lo mismo ocurre con la amplitud de modelos y programas educativos que se despliegan en el campo de la educación multi e intercultural. Dar cuenta exhaustiva de ambas cuestiones excede los propósitos de este artículo.

y Mateos Cortés (2012), quienes indican que es preciso distinguir entre el plano de los hechos y el de las propuestas sociopolíticas y éticas, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos.

Desde esta óptica, Dietz (2012, como se citó en Clérico, 2014) establece una diferencia central entre el multiculturalismo y la postura intercultural. El reconocimiento de la diferencia en términos de respetar el principio de igualdad y diferencia cultural, de la perspectiva multicultural, y la posibilidad de una convivencia en la diversidad, en la intercultural. Esta se basa también en dichos principios, pero incluye además la posibilidad de que se desarrolle una interacción positiva entre los diversos grupos culturales. Esta distinción queda plasmada a nivel fáctico en el acento puesto en el primer caso en la diversidad como tal; en el segundo, en las interrelaciones entre las culturas. La comparación entre ambas posturas en relación con la cuestión del pluralismo diferencia su posición en el plano fáctico y normativo, tal como se reconoce el cuadro siguiente:

**Tabla 1.** Comparación del pluralismo en el enfoque multicultural y en el intercultural. (Diez, 2012:16)

<b>PLANO</b> \ <b>ENFOQUE</b>	<b>MULTICULTURAL</b>	<b>INTERCULTURAL</b>
<b>FÁCTICO</b> (lo que es)	<b>MULTICULTURALIDAD</b> Diversidad cultural, lingüística, religiosa	<b>INTERCULTURALIDAD</b> Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
<b>NORMATIVO</b> (lo que debería ser)	<b>MULTICULTURALISMO</b> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	<b>INTERCULTURALISMO</b> Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva



En tanto «apuesta al intercambio, la reciprocidad, la interacción entre culturas» (Malgesini y Giménez, 2000:128), el interculturalismo no busca tanto la diferenciación entre ellas, cuanto su interacción. Sin embargo, «ninguna cultura es considerada superior a otra y con derecho a dominarla, pero tampoco comparte con los relativistas que todas valgan por igual» (Sales Ciges y García López, 1997:20).

Así, la interculturalidad asume la diferencia no solo como algo necesario sino como algo virtuoso, ya que incluye también comprensión y respeto entre las culturas (Schmelkes, 2003). En este sentido, la educación intercultural subraya la interrelación dinámica entre las mismas y los reajustes a ajustes constantes que esto implica, poniendo énfasis en el contacto y necesario diálogo entre las culturas antes que en los límites infranqueables entre ellas a las que alude la educación multicultural (Juliano, 1993).

En este trabajo, destacamos que la perspectiva intercultural abre la posibilidad de un mutuo enriquecimiento en el encuentro entre culturas diferentes. La habilitación de este diálogo se ve favorecida cuando se respetan tanto la diversidad cultural cuanto la igualdad en la condición humana. Utilizamos la noción de *dinámicas interculturales* para hacer referencia al ejercicio de comprensión de lo igual y lo diverso en espacios socioculturales heterogéneos. En el terreno de la interculturalidad, los procesos de integración se relacionan con la cuestión del reconocimiento de la diversidad y la igualdad como dos dimensiones intrínsecas a la condición humana (Ingüi y Clérico, 2019). Intentamos de esta manera:

Evitar confundir la legítima reivindicación de lo específico y original de cada tradición con la idea de que cada comunidad debe encerrarse en su diferencia y afirmarse en su oposición a otras tradiciones, lo cual es contrario a la naturaleza misma del ser humano. Esto remite a la necesidad de pensar en la posibilidad de encuentro entre las culturas más que en su mera cohabitación. (Clérico, 2014:119)

En síntesis, podemos subrayar que la interculturalidad ofrece una perspectiva de apertura al otro, de diálogo y mutuo enriquecimiento que propicia una interacción donde el otro es reconocido como otro yo, con sus mismas exigencias humanas fundamentales. Se avanza así hacia una superación de los riesgos que conllevan los excesivos particularismos relativistas o su contracara la homologación unificadora.

## **El voluntariado universitario como espacio formativo en competencias interculturales**

A lo largo del camino recorrido, advertimos que las dinámicas interculturales emergen como una cualidad esencial de las experiencias de voluntariado y se van tornando en una de las categorías nucleares de nuestra propuesta. Es que «los procesos de voluntariado otorgan a las universidades la oportunidad de formar a sus estudiantes en valores tan importantes como el respeto, la tolerancia o la empatía con el otro» (Gaete Quezada, 2015:242). Por ello afirmamos que es posible conectar los procesos de educación intercultural con el voluntariado universitario.

Entre los diversos programas interculturales, una mención especial merece el que apunta al desarrollo de competencias interculturales,<sup>8</sup> ya que «facilita las relaciones e interacciones entre personas de varios orígenes y culturas, así como dentro de grupos heterogéneos, todos ellos necesitan aprender a vivir juntos en paz» (Universidad Nacional de Colombia y UNESCO, 2017:11).

Tal como las define UNESCO:

Las competencias interculturales están íntimamente integradas al aprendizaje del saber, hacer y ser. Aprender a saber sobre otros culturales es el primer paso para lograr competencias interculturales, un paso que nunca está completo porque siempre hay otros por encontrar. Aprender a hacer sirve como etapa activa de interacción con otros culturales, a través de tales interacciones la gente práctica el conocimiento ganado y adquiere más, aprendizaje de interacciones con otros en

---

8 La perspectiva intercultural se plasma en diversos modelos educativos, tales como la educación antirracista, la educación holística, la educación intercultural bilingüe, entre otros. El primero parte de considerar que las sociedades actuales son racistas y el sistema educativo es reproductor de esa ideología. Rechaza el énfasis en la diversidad cultural del multiculturalismo y plantea como objetivos combatir la ideología racista que se transmite subliminalmente desde la educación y educar en la percepción de las estructuras ideológicas e históricas subyacentes en la mirada racista. El segundo modelo, formulado por Banks (2005), plantea la necesidad de integrar el enfoque intercultural y el sociocrítico en la educación. Banks desarrolla una serie de principios que apuntan a que se desarrolle una educación holística con el involucramiento activo de los docentes para lograr el impacto deseado. En ese sentido, fomenta una formación vinculada con la cuestión étnica como condición para desarrollar prácticas interculturales y la utilización de distintas técnicas que permita evaluar teniendo en cuenta la cultura de sus alumnos. El tercer modelo, el intercultural bilingüe, se desarrolla particularmente en América Latina en relación con las poblaciones indígenas. Las experiencias están orientadas a atender de modo más adecuado a los diferentes grupos sociales y culturales marginados (Clérico, 2014).

el pasado y diseño de interacciones futuras. Aprender a ser se apoya en una fase reflexiva sobre el ser social de uno al tener un lugar en el mundo global. (Universidad Nacional de Colombia y UNESCO, 2017:13)

En relación con los destinatarios de estas acciones, las soluciones pedagógicas transversalizan la atención a la diversidad promoviendo «competencias interculturales» en todos los alumnos (Dietz y Mateo Cortés, 2011:102), y no solo a los grupos minoritarios.

El análisis de la información recogida en distintas instancias de este proceso (encuestas de expectativas, evaluaciones, informes institucionales, etc.) evidencia que algunos aprendizajes adquiridos durante esta trayectoria pueden claramente vincularse a la educación que propicia el encuentro intercultural.

Así puede reconocerse en los decires de los protagonistas, que transcribimos a continuación, tratando de ejemplificar cómo se expresan las competencias interculturales de apertura, empatía, diálogo y reflexividad crítica.

En este sentido, en su experiencia como voluntarios conocen modos de significación de la realidad particulares propios de los grupos con los que trabajan, que muestran posicionamientos personales y colectivos diferentes a los que ellos están habituados.

Cabe señalar que un alto porcentaje de los estudiantes que se involucran en estos proyectos de voluntariado proceden de localidades del interior o de otras provincias, lo cual puede explicar que en estos casos estas diferencias les resulten llamativas.

En relación con la apertura, los estudiantes expresan la disposición a conocer modos de significación de la realidad diferentes a la propia, como esencial en su formación: «Me interesa ayudar ya sea en conocimientos o tan solo aportar algo, e interactuar con una realidad que no conozco de cerca» (Encuesta inicial a voluntarios, 2019).

Mis expectativas son: además que es una muy buena oportunidad para conocer una realidad que no es la mía, tener otras perspectivas de lo que es Santa Fe ciudad, y desde mi futura profesión poder tener las herramientas para pensar en un mejor modo de llevar a cabo el bienestar colectivo (Encuesta inicial a voluntarios, 2019).

Justamente esta práctica de extensión es concebida como una posibilidad de acercamiento a realidades hasta el momento consideradas como «extrañas» y «lejanas» y que de pronto comienzan a tornarse «familiares» y «accesibles»: «(En este voluntariado) aprendí a conocer otros contextos, otras realidades que están más cerca de lo que parece. y que con la educación y el trabajo y

esfuerzo se puede cambiar esas realidades y llegar muy lejos como persona en el mundo» (Encuesta a voluntarios de evaluación final, 2017).

Algunos estudiantes, expresan que tuvieron oportunidad de vincularse con personas cuyas formas de interpretación de la realidad son diferentes a la propia, lo cual les genera una apertura hacia una visión integral: «Una experiencia significativa en mi desempeño como voluntario de este proyecto fue el poder establecer relaciones con algunos estudiantes en donde comprendí otra forma de ver la realidad, otra cosmovisión del mundo» (Evaluación final 2017).

Resulta interesante que, incluso antes de empezar el voluntariado, los estudiantes mencionan entre sus expectativas esta ocasión de ampliar la mirada sobre la realidad: «(Espero de este voluntariado) crecimiento personal, cambiar el modo de ver el mundo y aprender a enseñar» (Encuesta inicial a voluntarios, 2019).

La empatía es otra competencia intercultural que apareció mencionada en forma recurrente entre los aprendizajes de los voluntarios. Refiere a la capacidad de una persona para mirar desde el punto de vista del otro, es decir, de intentar percibir y comprender los sentimientos y deseos de otra persona, lo que juega un papel importante en la resolución de conflictos (Gil-Madrona y Gómez Barreto, 2017). Las siguientes frases dan cuenta que esta competencia tanto en el inicio, como motivación, como al finalizar la práctica, como resultado: «Las expectativas son buenas, espero crecer como persona, poder tener más empatía y mejorar en todos los sentidos de mi vida. Espero que mi paso por el voluntariado sea significativo al menos para alguno de ellos» (Encuesta inicial a voluntarios, 2019). «Una experiencia que me resultó significativa en mi desempeño como voluntario en este proyecto fue el aprendizaje de “ponerse en sus zapatos” y entender su visión del mundo» (Encuesta a voluntarios de evaluación final 2018). «Como voluntaria, aprendí sobre la importancia (y la necesidad) de reconocer al otro como un interlocutor válido como condición para afrontar un trabajo conjunto» (Encuesta a voluntarios de evaluación final 2018).

La posibilidad de aprender estas competencias acontece no solo durante el encuentro entre estudiantes universitarios y secundarios, sino también a través de las interacciones que se generan entre los mismos voluntarios y con los docentes, durante las instancias de capacitación: «De la capacitación, (yo destaco) el intercambio de experiencia entre voluntarios, fue lo que me resultó más interesante, ya que es bueno siempre escuchar experiencias de otros para enriquecernos más en el tema» (Evaluación final voluntarios, 2017).

Esta vivencia de empatía en el que la percepción propia de que otro en cuanto persona es «otro yo», tiene como fundamento originario el hecho de que los seres humanos se reconocen mutuamente en cuanto sujetos, simultáneamente diferentes y semejantes (Gaspar, 2013).

Otra competencia intercultural reconocida como aprendizaje es el diálogo intercultural, que se refiere específicamente a diálogos ocurridos entre distintos grupos culturales. Es un proceso que incluye un intercambio abierto y respetuoso de visiones entre individuos y grupos de diferentes contextos y herencias étnicas, culturales, lingüísticas, sobre la base de la comprensión y el respeto mutuos (Universidad Nacional de Colombia y UNESCO, 2017).

En el marco de este proyecto, los estudiantes universitarios aprenden a entrar en diálogo con grupos de distintos contextos sociales destinatarios de las acciones extensionistas, lo cual los prepara para desplegar esta habilidad en posibles contactos futuros con grupos de diferentes culturas. De hecho, en sus informes finales, los directivos expresan que constituye uno de los principales logros de esta intervención:

Para la escuela, la experiencia fue muy positiva, pensamos que se constituye en una estrategia para motivar cambios de actitud en los alumnos, mejorar el clima del aula, propiciar intercambios comunicacionales enriquecedores, fortalecer actitudes de auto superación y consolidar mejores modos de relación entre todas las personas involucradas en la tarea escolar. (Informe institucional E.E.T.P. N° 481)

El trabajo del voluntariado es positivamente significativo a nivel pedagógico porque dinamiza y enriquece el trayecto del alumno en la materia, en el grupo y en la escuela, priorizando desde lo humano la atención y el acompañamiento necesario. (Encuesta Directivos E.E.T.P. N° 481)

Por su parte, los estudiantes identifican el valor del diálogo como uno de los principales aprendizajes de su experiencia:

Aprendí que quizás el problema más complicado puede resolverse solo con escuchar lo que los chicos tienen para decirnos. Que hay que ser empático y no crear abismos entre el educador y el educado, sino crear puentes de comunicación y mutuo crecimiento. (Evaluación final Voluntarios, 2018)

De esta manera un voluntario da a conocer el modo en que el diálogo con los adolescentes pudo ser una herramienta clave para ayudar a mejorar aspectos de su vida:

Comentaré simplemente la primera que recordé: María en el 2013 diciéndome que no leía porque no veía. Lo primero que hice fue dudar hasta que me contó una larga historia de la pérdida de sus lentes casi un año antes. Entre risas le dije que se haga los lentes porque si no iba a leer igual, a las tutorías siguientes me cuenta en la puerta del aula que había ido al hospital para que le hagan sus nuevos lentes. Más allá de cómo continúa la historia, para mí es bisagra en las tutorías porque muestran que no solo es apoyo escolar, muestra que con un diálogo alguien puede empezar a tomar decisiones para su vida. (Evaluación final voluntarios 2017)

Las expectativas que expresan al inicio de su práctica denotan una valoración del imprevisto que puede suscitarse en el encuentro humano, más allá del rédito inmediato que puede tener su accionar en la escuela destino:

Quiero dejar de lado las expectativas y sorprenderme en el transcurso. Quiero volver de la escuela sabiendo que pude haber mejorado el día de alguien, quiero poder lograr un vínculo con los chicos, estar con ellos para lo que necesiten ya sea risas, aliento o silencio. (Encuesta inicial a voluntarios, 2019)

En el momento de iniciar esta práctica, muestran el valor que tuvieron sus experiencias anteriores, que marcaron el gran interés por este tipo de prácticas:

Quiero ser voluntario de este proyecto, porque me gusta dar un apoyo escolar, o simplemente estar para la persona que necesita de un consejo o simplemente de que lo escuchen. Más allá de los voluntariados que hice y me dejaron marcas de por vida y cada una con enseñanzas diferentes. (Encuesta inicial a voluntarios, 2019)

En los encuentros que se desarrollan semanalmente en la práctica de voluntariado, se propician procesos de horizontalidad y comunicación dialógica con los otros actores que participan de esta experiencia.

En relación con la competencia de reflexividad crítica, Gaspar destaca que «la acción voluntaria conmueve y suscita la reflexión, moviliza a la persona a preguntarse sobre lo que realiza y a posicionarse a partir de lo que comprende» (2013:178).

Ciertos estudiantes señalan este aspecto como principal motivación inicial para participar en el voluntariado:

(Me anoté en este voluntariado) porque quería adquirir experiencia en el encuentro con el otro, brindar mis conocimientos y herramientas para ayudar a los jóvenes en proceso de escolarización, y no solo desde el punto de vista académico sino brindar una contención mayor, y a su vez aprender a solucionar situaciones y así crecer personalmente y en mi futuro profesorado. (Encuesta inicial a Voluntarios, 2018)

Durante el recorrido, surgen nuevos aprendizajes que movilizan a los sujetos implicados, tal como lo pone en evidencia Gaspar:

Trabajando voluntariamente, los sujetos se sorprenden en el encuentro con el otro y, siguiendo la invitación que recogen de esa experiencia, se empeñan en construir relaciones personales en las cuales se evidencia su conmoción delante del otro, su consideración por ellos y su disposición tanto para aprender cuanto para enseñar. Delante del otro, el «yo» no se queda quieto (2013:180).

La reflexión crítica se reconoce en relación con la posibilidad de participar en la construcción de alternativas a un mundo «materialista» y «egoísta», tal como ellos lo expresan:

El voluntariado me permitirá conocer más a fondo la comunidad en la que vivo —quiénes la conforman, cuáles son sus necesidades, etc—. A su vez me ayudará a reforzar la pertenencia a una comunidad es muy importante hoy en día, cuando la vida acelerada y materialista produce tanta alienación y egoísmo. (Encuesta inicial a Voluntarios, 2019)

Algunos alumnos profundizan en considerar el voluntariado como una experiencia de formación integral, que trasciende (y complementa) lo académico:

Principalmente (me anoté como voluntario) para complementar mi formación profesional ya que considero que hay carencias en mi plan de estudios. Lo pienso como un espacio de aprendizaje muy importante a nivel personal, ya que veo necesario acercarme a las realidades con las que me encontraré a futuro y, mientras pueda dejar un impacto positivo, aunque sea en un solo alumno, sé que valdrá la pena. Quiero participar en la lucha contra la estigmatización de quienes están en situación de vulnerabilidad desde el lugar que ocupo, ya sea como parte del

sistema educativo universitario, como la persona que soy hoy. (Encuesta inicial a Voluntarios, 2019)

Así, esta práctica de extensión les permite aproximarse a las personas desde una actitud abierta, crítica y reflexiva, lo cual les ayuda a superar los sesgos estigmatizantes con que se califica a las poblaciones que habitan los barrios periféricos de la ciudad.

Las acciones de extensión ofrecen la posibilidad de interactuar con diferentes actores sociales y de interpelar la propia institución universitaria, sus prácticas e intervenciones (Menéndez, 2013) pues los estudiantes se encuentran con problemáticas concretas, en un contexto complejo y particular que demanda articulación de conocimientos y saberes de distintas disciplinas. Compartir la mirada de un problema con compañeros de diferentes carreras ejercita modalidades comunicativas y conceptuales, habilita la construcción de consensos, favoreciendo el diálogo interdisciplinario. Muchas veces también aparecen contradicciones, perspectivas opuestas entre lo escolar y lo universitario, que exigen de los voluntarios la tolerancia y la suspensión del juicio, indispensable para ciertos momentos del accionar en común y del reconocimiento del otro en su saber, su ser, su hacer.

De esta manera, la experiencia les propone a los voluntarios anticipar cierto esfuerzo interdisciplinario durante su carrera académica, lo cual seguramente redundará en beneficio de su formación específica y por supuesto de su desempeño profesional futuro.

Es preciso considerar además la posibilidad de establecer lazos sociales y la flexibilidad que requiere la interacción con el otro para construir un hacer situado en un determinado territorio, percibido como ajeno en principio pero que, poco a poco, puede reconocerse como un espacio posible de desarrollo y de trabajo.

En síntesis, la extensión tiene, en potencia, una dimensión educativa de importancia excepcional. En el proceso de solución de los problemas sociales, los universitarios pondrán en juego habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Esta intervención logrará que la formación de nuestros alumnos sea más sólida y profunda (Serna Alcántara, 2007). Asimismo, fomenta una actitud clave para la formación académica: la de búsqueda constante, tal como lo destacan Tommasino y Stevenazzi:

La extensión puede transformarse, acercando a los estudiantes al contacto con las diferentes realidades sociales y a la conexión con lo que van aprendiendo, en relación con la sociedad y sus formas de entenderla. Este acercamiento necesi-



riamente desafiará a estudiantes y docentes, colocándolos en el lugar de la incerteza y la búsqueda, actitudes fundamentales en cualquier proceso de formación. Esas realidades sociales se convierten en el principal instrumento didáctico para orientar la formación. (2016:123)

De tal forma, podemos concluir este apartado subrayando que la interculturalidad «debe ser un núcleo de la comprensión de las prácticas y la elaboración de políticas», al decir de García Canclini (2004:73), quien subraya la necesidad de una reorientación del trabajo en las ciencias sociales, en la acción social y política para aceptar los nuevos problemas de la contemporaneidad. Retomando su pregunta: «¿Qué significa construir —o reconstruir— identidades en las condiciones de un tiempo de globalización?», y vinculándola a la cuestión aquí presentada, podemos interrogarnos ¿qué significa educar en este tiempo de globalización? La hipótesis delineada en este artículo permite anticipar una posible respuesta: ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aprender competencias que les enseñen a entrar en relación con el otro de modo abierto y empático, dialógico, crítico y reflexivo. El voluntariado universitario brinda una excelente oportunidad para ello.

### **Aportes del voluntariado para la integralidad de la formación universitaria**

Cuando hacemos referencia a la integralidad, estamos destacando que participar en propuestas de extensión «hace diferencia» en cada uno de quienes formamos parte de ellas y contribuye a ligar diferentes saberes y conocimientos en función de una situación concreta en la que intentamos intervenir (Bonelli *et al.*, 2018). Nos interesa subrayar la búsqueda de dicha integralidad en la formación y en la transmisión, que se evidencia cuando pensamos el hecho extensionista como un encuentro humano, donde cada uno de nosotros aparece como sujeto de aprendizajes y vivencias, con un cúmulo de significaciones que ponemos en juego a cada momento. Tal como lo subrayamos anteriormente:

El trabajo colectivo entre voluntarios, coordinadores, profesores, docentes y alumnos de las instituciones involucradas suscita un aprendizaje en terreno de lo que significa «hacer con», hacer con sus compañeros voluntarios, con los docentes y los preceptores a cargo de los adolescentes, con sus capacitadores y sobre todo, con los propios adolescentes destinatarios de esta acción. Aprender a hacer con otros amplía el horizonte de los estudiantes universitarios, ofreciéndoles una ocasión de

aprendizaje en terreno (...) En estos aprendizajes, el encuentro con el otro permite la puesta en juego de dinámicas interculturales que enriquecen y amplían el horizonte de sentido del estudiante universitario y del alumno secundario, pero también del docente secundario y de nosotros, los docentes universitarios, propiciando los múltiples encuentros mutuos, encuentros que se configuran en una posibilidad de aportar a la integralidad de la experiencia formativa universitaria. (Bonelli *et al.*, 2018:11)

Entendemos que es la progresiva participación en estas actividades de carácter comunitario la que favorecerá la construcción de aprendizajes (Rafaghelli, 2016). En efecto, a través de sus relatos, los estudiantes nos confirman que este tipo de experiencias educativas en extensión representan una posibilidad de favorecer el entusiasmo por enseñar y aprender (Rafaghelli, 2016). En esa misma línea, es posible sostener con Tommasino y Stevenazzi (2016:123) que «la extensión contribuye a los procesos de formación en la medida que habilita enseñanzas y aprendizajes en múltiples direcciones».

Cuando la articulación del voluntariado con la formación es correctamente gestionada dentro de las universidades, esta adquiere un rol central:

Se convierte en los campus universitarios en un instrumento educativo y formativo que complementa la formación que los estudiantes reciben en las aulas y que no estaba contemplada de esta manera hasta este momento. Así, los años de estudios universitarios se convierten también para los jóvenes en años de aprendizaje social, durante los cuales se fomenta la actuación del universitario en la transformación de la sociedad. (Arias, 2008 como se citó en Gaete Quezada, 2015)

Al respecto, es preciso poner de relieve, tal como lo hace Tommasino *et al.*, (2010) que en los últimos años la extensión ha transitado un proceso de re-conceptualización que ha enfatizado sus aportes pedagógicos, en virtud de las diversas experiencias educativas en comunidad. Describe este proceso como el pasaje de la extensión a las prácticas universitarias integrales, retomando la idea de integralidad en las prácticas educativas, de una larga tradición en la Universidad.

El autor advierte que esta noción implica una articulación particular entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, de investigación y extensión que incluye un abordaje interdisciplinario y multiprofesional, supone una relación dialógica y crítica entre actores vinculados y pone en juego una relación dialéctica de saberes académicos y populares. También destaca que en las prácticas integrales donde se articulan las funciones, el rol de la extensión puede propiciar

la reconfiguración, integración y renovación de todos los componentes del acto educativo. Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización. Al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y de reflexión ético-crítica, favorecedores de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios. En relación con ello, el autor subraya que «la articulación de funciones que supone la integralidad genera relaciones diferentes de las que pueden darse en un aula universitaria y en función de ello toda esa trama de relaciones se altera» (Tommasino y Stevenazzi, 2016:123). Puede reconocerse que:

Las acciones de voluntariado universitario se transforman en un espacio de aprendizaje para ellos, lo que les permite complementar su formación teórica proporcionada por la universidad, con la puesta en práctica de sus habilidades al servicio de la comunidad para intentar producir un cambio social, paralelamente con un aumento de su propia conciencia ciudadana y social respecto de su entorno. (Gaete Quezada, 2015:245)

El voluntariado universitario constituye así un ámbito interesante para fortalecer los procesos integrales de formación universitaria, lo que repercute positivamente en la comunidad académica y, al mismo tiempo, en el conjunto de la sociedad.

## **Reflexiones finales**

En este artículo intentamos transmitir el modo en que se viene implementando en Santa Fe (Argentina) una experiencia de intervención en terreno ligada a la inclusión socioeducativa y cultural. En las páginas precedentes se ha trazado una síntesis de la historia y los rasgos que fue adquiriendo esta práctica de extensión a lo largo de esta década de trabajo y luego, se han revelado desde las voces de algunos de sus actores, las implicancias del voluntariado para la educación intercultural, con los desafíos que esto supone para avanzar en una formación universitaria integral.

El trabajo colectivo entre voluntarios, coordinadores, docentes y alumnos de las instituciones involucradas, universidades, ACDI y las escuelas participantes, suscita múltiples aprendizajes experienciales. La reciente incorporación de

nuevos actores sociales, AAPS y Asociación Civil «Espacios Ekekos» permite profundizar en los objetivos del segundo eje de trabajo, la educación artística, y ofrece valiosas contribuciones en el camino de potenciar el alcance intercultural de esta propuesta de intervención.

A partir de este recorrido, podemos concluir que la práctica de voluntariado — especialmente aquella que se desenvuelve en contextos culturalmente heterogéneos— presenta un importante potencial a los fines de la educación intercultural. Los aprendizajes de los que dan cuenta los estudiantes universitarios voluntarios constituyen un hito memorable de lo que significa la formación en competencias interculturales. Aprendizajes ligados a tener una posición de apertura en el encuentro con el otro, una empatía hacia sus necesidades y un acortamiento de las distancias entre los sujetos, a partir de una actitud crítica y reflexiva.

Estudiantes procedentes de distintas localidades de la provincia de Santa Fe o de otras provincias o que residen en la ciudad encuentran en las prácticas de voluntariado la posibilidad de acercarse a realidades consideradas «lejanas», «extrañas», y hasta «hostiles», en virtud de las representaciones negativas que circulan en los medios de comunicación sobre las poblaciones de los barrios urbano–marginales. De esa forma, este acercamiento quiebra con representaciones y prácticas estigmatizantes. La multiplicidad de relaciones puestas en juego en estos encuentros con los adolescentes y los docentes de las escuelas donde desarrollan su tarea como voluntarios crea climas propicios que permiten mirar y tratar al otro de un modo diferente: el extraño pasa a ser familiar; el lejano, cercano; el enemigo, amigo.

Se pone así en evidencia que las acciones de extensión ofrecen escenarios de interculturalidad óptimos para propiciar el aprendizaje de estas competencias. La oportunidad que ofrece el voluntariado para potenciar los aprendizajes experienciales de competencias interculturales se torna claramente en un valor agregado importante, lo que alienta a continuar desarrollando este tipo de instancias al interior de nuestras universidades.

De tal manera, la necesidad de compartir nuestra experiencia surge en relación con la posibilidad de realizar una resignificación de los alcances de las acciones de extensión universitaria, tomando como núcleo para su comprensión la contribución que ofrece a la educación intercultural de los actores involucrados. Tal como hemos podido identificar en los relatos de los estudiantes, la práctica de voluntariado se constituye en una contribución crucial para la integralidad de la formación universitaria.

## Referencias bibliográficas

- Bonelli, Mariana; Clérico, Gracia M....y Fontán, Ma. Nidya (2018).** Experiencia intercultural en extensión: un aporte a la integralidad de la formación universitaria. En Herrero, Daniel E. (2018) *Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión de MERCOSUR. I Coloquio internacional de la Reforma Universitaria*. Organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Clérico, Gracia M. (2014).** La diversidad cultural y la igualdad humana en la educación intercultural. *Estudio crítico sobre la base de la experiencia de niños migrantes en una escuela de la ciudad de Córdoba* (tesis inédita de doctorado). Universidad Católica de Santa Fe, Santa Fe.
- Clérico, Gracia M.; Ingüi, Patricia R. Assis, Raquel M. (mayo, 2017).** Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil. Artículo presentado en *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano «La universidad como objeto de investigación»*. Organizado por UNL, Santa Fe.
- Cuche, Denys. (2002).** *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura S. (2011).** *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, Gunther (2012).** *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gaete Quezada, Ricardo (2015).** El voluntariado Universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social. Un estudio de caso. Última década, 23(43), 335–260. t.ly/aYUb
- García Canclini, Néstor (2004).** *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gaspar, Yuri E. (2013).** Ser voluntario, ser realizado. Investigación fenomenológica numa instituição espírita. Disertación presentada en el Programa de Posgraduación en Psicología. Organizado por Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Geertz, Clifford (2000).** *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil–Madrona, Pedro y Gómez Barreto, Isabel (2017).** La competencia intercultural en la formación de los maestros como condicionante de la mejora de la interacción docente en las aulas. En *Actas de las V Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (33–44). Organizado por el Instituto Cervantes de Budapest, Madrid. t.ly/Fh7S
- Ingüi, Patricia y Clérico, Gracia (2019).** Interrogar la enseñanza de la Psicología desde la internacionalización curricular intercultural. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, v. 4, n. 4, p. 110–129.
- Juliano, Dolores (1993).** *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Eudema Antropología.
- Leite, Roberta V. (2016).** *Pesquisa fenomenológica de um encontro intercultural: a experiência de crianças da comunidade tradicional de Morro Vermelho*. Appris.
- Matos, Daniel (Edit.) (2018).** *III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. t.ly/IAFS

- Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000).** *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Los libros de la Catarata.
- Menéndez, Gustavo (2013).** Institucionalización de la Extensión. Conceptualización y dimensiones de la Extensión. En Menéndez, Gustavo *et al.*, *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (83–91). Universidad Nacional del Litoral.
- Muñoz Sedano, Antonio (1999).** La educación multicultural: enfoques y modelos. En Checa y Olmos, Francisco y Soriano, Encarna (Eds.). *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural* (205–244). Editorial Icaria.
- Rafaghelli, Milagros (2016).** Las prácticas de extensión en Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 8–15. <https://doi.org/h9n7>
- Sales Ciges, Auxiliadora y García López, Rafaela (1997).** *Programas de Educación Intercultural*. Desclee De Brouwer.
- Serna Alcántara, Gonzalo A. (2007).** Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), s/p. [t.ly/1BzF](https://doi.org/10.1145/1BzF)
- Schmelkes, S. (2003).** Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23), 26–34. [t.ly/aRfV](https://doi.org/10.1145/aRfV)
- Soler Castillo, S. (2018).** Racismo y educación. Una revisión crítica. *Educação em Revista*, 34, 1–27. <https://doi.org/h9vv>
- Tommasino, Humberto; Cano, Agustín... Stevenazzi, Felipe (2010).** De la extensión a las prácticas integrales. En: *Universidad de la República. Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral* (25–31). [t.ly/5z2k](https://doi.org/10.1145/5z2k)
- Tommasino, Humberto y Stevenazzi, Felipe (2016).** Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 120–129. <https://doi.org/h9v2>
- Universidad Nacional de Colombia y Cátedra UNESCO (2017).** *Diálogo intercultural, Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. [t.ly/TfaA](https://doi.org/10.1145/TfaA)

## El arte de estudiar: experiencia intercultural de voluntariado estudiantil<sup>1</sup>

Gracia María Clérico, Patricia Rosa Ingüi,  
Mariana Alejandra Bonelli y Teresita Pratt

El presente trabajo tiene por objeto compartir una mirada reflexiva sobre la transversalidad de la interculturalidad en una práctica extensionista que se articula con la docencia y la investigación. Nos referimos al proyecto de voluntariado universitario «Enseñar y aprender a estudiar», aprobado por Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación, y al proyecto de interés social «Artes para la inclusión social de adolescentes en barrio Yapeyú», aprobado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

El primero de ellos, surge en el marco del convenio entre la UNL y la Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (ACDI)<sup>2</sup> con quien venimos trabajando en forma coordinada en proyectos de voluntariado universitario de inclusión socioeducativa desde el año 2010.<sup>3</sup> Dicho proyecto está destina-

- 
- 1 Ponencia publicada en Cecilia Iucci; Mariela Urbani y Gustavo C.M. Menéndez (Comps.) (2017) III Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Libro de ponencias y actividades. Organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
  - 2 La Asociación Cultural para el Desarrollo Integral es una asociación civil sin fines de lucro comprometida en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones. Con la misión de ser sujeto de desarrollo, diseña y ejecuta proyectos de cooperación que promuevan el desarrollo social y económico sostenible en los ambientes rurales y urbanos siguiendo el método de la Doctrina Social de la Iglesia Católica. En sus 25 años de trayectoria, ACDI ha llevado a cabo diversos proyectos educativos en el marco del Programa de Padrinos Solidarios, una iniciativa beneficia a once instituciones escolares (seis de la ciudad de Santa Fe) y 500 niños en condición de vulnerabilidad social. El programa se desarrolla sobre tres áreas de intervención: educación, familia y asistencia básica. Dentro del área educativa se realizan talleres, apoyo escolar, voluntariados y capacitaciones.
  - 3 Son tres los proyectos de extensión universitaria conjuntos que anteceden a este, todos ellos aprobados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Nación: «Tutorías de apoyo escolar para adolescentes en situación de pobreza de Santa Fe», en la escuela Santa Rosa de Lima, Santa Lucía y Ceferino Namuncurá, con 34 voluntarios en 2010 y 54 en 2011; «Apoyo escolar y Orientación educativa para la inclusión social de jóvenes en situación de pobreza en escuelas secundarias de Santa Fe» (2013 y 2014), con estas y otras dos instituciones más y 74 voluntarios, y «Enseñar y Aprender

do a los alumnos de primer año del nivel secundario de la escuela Nro. 2025 «Ceferino Namucurá» y tiene como objetivo general propiciar la enseñanza y el aprendizaje de metodologías de estudio en la transición entre la primaria y la media a través de tutorías de estudiantes universitarios que acompañan al docente en su trabajo pedagógico. En virtud de la gran cantidad de voluntarios que se ofrecen para participar en estos proyectos y a partir de una demanda de la institución, en 2017 se incorporó al proyecto la escuela técnica Esteban Echeverría, lo que permite ampliar el alcance de la intervención.

El segundo proyecto apunta a favorecer la inclusión socioeducativa, la convivencia y la cohesión comunitaria del barrio a partir de talleres de danza y artes visuales dirigidos a jóvenes que pertenecen a los sectores más vulnerables de la ciudad de Santa Fe.

Ambos proyectos buscan brindar un acompañamiento educativo y un espacio de contención concreto y atractivo a adolescentes que pertenecen a un mismo contexto barrial e institucional. Proyectos que, además, comenzaron a articularse con el proyecto de internacionalización curricular «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». Este último, aprobado en la convocatoria 2015 de la Secretaría de Relaciones Internacionales y la Secretaría Académica de la UNL.

Con el fin de sistematizar los aprendizajes derivados de esta articulación entre proyectos vinculados con la docencia y la extensión, iniciamos el trabajo de investigación titulado «La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil», aprobado en la convocatoria 2016 de los Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D). Contamos así con la oportunidad de desarrollar una mirada reflexiva que ayude a sistematizar los alcances de estas acciones y, al mismo tiempo, potenciar sus resultados.

---

a Estudiar» (2014–2016), con 55 voluntarios en cuatro escuelas. A través de las tutorías de apoyo escolar, los voluntarios ponen en práctica sus saberes y acompañan en el estudio desde sus áreas de formación académica.



## **Nuevos recorridos de articulación entre extensión, docencia e investigación**

En el marco de los proyectos en curso, estamos recorriendo una trayectoria compleja en la que, de una manera planificada pero también espontánea, van surgiendo acciones que combinan la docencia, la investigación y la extensión.

Esto tiene que ver con múltiples razones. En primer lugar, con la trayectoria de los docentes que formamos parte de estas experiencias de extensión e internacionalización curricular, algunos con posgrados en temas afines, que además venimos participando en proyectos de investigación y de extensión a lo largo de nuestras carreras académicas. En segundo lugar, con la transformación de contenidos y propuestas metodológicas para el aula en objeto de estudio para un proyecto de investigación CAI+D/UNL y, al mismo tiempo, en recursos para los proyectos de extensión y voluntariado en las que estamos involucrados.

En ese sentido, los puntos de intersección o entrecruzamientos hasta el momento descubiertos son: las problemáticas de los jóvenes y adolescentes, las dificultades que afrontan los docentes para enseñar a estudiar en contextos difíciles, la formación de futuros docentes y profesionales de la salud para trabajar con esas poblaciones y en esos medios.

El proyecto de extensión intenta recuperar los aportes de los docentes brasileños acerca de sus experiencias de trabajos en favelas a través de la expresión artística y en investigaciones/intervenciones con niños y adolescentes. Ellos organizaron el Núcleo interdisciplinar de investigación en psicoanálisis y educación (NIPSE), destinado a trabajar con quienes presentan mayores dificultades escolares, que ponen en riesgo su inclusión educativa.

Para los docentes de UNL, estos aportes enriquecen las tareas que se vienen desarrollando en el barrio Yapeyú, a la vez que impulsan a proyectarse hacia otras comunidades (escuelas urbanas y rurales).

El proyecto de investigación propone como caso de estudio nuestra propia experiencia de internacionalización curricular entre Argentina y Brasil. El interés de esta investigación es construir categorías teóricas que permitan identificar los modos dinámicos en que interviene la cuestión intercultural en los procesos educativos de nivel superior. Interesa indagar en las dinámicas de inclusión/exclusión, igualdad/diversidad, y en otras emergentes, que se plasman en la articulación entre interculturalidad y formación universitaria dentro de las poblaciones involucradas en dicha experiencia.

Identificar algunas categorías puede contribuir para el análisis y valoración de los resultados alcanzados y para la orientación de otros programas y proyectos de internacionalización. Se potencia la idea de una universidad

transformadora de lo social focalizando en la interculturalidad dentro del contexto latinoamericano.

El trabajo propone un enfoque cualitativo de investigación que recupera las tradiciones académicas y formación teórica del equipo de investigadores vinculados al proyecto «Fenomenología, etnografía y estudio casuístico».

Para aproximarnos a la idea de internacionalización que asumimos, proponemos revisar algunos estudios previos.

Knight (2014) advierte que se suele atribuir diferentes connotaciones al término «internacionalización». Para algunos, refiere a una serie de actividades tales como la movilidad académica para estudiantes y profesores, redes internacionales, asociaciones y proyectos, nuevos programas académicos e iniciativas de investigación. Para otros, significa la transmisión de educación a otros países, a través de nuevas disposiciones, como las sucursales de universidades, usando una variedad de técnicas cara a cara y a distancia. Para muchos, significa la inclusión de una dimensión internacional, intercultural y/o global dentro del currículum y el proceso de enseñanza–aprendizaje. Otros, ven la internacionalización como la generación de centros regionales de educación. A su vez, los proyectos de desarrollo internacionales han sido percibidos tradicionalmente como parte de la internacionalización y más recientemente, el incremento del énfasis en el comercio de la educación superior también está siendo visto como tal. De esta manera, el vocablo es interpretado y utilizado de forma diferente en los países alrededor del mundo. Esta diversidad de definiciones y connotaciones puede ser entendida debido a la variedad de enfoques existentes en este campo.

En nuestro caso, coincidimos con el punto de vista expresado en la siguiente definición: La internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de extensión de una universidad o sistema de educación superior (Knight, 2014).

De esta noción se desprenden varias cuestiones centrales. En primer lugar, constituye un proceso dinámico y no un conjunto de actividades aisladas. En segundo término, el concepto de integración resulta fundamental para asegurar que la dimensión internacional sea parte medular de los programas, políticas y procedimientos y no un elemento marginal del que se pueda prescindir con facilidad. En consecuencia, dicha integración contribuye a la sustentabilidad de la dimensión internacional. En tercer lugar, comprende tanto la dimensión internacional como la intercultural, y a ambas en su mutua articulación. Por último, dado que las instituciones tienen distintas razones para internacionalizarse, su definición no debe vincularse con una serie específica de razones,

sino con las funciones primarias y universales de una institución de educación superior —docencia, investigación y extensión— (Knight, 2014).

En la década de los años 90 del siglo pasado, el fenómeno de internacionalización se convirtió en una prioridad de las políticas educativas. La mayoría de las universidades de prestigio en el mundo, que anteriormente tenían una proyección internacional, desarrollaron programas de este tipo, aunque con ciertas diferencias en función de los países y las áreas económicas (Crisol Moya y Gijón Puerta, 2012). En América Latina, la internacionalización dejó de ser optativa y se volvió un ingrediente de la educación superior que fomenta su transformación (Ardila Muñoz, 2013).

### **Dinámicas interculturales en el voluntariado estudiantil**

La articulación entre acciones vinculadas a la docencia, la extensión y la investigación habilita a una nueva pregunta: ¿de qué modo aparecen las dinámicas interculturales en los procesos llevados adelante en estos proyectos? Con la noción de *dinámicas interculturales* hacemos referencia al ejercicio de comprensión de lo igual y lo diverso en espacios socioculturales heterogéneos y en interacción con otros. La cuestión intercultural puede ser pensada desde tres ejes fundamentales: actores, espacios y dinámicas. Se piensa así en los actores y espacios en los cuales emergen estas dinámicas de interacción cultural que facilitan el diálogo o el conflicto. Díaz Álvarez (2007) indica que la interculturalidad se hace indispensable como aproximación relacional al otro y al nosotros en un espacio de mutuo enriquecimiento, en donde se potencian y generan procesos no solo de intercambio y aprovechamiento de unos y otros saberes, sino también de elaboración de conocimientos y de experiencias relacionadas a la construcción dialógica del saber.

La interculturalidad constituye un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que deberían establecerse entre actores culturalmente diferenciados dentro de un Estado democrático y participativo y dentro de una nación pluricultural, multilingüe y multiétnica. La promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia (Fuller, 2002).

Las dinámicas interculturales pueden ser visualizadas en los distintos espacios de trabajo y en el encuentro entre los distintos actores involucrados en estos proyectos:

- A nivel de las instancias de capacitación ofrecidas a los voluntarios

Se propone revalorizar la educación como ocasión de encuentro intercultural, analizando las peculiaridades que adquiere el trabajo en condiciones de vulnerabilidad social. Esto permite apreciar las contribuciones que ofrecen diversos aportes teóricos y disciplinares para intervenir en las realidades escolares en que los voluntarios ejercen su labor. En tal sentido, la capacitación se genera instancias de reflexión crítica acerca de la propia posición del estudiante universitario ante la cultura del alumno secundario, su modo de posicionarse como figura de autoridad, sus representaciones y estereotipos en relación con las poblaciones urbano–marginales internalizados en virtud de su pertenencia a contextos culturales diferentes.

- A nivel del encuentro entre voluntarios universitarios y alumnos nivel medio

La cuestión intercultural se vislumbra en el encuentro que se produce entre estudiantes del ámbito académico universitario con alumnos del nivel medio de escuelas en contextos de vulnerabilidad social. Se evidencia el impacto favorable que adquiere para el estudiante la posibilidad de involucrarse en una propuesta que le acerca al conocimiento de mundos culturales diferentes al que forman parte de su universo cotidiano.

El acercamiento semanal de los universitarios a las escuelas–destino para acompañar la labor docente constituye una oportunidad para el aprendizaje en materia de trabajo pedagógico. Además, se sorprenden al descubrir nuevas realidades culturales que se despliegan en su propia ciudad, es decir, con tanta cercanía física pero tanta distancia simbólica.

- A nivel del encuentro entre voluntarios, docentes de las escuelas y profesores

En el equipo docente a cargo del curso de capacitación, se incluyó a docentes extranjeros especialistas en el tema que participan del proyecto de internacionalización curricular «Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileros: estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro». Ellos ofrecen sus clases a través de videoconferencia y desarrollan también encuentros presenciales durante su estadía en Santa Fe en el marco de

las actividades previstas en dicho proyecto. Asimismo, se realizan encuentros con los docentes de las escuelas participantes, lo cual permite el acceso a una instancia de intercambio de las experiencias educativas entre las favelas de Brasil y los barrios santafesinos. El intercambio de experiencias constituye una ocasión de mutuo enriquecimiento pues visualizar de qué manera intervenir en contextos similares y diferentes al mismo tiempo permite ampliar el campo de posibilidades.

- A nivel del trabajo entre los colegas universitarios

El equipo que lleva adelante la investigación conjunta involucra a las tres universidades participantes de la experiencia de internacionalización curricular: la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG–Belo Horizonte, Brasil) y la Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM–Diamantina, Brasil). Esto permite introducir la dimensión internacional en la propia tarea de investigación, le otorga un carácter heterogéneo al equipo y enriquece el estudio de lo intercultural en la propia experiencia, teniendo en cuenta las diferentes situaciones de partida institucionales, regionales y nacionales de los integrantes.

En las actividades desarrolladas, se operativizan distintas categorías conceptuales — interculturalidad, diversidad, desigualdad, nominación y segregación— vinculadas a nuestra formación disciplinar y a nuestras disímiles perspectivas teóricas. En la discusión de estas categorías, se proyectan los diferentes argumentos teóricos: psicoanálisis, fenomenología, estudios críticos. Por lo que fue necesario optar entre marcar las diferencias, abordar la cuestión desde la perspectiva de investigación de cada uno o elaborar una integración.

Llevar adelante tareas conjuntas para planificar las técnicas y cursos que nos permitan reconocer las dinámicas interculturales que se manifiestan en una experiencia de internacionalización curricular constituye una posibilidad de enriquecimiento mutuo.

En estos múltiples encuentros entre actores tan diferentes que se entrecruzan en proyectos de trabajo donde se reconocen los mismos deseos de aprender, de enseñar, de dar y recibir, la diversidad de culturas, de pertenencias institucionales y disciplinares constituyen una oportunidad más que un obstáculo para el trabajo compartido.

## **Disponerse como voluntario: inquietudes que dinamizan la capacitación**

Para los estudiantes universitarios, participar en proyectos de extensión puede ser, sin dudas, una ocasión privilegiada para contactar fehacientemente con problemas sociales relevantes, ligados a su futura práctica profesional. Cuando los voluntarios explicitan qué los mueve a sumarse al proyecto, se constatan coincidencias significativas en sus respuestas. Por un lado, la necesidad de apertura expresada en «salir de las aulas», «hacer algo más social», «ver diferencias que no hay allá [de donde yo vengo]». Por otro, la posibilidad de ponerse a prueba en competencias que reconocen como claves para el futuro desempeño profesional: «Ver si puedo comunicarme bien, expresarme», «ver cómo me siento dando clases». Por último, nos sorprendió la presencia de cierto «compromiso territorial», es decir, de voluntarios dispuestos a participar porque viven en el barrio y/o han egresado de la escuela o tienen hermanos que están cursando en la institución. Sin embargo, algunos van más allá y perciben la reciprocidad o la correspondencia: «Poder enseñar y aprender. Una doble contribución» y, además; «ayudar en el aula, que es también ayudar en la vida».

Todos parecen ser así conscientes de una falta, una carencia que buscan subsanar con esta experiencia universitaria, pero «saliendo de las aulas». Además, muchos de ellos expresan la posibilidad de acompañar la trayectoria de otros, desde sus propias marcas, es decir, desde sus propios procesos de estudio donde se identifican como estudiantes y futuros profesionales. Aluden de este modo a experiencias en las que se descubrieron de pronto motivados por algún profesor o alguna tarea a desafiarse en un proceso de conocimiento. De allí parece surgir una identificación que se constituye en «marca» para la trayectoria de otro. Parece buscarse así una experiencia propicia para completar algo del rol que se intenta moldear, delineando una trayectoria con una gran carga subjetiva: se elige ser partícipe de una experiencia de voluntariado con eje en el estudio y más aún: educar al estudio. Es decir: el conducir hacia la aplicación amorosa al conocer, al saber...

Esto introduce una nueva cuestión de interés: ¿qué capacitación es posible imaginar para voluntarios con estas inquietudes? En este sentido, es necesario tomar en consideración que los voluntarios mismos son diversos: provienen de distintas áreas, están en diferentes momentos de su formación, su inserción en relación con los adolescentes será diversa según los proyectos, la institución y los docentes y, además, sus trayectorias apenas coinciden en esta experiencia.

En estas condiciones de incertidumbre y diversidad, nos planteamos una capacitación que colabore a la apertura para ir al encuentro del otro. Capacitarse para estar disponible; detenerse a reflexionar y construir un vínculo que debe orientarse a:

- Centrarse en las posibilidades y los recursos.
- Hacer eje en un lazo posibilitador y asumir la incertidumbre y la diversidad como la naturaleza misma de los procesos de aprendizaje.
- Generar pequeñas acciones que puedan tener (mutuos) efectos subjetivos.
- Comprender la tarea educativa como una práctica compleja, inscrita en un contexto y que demanda un diálogo interdisciplinario.
- Ejercitar rupturas con los modos hegemónicos de vivenciar la temporalidad en esta época: operando demoras, apostando al futuro, siendo pacientes en la espera.
- Favorecer el formularse preguntas como la dinámica/chispa de todo proceso de conocimiento.

En este escenario de posibilidad y apertura a la realidad, facilitado por las inquietudes y deseos de los estudiantes que voluntariamente se disponen a trabajar en estos proyectos, profundizar en elementos teóricos ligados al estudio, al aprendizaje, al voluntariado se convierte en puerta de entrada y base para un diálogo común. Así se contribuye a superar los posibles reduccionismos y los prejuicios en la lectura de las problemáticas subjetivas y socioculturales, enriqueciendo la mirada y sintiéndose partícipes de las instituciones en las que transitan. De tal manera, es posible pensar a través de estos procesos de múltiples aprendizajes desde una posición empática en el encuentro con los otros y no ya desde una posición distante de «extranjera».

### **El arte de estudiar: la paideia, el oficio de estudiante**

La enseñanza de técnicas básicas de lectura y estudio, generalmente, no forma parte de los contenidos propios de alguna asignatura. No se conciben como materias a enseñar en los cursos de articulación dispuestos por muchas universidades entre el ciclo medio y el superior, ni en las asignaturas correspondientes a los primeros ciclos. Esto es así porque se supone y se pretende que las habilidades mencionadas forman parte ya de los sujetos que finalizan su educación media. Por otra parte, se sabe que de hecho las cosas no son de este modo. Es una opinión ampliamente sostenida que las capacidades o

habilidades para los procesos de lectoescritura comprensiva se encuentran francamente disminuidas.<sup>4</sup>

La tendencia anterior es llamativa dado el avance y la difusión de nuevos modos de conocimiento y de comunicación. Es un hecho que hoy, muchos pueden disponer de manera casi inmediata de gran cantidad de información gracias a las nuevas tecnologías. Pero también lo es que no todos los estudiantes cuentan con las herramientas requeridas para su comprensión; ni tampoco para su búsqueda, selección e interpretación.

El uso extendido de los nuevos dispositivos —teléfonos móviles que operan como registros y enciclopedias virtuales— no promueve necesariamente la generación de habilidades para la identificación y comprensión de la vasta y múltiple información disponible. Contrariamente, muchas veces automatizan el pensamiento y, en vez de aligerarlo, terminan anulándolo.

Dado que la transmisión de conocimientos (teorías, ejemplos, conceptos) por parte de los docentes y la democratización del saber que la información en red implica no constituyen condiciones suficientes para el ejercicio del pensamiento autónomo, creemos que es importante ponerse a pensar propuestas de enseñanza y de aprendizaje distintas. La categoría de arte es muy útil para ese fin.

Pensar el aprender como arte, pero no como un don natural a desarrollar ni como una capacidad innata que el docente solo tiene que despertar. Pensarlo, en cambio, como una artesanía<sup>5</sup> permite verlo desde otra perspectiva y tratarlo de modo distinto.

---

4 A la disminución de estas capacidades suelen sumarse también las dificultades a la hora de comprender problemas y formularlos claramente, de valorar críticamente las fuentes y de interpretar consignas.

5 En términos de Sennet (2009:12): «Es posible que el término “artesanía” sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso, “Artesanía” designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía. En todos estos campos, la artesanía se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma. Sin embargo, a menudo las condiciones sociales y económicas se interponen en el camino de disciplina y compromiso del artesano: las escuelas pueden no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad (...) Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo



Aprender es un oficio, una tarea y también el resultado de una serie de procesos que deben ser explicados. Aprender un arte u oficio requiere familiaridad con los materiales, reconocimiento de instrumentos, de problemas y soluciones posibles. Permite hacer distinciones, aclarar, comparar, efectuar cambios, probar y enseñar. Necesita de una comunidad de aprendizaje y de tiempo.

Estimamos que estos hechos deben sobreponerse a muchos de los supuestos y pretensiones que suelen acompañar nuestras planificaciones docentes; que el pensarlas bajo esta óptica es una manera posible de atender (dar cumplimiento) a aquello que en general más se estima como valioso: «la autonomía y el pensamiento crítico» son las categorías usualmente utilizadas para nombrar este objetivo preciado de la educación.

El Proyecto de voluntariado puede entenderse como una estrategia en esta dirección en tanto: a) posibilita a distintos actores<sup>6</sup> reflexionar acerca de las herramientas necesarias para la construcción del conocimiento; b) esta reflexión no se hace «en el vacío» sino a partir de situaciones problemáticas concretas; c) piensa en el diseño de consignas, ejercicios y trabajos que puedan implementarse en estas tareas de aprender a estudiar.<sup>7</sup>

---

evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas» (El subrayado es nuestro).

- 6 A los voluntarios, en su doble rol de «docente y estudiante»; a los docentes con quienes se realizan las actividades de apoyo escolar y a los alumnos de las escuelas medias con quienes se aprende a enseñar y también a nosotras. Aunque esta reflexión es importante no solo para quienes eligen la docencia como profesión —señalemos que la mayor parte de los voluntarios provienen de diversas carreras de profesorado— sino para todos los sujetos en tanto miembros de comunidades que tienen al lenguaje como principal forma de interacción.
- 7 Y permite aprender a enseñar dado que ninguno de los ítems anteriores es una tarea individual.

## Consideraciones finales

Las diversas instancias de trabajo que se despliegan en relación con los proyectos en que participamos dan lugar a la generación de dinámicas interculturales, en tanto se producen encuentros entre personas y grupos pertenecientes a distintos espacios socioculturales en un contexto de mutuo enriquecimiento.

La experiencia de internacionalización ofrece la ocasión de un modo diferente de realizar estos proyectos de extensión universitaria, marcado por el intercambio con los estudiantes y docentes de las otras universidades intervinientes. Se reconoce un enriquecimiento en la mirada hacia la realidad en que se desempeña la tarea de extensión y en el modo de abordar la tarea propuesta.

La incipiente experiencia de internacionalización curricular enriquece los proyectos de extensión que, en un trabajo articulado con ACDI, ofrece acompañamiento escolar y talleres artísticos a adolescentes de sectores vulnerables de la ciudad de Santa Fe.

De tal manera, se comienza a visualizar que la articulación entre extensión, docencia e investigación, más que un imperativo, constituye una oportunidad para enriquecer nuestras prácticas y generar múltiples desafíos, abriendo las puertas para entrar en la realidad de un mundo intercultural que nos interpela con sus requerimientos y que nos enriquece con las múltiples posibilidades de encuentros que nos ofrece.

Enseñar y aprender a estudiar en esta experiencia intercultural de voluntariado estudiantil se constituye así en un verdadero «arte» que exige la puesta en juego de todos nuestros saberes, nuestra creatividad, nuestras inquietudes y deseos. Nos llama a aprender el oficio de ser estudiantes, pero también aprender el oficio de ser docentes, de ser investigadores y ser integrantes de equipos de extensión, en espacios y tiempos que se entrecruzan, constituyéndose en un verdadero desafío que nos convoca y nos provoca día a día.

## Referencias bibliográficas

- Ardila Muñoz, Jimmy Y. (2013, Julio).** La internacionalización de la Educación Superior como Sistema. Artículo presentado en *IX Congreso Internacional de la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación*. Organizado por la Sociedad Latinoamericana de Historia de la Educación (SHELA), Barquisimeto.
- Canclini García, Néstor (2003).** *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Crisol Moya, Emilio y Gijón Puerta, José (2012).** La internalización de la educación superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389–414. <https://doi.org/h92q>
- Díaz Álvarez, Enrique (2007).** Sujeto e interculturalidad. En Fundación CIDOB. *Pensar las dinámicas interculturales. Aproximaciones y perspectivas. Documento Nro.10* (pp. 63–71). CIDOB edicions.
- Fuller, Norma (Ed.) (2001).** *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Knight, Jane (2014).** La internacionalización de la educación. *El Butlletí*, (75), s/p. Recuperado de <http://www.t.ly/Ojo7h>
- Pratt, Teresita y Cislaghi, Anabel (2014).** Ilustraciones para la articulación. *En Actas del IV Encuentro Nacional de Articulación entre Universidades y Sistemas Educativos*, s/p. Organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Sennet, Richard (2009).** *El artesano*. Anagrama
- Serafini, Ma. Teresa (1991).** La profesión del estudiante. En *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Paidós.



## Sobre las autoras y los autores

**Raquel Martins de Assis.** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-Doutorado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro da Sociedade Brasileira de História da Psicologia. Pesquisadora (CDPHA/UFMG) e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (NIPSE/UFMG)

**Bárbara Oliveira Batista.** Estudante de pregrado en Psicología en la Universidad Federal de Minas Gerais/UFMG. Actriz en formación en el Palacio de las Artes/Secretaría Municipal de Cultura de Vespasiano, MG. Becaria de extensión e investigación en el proyecto Juegos Teatrales y Conversaciones Escénicas, Programa Brota: juventud, educación y cultura.

**Mariana Alejandra Bonelli.** Profesora y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Salud Mental por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Docente en la Universidad Autónoma de Entre Ríos y psicóloga en atención primaria (Monte Vera, Santa Fe).

**Rafaela Borga.** Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo/Brasil e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas.

**Gracia María Clérico.** Doctora en Educación. Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación y en Psicología. Profesora adjunta de la cátedra de Psicología (Facultad de Humanidades y Ciencias / Universidad Nacional del Litoral). Profesora en Institutos de Formación Docente. Asistente técnico-pedagógica de la Subsecretaría de Educación Artística del Ministerio de Cultura.

**Nidya María Fontán.** Profesora para la Enseñanza Primaria. Técnica en Conducción Educativa. Profesora en Letras. Ejerció en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Santa Fe y ha sido vicedirectora de la EETP 481 Esteban Echeverría.

**Yuri Elías Gaspar.** Psicólogo, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil). Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Programa de Pós–Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (Brasil).

**Mauricio Guedes.** Profesor Adjunto de Psicología del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales, Campus Universitario de Araguaia de la Universidad Federal de Mato Grosso (Barra do Garças–MT, Brasil). Doctor en Ciencias por la Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG (Brasil).

**Patricia Rosa Ingüi.** Psicopedagoga. Magíster en investigación e intervención psicosocial. Doctoranda en Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de Psicología Social en la Licenciatura en Terapia Ocupacional (Escuela Superior de Sanidad–Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas/Universidad Nacional del Litoral) con actividades de investigación y extensión en Psicología (Facultad de Humanidades y Ciencias).

**Roberta Leite Vasconcelos.** Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (Brasil). Professora do curso de Medicina e do Programa de Pós–Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (Brasil).

**Liberia Neves.** Doctora y Máster en Educación. Psicoanalista y actriz de teatro. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais–UFMG, vinculado al programa de posgrado Maestría Profesional en Educación y Enseñanza PROMESTRE. Autora del libro *Teatro–Conversación en la Escuela* (UFMG).

**Teresita Pratt.** Docente–investigadora de la carrera de Filosofía (FHUC/UNL).

**Ángeles Ramírez Barbieri.** Jefe de trabajos prácticos de la cátedra de Psicología de Facultad de Humanidades y Ciencias. Lic. en psicología. Practicante del psicoanálisis. Magíster en psicoanálisis. Profesora adjunta en Psicopatología (Universidad Católica de Santa Fe). Psicóloga en centros de atención primaria.

**Sonia Elizabeth Rey.** Profesora en Geografía por la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Docente en instituciones de nivel medio. Directora Escuela de Educación Secundaria Orientada y Modalidad Técnico Profesional Particular Incorporada 2025 Ceferino Namuncurá, Santa Fe, Argentina.

**Miguel Rodríguez.** Profesor adjunto de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral. Director de Cooperación Internacional y de Internacionalización (UNL). Coordinador Académico del Programa Internacional de Movilidad de Estudiantes. Investigador principal en proyectos (ANPCYT, Argentina; AECID, España; NEIES, Mercosur; entre otras).

Esta obra es la producción colectiva de una red de docentes–investigadores pertenecientes a un grupo de universidades brasileras (Universidad Federal Minas Gerais, Universidad Federal Valles Jequitinhonha e Mucurí, Universidad Federal Mato Grosso) y argentinas (Universidad Nacional Litoral y Universidad Autónoma de Entre Ríos), quienes ya hace más de una década nos hemos aventurado en la novedad de la internacionalización curricular. Buscamos compartir nuestras tareas de docencia, investigación y extensión desarrolladas en ese marco, destacando sus particularidades de promover la internacionalización en casa y de plasmar experiencias interculturales. Esperamos impulsar a colegas a crear nuevas propuestas, así como propiciar el intercambio con quienes ya participan en tareas similares.