

Revista de
Extensión
Universitaria **+E**

+E: Revista de Extensión Universitaria
ISSN: 2346-9986
revistaextensionunl@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral
Argentina

Galarza, Bárbara
La internacionalización en casa como movimiento integral instituyente en la universidad
+E: Revista de Extensión Universitaria, vol. 13, núm. 19, e0008, 2023, Junio-Diciembre
Universidad Nacional del Litoral
Argentina

DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0008>

- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



La internacionalización en casa como movimiento integral instituyente en la universidad


Integralidad de funciones universitarias /
Desafíos de gestión



Bárbara Galarza

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires, Argentina

barbaragalarza@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7608-0674>

RECEPCIÓN: 16/05/23

ACEPTACIÓN FINAL: 18/08/23

Resumen

El artículo aborda los desafíos planteados por un programa de internacionalización *en casa* en la carrera de Antropología social, durante 2021–2022, cuya propuesta se enuncia como *integral* y se caracteriza por promover iniciativas universitarias que permitan acercar la dimensión internacional a las funciones sustantivas. A partir de un enfoque antropológico que contrasta la visión del programa con la de los docentes, desarrollamos un análisis con dos tipos de fuentes: a) documentos oficiales que resultan relevantes para entender el lugar de la internacionalización, la integralidad y lo universal en la institución, y b) los imaginarios respecto de la internacionalización de los docentes relevados en el contexto de grupos focales y entrevistas personales. Nuestra interpretación sugiere que los docentes–investigadores de Antropología podrían servir de una estrategia para realizar un *rodeo dialéctico* con lo universal y lo local de otro lugar, integrando así los contenidos del currículum al desarrollo de competencias interculturales y a la producción de conocimiento de relevancia tanto para las agendas públicas locales como para las agendas teóricas disciplinares.

Palabras clave: internacionalización en casa; Antropología social; integralidad de funciones universitarias; extensión universitaria

Internationalization at home as a comprehensive instituting movement in the university

Abstract

The work addresses the challenges posed by an internationalization program *at home* in the Social Anthropology degree, during 2021–2022, whose proposal is stated as comprehensive and is characterized by promoting university initiatives that allow bringing the international dimension closer to the substantive functions. Starting from an anthropological approach that contrasts the vision of the program with that of the teachers, we develop an analysis with two types of sources: a) official documents that are relevant to understand the place of internationalization, integrality and the universal in the institution, and b) the teachers' imaginaries surveyed in the context of focus groups and personal interviews regarding internationalization. Our interpretation suggests that anthropology teachers–researchers could use a strategy that allows them to carry out a *dialectical detour* with the universal and the local of another place, thus integrating the contents of the curriculum to the development of intercultural competencies and the production of relevant knowledge, both for local public agendas and for disciplinary theoretical agendas.

Keywords: internationalization at home; Social anthropology; comprehensive university functions, university extension.

Internacionalização em casa como movimento integral instituinte na universidade

Resumo

O trabalho aborda os desafios colocados por um programa de internacionalização em casa na licenciatura em Antropologia Social, durante 2021–2022, cuja proposta se revela como integral e se caracteriza por promover iniciativas universitárias que permitam aproximar a dimensão internacional das funções substantivas. Partindo de uma abordagem antropológica que contrasta a visão do programa com a dos professores, desenvolvemos uma análise com dois tipos de fontes: a) documentos oficiais relevantes para compreender o lugar da internacionalização, da integralidade e do universal na instituição, e b) os imaginários dos professores pesquisados no contexto de grupos focais e entrevistas pessoais a respeito da internacionalização. Nossa interpretação sugere que os professores–pesquisadores de Antropologia poderiam utilizar uma estratégia que lhes permitisse realizar um desvio dialético com o universal e o local de outro lugar, integrando assim os conteúdos do currículo ao desenvolvimento de competências interculturais e à produção de conhecimentos relevantes, tanto para agendas públicas locais como para agendas teóricas disciplinares.

Palavras-chave: internacionalização em casa; Antropologia Social; integralidade das funções substantivas; extensão universitária.

Para citación de este artículo: Galarza, B. (2023). La internacionalización en casa como movimiento integral instituyente en la universidad. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0008. doi: 10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0008

Introducción

En un artículo que reflexiona sobre la integralidad como movimiento instituyente en la universidad, Gabriel Kaplún (2014) invita a repensar las tradicionales funciones universitarias asociadas a las disciplinas y a los saberes. Propone allí hacer converger, “en el sentido de articular” (p. 45), la enseñanza y la investigación con la producción de conocimiento, el aprendizaje y la interacción con la sociedad, situando a la extensión como un elemento dinamizador de su confluencia. De acuerdo con este punto de vista, la retroalimentación positiva de funciones evita la inerte tendencia a la reproducción de saberes en tanto resulta evidente que, aun cuando los docentes se interesen por producir aprendizajes significativos (Ausubel, 1976, 2002), si

“tienen una relación muy indirecta con el conocimiento académico y no participan ellos mismos de su creación (...) hay un riesgo mayor de que los conocimientos sean presentados de un modo a-histórico y acrítico, sin una adecuada ubicación geopolítica, sin referencia a los contextos en que fueron producidos, las necesidades que buscaban satisfacer, los problemas que querían resolver”. (p. 47)

Reflexionar sobre los contextos en que se producen los problemas que la ciencia intenta resolver es, por tanto, clave para producir aprendizajes significativos. Estos contextos no son solo de un tiempo histórico específico, sino que poseen también coordenadas geográficas particulares. La historización de los procesos socioculturales puede ayudarnos a consolidar una visión crítica de esas coordenadas ya que facilita su comprensión. La formulación de interrogantes y respuestas de investigación respecto de enigmas tanto locales como universales contribuye a robustecer las explicaciones científicas, pues constituye una estrategia de potenciación de la curiosidad y de la capacidad de relacionar fenómenos en apariencia disímiles entre sí.

La internacionalización ha sido definida por Jane Knight (2003) como “el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones de la educación superior” (pp. 2-3). Uno de sus principales atributos es que permite ampliar el desarrollo de *actitudes globales* (Gascón Pérez y Batista Mainegra, 2022) entre los estudiantes antes de su ingreso al ámbito laboral y/o académico. De hecho, cuando se la concibe desde un punto de vista comprensivo (Hudzik, 2014), la internacionalización consigue articular estratégicamente las prácticas docentes, de investigación y de extensión (Buscemi, 2018). Esta articulación estratégica contribuye a fortalecer los abordajes históricos y críticos de fenómenos multisituados y posibilita a quienes se están formando en una disciplina descubrir que ciertos problemas que se consideran “de acá”, “locales”, “argentinos”, o “de esta ciudad”, están en realidad bastante propagados por el planeta Tierra. Por eso, para que resulte realmente efectiva, la internacionalización debe desarrollarse de manera transversal, es decir, integral.

En los últimos años se multiplicaron las reflexiones que abordan esta temática en relación con las prácticas extensionistas y otras funciones universitarias sustantivas. Por ejemplo, desde el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), en Brasil, se planteó la importancia “de desarrollar acciones de internacionalización para estimular la interculturalidad y, al mismo tiempo, favorecer la formación profesional de los estudiantes” complementando las prácticas extensionistas con la llamada *internacionalización*

*en casa*¹ (Figueredo da Silva *et al.*, 2020). Si la internacionalización tradicional, practicada a través de la movilidad física, favorecía el desarrollo de la interculturalidad al estimular el aprendizaje de idiomas y el surgimiento de alianzas institucionales, la internacionalización en casa se distingue por sustituir la tradicional experiencia de inmersión en otra cultura por actividades que, gracias a la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la interacción sincrónica y asincrónica, la vuelven posible para una población mucho mayor, que de otra manera no accedería a ella. Cabe señalar que, si bien la internacionalización en casa supone un tipo de transversalidad de la dimensión internacional semejante a la tradicional, se caracteriza principalmente por reemplazar la movilidad geográfica por la colaboración facilitada por entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así popularizar las experiencias interculturales de la población universitaria.²

A los desafíos propios de la gestión de actores, ámbitos e instituciones culturales diferentes, que su adecuado desarrollo implica, se suma otro fundamental: la producción de conocimiento. La importancia de este eje articulador de la integralidad y su carácter estructurante ha sido enfatizada con respecto al resto de las funciones sustantivas de la universidad (Zabaleta, 2018). Recientemente, se han desarrollado reflexiones en torno a la contribución que las ciencias sociales, en general, y la Antropología, en particular, pueden hacer a la internacionalización y a sus prácticas integrales (Ferrigno *et al.*, 2014). Gracias a ciertas herramientas que la disciplina antropológica ha organizado para profundizar sus interpretaciones, como el descentramiento, la implicación y la reflexividad (Santos, 2014), resulta posible abordar las tensiones y potencialidades que se suscitan en el ámbito universitario al implementar este tipo de políticas innovadoras de integralidad.

Recientemente, en la carrera de Antropología social, en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) de la provincia de Buenos Aires, tuvimos la oportunidad de participar de la implementación de un Programa de Internacionalización integral que nos ha invitado a reflexionar sobre nuestras concepciones (y predisposiciones) en torno a tareas de articulación institucional, centrándonos tanto en su dimensión pedagógica como de gestión.³ Con esta experiencia como contexto, me propongo aquí desarrollar el argumento de que la internacionalización integral tiene la potencialidad de ser una fuerza instituyente que dinamiza la articulación de las funciones sustantivas pues permite desarrollar un necesario *rodeo* (Kosik) a lo *local*, mejorando así las capacidades adquiridas de los futuros graduados en Antropología social.⁴

A continuación, con el propósito de reflexionar sobre una puesta en práctica de internacionalización integral en la carrera de Antropología social, me referiré específicamente a iniciativas desarrolladas en el marco del Programa de Internacionalización de la Educación

1) Este término fue acuñado en 1999 por el Dr. Bengt J. Nilsson, catedrático de la Universidad de Malmö (Suecia). En las décadas de 1990 y 2000 ganó importancia entre universidades jóvenes de países no angloparlantes que carecían de socios con los cuales generar programas de estudio en el exterior. Con ella intentaban utilizar recursos locales para ofrecer perspectivas interculturales a sus estudiantes.

2) Documento del Consejo Interuniversitario Nacional (2021), "La universidad argentina: Hacia el desarrollo económico y el progreso social". Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>

3) <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/noticias/4592-la-facultad-de-ciencias-sociales-impulsa-el-programa-de-internacionalizacion>

4) Para esta disciplina la cuestión resulta un desafío doble debido a la importancia dada por ella al célebre "estar ahí" de su método etnográfico.

Superior y Cooperación Internacional (PIESCI–UNICEN),⁵ donde participé como tutora, docente e investigadora entre 2021 y 2022. El texto se ordena del siguiente modo: en primer lugar, detallaré el contexto y los objetivos del Programa buscando sintetizar el punto de vista de la gestión y el deber ser de la concepción de internacionalización integral que es su fundamento. En segundo lugar, me centraré en las actividades desarrolladas en la FACSO y en los sentidos positivos y negativos del punto de vista nativo⁶ de los docentes–investigadores sobre la internacionalización. En tercer lugar, relacionaré la noción de lo instituyente de René Lourau a la de *rodeo* de Karel Kosik. Finalmente, en las Conclusiones me centraré en la importancia de aprovechar las iniciativas de internacionalización (integral) en casa como un movimiento instituyente en la universidad.

Internacionalización en casa: contexto y propósitos del Programa de la UNICEN 2021–2022

Durante 2022, las unidades académicas de la UNICEN, con sede en Tandil, Olavarría, Azul y Quequén, gestionaron una Iniciativa de apoyo al desarrollo de estrategias virtuales para la internacionalización integral dentro del marco del PIESCI, financiado por el Ministerio de Educación de la Nación. La iniciativa puso un fuerte énfasis en el carácter integral de la propuesta y se dio a conocer como “La internacionalización integral de la UNICEN: estrategias y acciones para su promoción desde la virtualidad”.

La importancia que adquirió la virtualidad en ella provino de las oportunidades y necesidades generadas por el contexto de la pandemia durante 2020–2021, cuando proliferaron los espacios virtuales de enseñanza–aprendizaje llamados “aulas virtuales”. La Secretaría Académica de la UNICEN ofreció entonces capacitaciones coordinadas por un equipo que se encontraba desde hacía años trabajando en la educación a distancia. Estas capacitaciones dieron la oportunidad a los docentes de actualizar sus conocimientos y estrategias pedagógicas mediadas por tecnologías. Lo que empezó como una instancia impuesta por las circunstancias (el COVID–19) sirvió como una oportunidad para conocer herramientas que resultaron no solo prácticas sino también estimulantes. Su incorporación refrescó la propuesta didáctica de las clases. Si bien no es mi propósito extenderme en este tema aquí, considero importante mencionarlo ya que explica en parte los antecedentes de la UNICEN con la virtualidad y la oportunidad de utilizar esa capacidad instalada —tecnológica y de recursos humanos— para impulsar la internacionalización entre sus docentes.

En el plano de la gestión, la UNICEN avanzó, en principio, en la generación e integración de un equipo de trabajo intersecretarías que llevaría adelante la coordinación general desde una perspectiva transversal, involucrando diferentes áreas asociadas. Luego, convocó al conjunto de unidades académicas y carreras (con coordinadores de programas y espacios de gestión) donde se desarrollaron específicamente los diferentes PIESCI. En la FACSO se gestó un grupo de trabajo constituido por representantes seleccionados por los Departamentos de Comunicación Social, Antropología social, Arqueología, Profesorado (de Comu-

5) Ver web: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/internacionalizacion/pieci>

6) La perspectiva nativa es una convención utilizada en Antropología para describir y analizar la visión interna de la realidad que un grupo humano produce dentro de su contexto sociocultural.

nicación y Antropología), el Equipo de Educación a distancia, la Secretaría Académica y la Vicedecana/Secretaría de investigación de la unidad académica. Mi inclusión en este equipo fue por la carrera de Antropología social, donde me convertí en tutora y participé de diferentes actividades de capacitación, promoción y sensibilización.

El objetivo general del Programa consistía en desarrollar e implementar estrategias virtuales de internacionalización integral en el ámbito de la UNICEN generando acciones de producción, reproducción y transferencia de conocimientos que favorecieran los trayectos formativos, de modo de promover la internacionalización del currículum y su reconocimiento académico. Dentro de los objetivos específicos se encontraban, entre otros, el desarrollo de herramientas de soporte teórico–conceptual respecto del proceso de internacionalización integral, en general, y de estrategias de internacionalización del currículum, el reconocimiento académico y la virtualidad/digitalización en los intercambios, en particular; el fortalecimiento de herramientas tecnológicas y estrategias de virtualización de la internacionalización integral; y la promoción de incentivos a los docentes–investigadores/as para la implementación de estrategias virtuales para la internacionalización integral.

Para lograr estos objetivos, la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI), dependiente de la Secretaría de Relaciones Institucionales, trabajó en fortalecer el proceso de internacionalización desde los aspectos interinstitucional e intrainstitucional, a fin de generar una integralidad que impactara en la enseñanza, la investigación y la extensión. A esto contribuyó también la experiencia adquirida en proyectos con financiamiento nacional e internacional en donde el eje fundamental había sido asegurar la presencia de todos los claustros. En continuidad con estas iniciativas, y en un intento por internacionalizar el currículum, se desarrollaron capacitaciones para incorporar en una primera instancia el suplemento al título como primer paso hacia el reconocimiento de actividades formativas en el marco de movilidad virtual. Podría decirse que el proceso de internacionalización que así se fomenta busca integrar la dimensión internacional al proceso de enseñanza y aprendizaje de una manera semejante a como lo ha hecho la extensión en la UNICEN al promover al menos su curricularización desde mediados de la década de 2010.⁷

Puesto que esta Universidad tiene un carácter fuertemente regional, resulta imprescindible repensar el modo en que concebimos y practicamos la relación entre lo universal y lo particular en un plano conceptual y entre lo global y lo local en un plano contextual. A continuación, con el propósito de contribuir a fortalecer las capacidades propias de los estudiantes de forma integral a la internacionalización, me detendré brevemente sobre el atributo *universal* que implica la palabra *universidad* y también sobre ciertas tensiones que esta suscita con lo local.

Actividades de capacitación y sensibilización: el punto de vista de los docentes

Entre marzo y noviembre de 2022, quienes participamos del Programa trabajamos con un cronograma de actividades que incluía, principalmente, el desarrollo de capacitaciones y talleres. Pero poco antes del inicio formal del PIESCI en la FACSO, durante 2021 y comienzos

7) Para una reflexión sobre la curricularización en la FACSO–UNICEN, se puede consultar Loustanau y Rivero (2016).

de 2022, se realizaron algunos *webinars*⁸ con participantes de todos los continentes sobre la importancia de la internacionalización. Estos *webinars* fueron gestionados por Obreal Global, una asociación de cooperación internacional para la educación superior entre Europa y América Latina, cuya misión es:

“promover el diálogo y las sinergias entre los sectores gubernamental, académico y social, teniendo en cuenta las especificidades y la heterogeneidad de cada región del mundo; y crear puentes interregionales, Sur-Sur-Norte y mundiales, para mejorar el desarrollo en los sectores de la enseñanza superior y la investigación específicamente, mediante proyectos de colaboración multirregionales”.⁹

La asistencia a estos *webinars* fue voluntaria; algunos se desarrollaron en inglés y otros en español. Se mostraron ejemplos de internacionalización exitosa entre universidades europeas, africanas y australianas. Luego de la presentación institucional del proyecto PIESCI realizada el 5 de abril de 2022, participamos del primer curso del Programa para la generación de espacios colaborativos internacionales virtuales con metodología COIL¹⁰ con la Universidad Veracruzana de México. Esta experiencia resultó muy positiva y evidenció un amplio potencial para su proyección a diferentes cátedras de la carrera de Antropología social y la FACSO. A partir de mayo, con el propósito de realizar una prueba piloto y una etapa de sensibilización, se trabajó específicamente con la propuesta “Reconocimiento académico y asignación de créditos para la internacionalización”, con todos los docentes de un solo año de la Licenciatura en Antropología social.

La tarea de consulta a estudiantes y profesores se realizó con técnicas diversas. Por sugerencia del coordinador, realizamos grupos focales y encuestas. Metodológicamente, combinamos estas técnicas con otras más propias de la investigación cualitativa de la etnografía y la antropología (entrevistas abiertas y observaciones participantes). La propuesta de consultar a estudiantes y docentes sobre los tiempos efectivamente necesarios para producir aprendizajes curriculares tenía el propósito de cambiar el paradigma de planificación centrado en el docente (y sus tiempos) a uno centrado en el estudiante (y sus tiempos). El contraste entre estos dos grupos (estudiantes y docentes) y sus puntos de vista nativos respecto de la cantidad de horas que lleva adquirir los contenidos de las materias anuales y cuatrimestrales arrojó datos muy interesantes que tuvimos ocasión de analizar e interpretar con los docentes. Por falta de espacio aquí, dejamos para otro trabajo el análisis de las discrepancias de los puntos de vista de estudiantes y docentes sobre esos valores numéricos de las horas de trabajo en el aula y las horas de trabajo “invisibles” (fuera del aula).

La prospección realizada con docentes en la fase de sensibilización del proyecto se centró en los imaginarios locales sobre la internacionalización. Les preguntamos para quién con-

8) Seminario web en formato de video sobre un tema especializado. Se realiza a través de Internet y se comparte en tiempo real, aunque también puede ser grabado con anticipación. Suele contar con diferentes maneras de lograr la participación de la audiencia, ya sea para hacer preguntas o comentarios.

9) <https://obsglob.org/es/sobre-nosotros#mision>

10) Sigla que refiere al Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea (Collaborative Online International Learning), una metodología pionera de aprendizaje interactivo que, desde hace algunos años, está ganando mucha presencia en las universidades y que conecta a estudiantes y profesores de diferentes culturas para aprender, discutir y colaborar entre sí.

sideraban que era la propuesta, cuáles perfiles se adecuaban mejor a ella, para qué podría servir internacionalizar su cátedra y cómo se podrían vincular sus actuales funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) con la internacionalización. Sus respuestas nos permitieron comprender que existe un arraigado sentido común institucional que reproduce la idea de que la internacionalización “es para pocos”. Estos sentidos, tanto positivos como negativos, construían una imagen de ajenidad, lejanía, elitismo, competencia y amenaza, que explicaban la falta de interés y respuesta de varios docentes a la convocatoria ¿Cómo explicar estos sentidos en un contexto en el que la internacionalización en casa se fortalecía e incrementaba gracias a la virtualización de la enseñanza durante la pandemia? De acuerdo con datos aportados por UNESCO:

“el número de estudiantes con movilidad internacional en la enseñanza superior ha crecido de forma asombrosa, pasando de 300 mil en 1963 a 2 millones en 2000 y hasta 6 millones en 2019. Sin embargo, teniendo en cuenta que esta cifra representa solo el 2,6% del total de la población estudiantil mundial”. (2022)

El proceso de capacitación se complementó con una fecunda etapa de sensibilización con docentes y no docentes de la unidad académica. Además de charlas y talleres destinados a estudiantes, la Facultad impulsó también la comunicación de diferentes iniciativas de movilidad virtual (como el Programa Académico de Intercambio Latinoamericano —PILA—) y dispuso un recurso no docente especializado en el área de relaciones internacionales. Como parte de las tareas de sensibilización, durante la segunda mitad de 2022 se convocó a docentes para que entraran en contacto con la propuesta y se los invitó a participar de encuentros en sede Olavarría para enmarcar las actividades. A estos encuentros asistieron cinco docentes de la carrera de Antropología social, un docente de la carrera de Comunicación social, una no-docente y la secretaria académica. Si bien se esperaba que estos encuentros tuvieran una parte informativa y otra de desarrollo de los grupos focales, estos no pudieron desarrollarse tal como se planificaron debido a la insistencia de los docentes en tratar sus preocupaciones sobre una potencial adecuación de los planes de estudio al sistema de créditos.¹¹ Por este motivo, decidimos tomar lo expresado por ellos y profundizar en una interpretación que nos permitiera entender más sus reticencias.

Entre sus principales temores se encontraba la pérdida de identidad local. Este eje “político” —que no había sido tenido en cuenta en la planificación— monopolizó el contenido de los intercambios y fueron postergadas así preguntas más técnicas, como la de la cantidad de horas estimadas con que cada docente planifica su curso. Se complementó entonces la prospección con la realización de encuentros. Se enviaron encuestas a diez docentes y solo respondieron cuatro. El contacto con algunos de ellos se prosiguió de manera personal y/o telefónica con el objetivo de profundizar en su producción de sentido nativa sobre la internacionalización. A continuación, sintetizamos los sentidos a favor y en contra que los docentes

11) Cabe aclarar que, actualmente, al igual que muchas otras carreras en Argentina, la Licenciatura en Antropología social de Olavarría no se organiza alrededor de un sistema de créditos como el que se estableció con el Plan Bolonia en la Unión Europea en 1991. Si bien acordar un sistema común de reconocimiento académico es uno de los grandes desafíos de la internacionalización, pues facilitaría la acreditación de experiencias desarrolladas en diferentes países, su retraso no tendría por qué evitar el desarrollo de otras estrategias que permitan llevar adelante la internacionalización en casa.

tienen de la internacionalización con relación a las otras funciones sustantivas de la universidad. El primer punto, llamado General, alude al fundamento más amplio que se utiliza para respaldar la postura de apoyo o resistencia frente al programa (ver Cuadro 1).

Cuadro 1: Resultados de la prospección realizada con docentes en el marco de reuniones institucionales, grupos focales y entrevistas personales en la carrera de Antropología social, FACS, Olavarría, durante marzo–diciembre 2022

Argumento	A favor de la internacionalización (visión Programa)	En contra de la internacionalización (visión docentes)
General	<ul style="list-style-type: none"> • Busca balancear la relación tiempo de formación y tiempo de titulación entre los estudiantes argentinos y los estudiantes de otros países (que ahora resulta adversa para los nacionales, pues se gradúan mucho más tarde que los europeos).¹² • Multiplica la posibilidad de obtener becas y financiamientos internacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que defender a los estudiantes y docentes “locales” de “la competencia salvaje”. • Hay que defender al sur del norte.
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • La actualización curricular es necesaria para formar estudiantes que puedan desempeñarse en diferentes ámbitos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A los docentes no nos alcanza el tiempo para leer y formarnos. • Tener estudiantes de otros lugares, además de los locales, suma trabajo no remunerado y no reconocido. • Ya repartimos nuestras dedicaciones entre demasiadas actividades.
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas y los resultados de investigación se nutren de lo hecho por colegas en otros lugares del mundo. • Esto permite ampliar y multiplicar el contacto real (y no solo imaginado y/o invocado) con la diversidad lingüística, social, cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo que se dedica a articular interrogantes que puedan conducir a proyectos con docentes y estudiantes de otros lugares “lleva más trabajo”, “no se paga extra”, “quita tiempo”. • Aún no existe dónde cargar (en el currículum online) el ítem internacionalización: “no tiene reconocimiento”.
Extensión	<ul style="list-style-type: none"> • No se encontraron referencias que permitieran vincular a la extensión con la internacionalización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resulta imposible vincularlas materialmente (por las distancias) e indeseable políticamente (por el argumento general de más arriba: polaridades norte–sur).

Fuente: elaboración propia, 2023.

Considerar la perspectiva nativa de los docentes respecto a la internacionalización nos permite visualizar dos tipos de representaciones. Por un lado, revela cuáles son sus imaginarios de lo local y de lo global contraponiendo los sentidos que adosan a cada uno. Se destaca una representación de lo local asociada a atributos positivos, vulnerables, valiosos, que estarían en riesgo de perderse y/o de ser invadidos. En pocas palabras, lo local es algo que es preciso resguardar y defender. En contraposición, lo global es negativo, amenazador, voraz, impersonal y posee un gran apetito de conquista y asimilación, es decir, es algo que hay que resistir. Por otro lado, resulta evidente que la visión positiva del Programa en cuanto a la internacionalización no es compartida por los docentes, quienes tienen, en cambio, una

12) El documento del Consejo Interuniversitario Nacional también expresa preocupación por el perfil del estudiante argentino, al que caracteriza como “envejecido” (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021, p. 2).

postura indiferente y/o reactiva frente a ella. Consideramos que la raíz de esta postura está lejos de ser un simple prejuicio o resistencia a aquellas prácticas innovadoras que tienen la potencialidad de impulsar y fortalecer la integralidad. Como los propios testimonios de los docentes señalan, la integralidad se vivencia como una superposición de tareas, una sobreexplotación a cambio del mismo salario y una escasez de tiempo para leer, preparar clases, pensar consignas, investigar, publicar, evaluar, etc. Desde su punto de vista, la propia y anhelada integralidad resulta indeseada. Su vivencia es negativa porque más allá de lo que los programas y la teoría digan al respecto, como ideal plasmado en la letra del programa y en las capacitaciones del programa (primera columna del cuadro), tal como coincidieron casi todos los docentes consultados, en la práctica y en la vida cotidiana “eso” termina queriendo decir “hacer de todo”, “a cambio de sueldos muy malos”. En línea con estos sentimientos, algunos de ellos, incluso, expresaron con fastidio durante los grupos focales que “para la carrera académica ya nos pedían investigación, docencia, extensión ¡y ahora también internacionalización?! ¡Es mucho!”.

Estos sentidos nos muestran que el *deber ser* del Programa —plasmado en los proyectos de la Universidad y de la Facultad— se enfrenta en la praxis de los docentes a modos instituidos de hacer y a condiciones salariales adversas que tienden a debilitar y obstaculizar la internacionalización integral. Por último, cabe mencionar que la perspectiva nativa de los docentes respecto a la internacionalización contrasta con la visión de los estudiantes: mientras los primeros se muestran reticentes a incorporarla a sus clases, los segundos la desean como experiencia personal y la revisten de valores altamente positivos. Si reconsideramos estas valoraciones distintivas y las contrastamos con la ausencia tanto institucional (de la unidad académica) como subjetiva (de los docentes) de ejes articuladores de la extensión con la internacionalización, podríamos inferir que, para el caso de la carrera de Antropología social, la extensión universitaria podría ser un potencial espacio de diseño de políticas de internacionalización. Tal articulación podría realizarse con especial énfasis en la puesta en valor de los saberes locales, las relaciones sociales y la relación de la universidad y el entorno social. Este “pensar globalmente, actuar localmente”, no debería perder jamás de vista la dialéctica entre lo universal y lo particular que vuelve significativa la producción de conocimiento antropológico.

Universidad, universalidad y perfil del graduado en Antropología

Luego de haber establecido la importancia de internacionalizar las funciones sustantivas de la universidad y de haber descrito los lineamientos del PIESCI durante 2022 y realizado una prospección de los imaginarios docentes sobre la internacionalización integral para comprender su recepción o rechazo a la propuesta, estamos en condiciones de preguntarnos: ¿cuál sería entonces el mejor modo de practicar la internacionalización? ¿Por qué servirse de lo internacional para aprender, enseñar e investigar si ya contamos con la sociedad local de proximidad para instruir a los estudiantes en problemas relevantes y “reales”? La respuesta la hayamos en dos tipos de fuentes. Por un lado, una fuente que llamamos oficial-institucional provista por la misión y la visión de la Universidad. Y, por otro lado, una perspectiva provista por autores que conciben la integralidad de funciones de manera dialéctica, no homeostática.

El Estatuto de la UNICEN establece en su primer artículo, una síntesis de los *finés* de la institución poniendo el foco en lo universal:

“Artículo 1º: La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires tiene, como Institución de Enseñanza Superior, la misión esencial de desarrollar y difundir la cultura universal, organizando e impartiendo la enseñanza humanista, científica, profesional, artística y técnica; promoviendo las investigaciones; coordinando los diversos niveles educativos y propendiendo a la formación integral e idónea del hombre como sujeto y destinatario de la cultura, con un deseado nivel ético y moral”.

En el 2º Capítulo se establecen las siguientes prioridades respecto de las actividades:

“Artículo 2º: Su actividad se orienta al esclarecimiento de los grandes problemas humanos, con estricta y ajustada misión de la problemática nacional y en especial, aquellos atinentes a la región de la Provincia de Buenos Aires en la que se desenvuelve; área en la que preferentemente insertará su actividad y proyectará su acción educadora e investigativa”.

Estos principios deben ser contextualizados, no solo con relación a los fundamentos de la UNICEN, una universidad creada en la década de 1970, sino también dentro de la misión misma de la institución universitaria. Desde su surgimiento europeo hace alrededor de 900 años, la universidad se gestó lingüísticamente con un sentido fuertemente asociado a lo universal. De hecho, la universidad ha tenido un origen etimológico asociado a la unidad y a la universalidad. El prefijo *unus* (única unidad) significa unidad integral, que no admite división, y se halla presente en la palabra universo, y *versus* implica la acción de girar, cambiar o verter. A su vez, el término latín *diversitas* hace referencia a la diferencia, la variedad, a cosas distintas y a lo que no es semejante. Al igual que el término universidad, estos vocablos tienen la capacidad de expresar multitud, diferencia y heterogeneidad al mismo tiempo que unidad. En la sociedad medieval, constituida de gremios y estamentos, a la universidad se la llamaba *universitas*, lo que significa literalmente asociación o comunidad de enseñantes y aprendices orientada hacia una meta común: el estudio general (*studium generale*). En la Edad Media, el término *universitas* se usaba para designar al colectivo de estudiantes y maestros que conformaron los primeros centros de educación superior al margen de las órdenes religiosas pero dentro de sus instalaciones.

Haciendo uso de un lenguaje más contemporáneo, podría afirmarse, por tanto, que internacionalizar formó parte de la razón misma de ser de la universidad, entendida esta como una comunidad transnacional de aprendices y profesores preparados con una formación general. Gracias a ella se han construido las disciplinas mundialmente, adquiriendo características particulares en cada territorio, pero no dependiendo únicamente de las circunstancias nacionales, regionales o locales para formar cuadros profesionales y técnicos. De hecho, cuanto más transnacional y mundial, más consolidado parece ser el conocimiento disciplinar y transdisciplinar.

Las reformas universitarias latinoamericanas de principios de siglo XX, entre las que se encuentra la cordobesa de 1918, han reivindicado el sentido universal con que surgió la instrucción superior en la historia. Han levantado así la bandera de la libertad de cátedra, entre muchas otras. A partir de estos desarrollos históricos, cabría preguntarnos en las primeras décadas del siglo XXI si al resistir/postergar/no desarrollar la internacionalización

de la currícula los docentes–investigadores–extensionistas estamos contribuyendo a esa unidad, preparación general —o cultura universal en el lenguaje del estatuto de la UNICEN o la estamos impidiendo.

Quizás en otras carreras el interés por la cultura universal pueda relativizarse. Sin embargo, ese no es el caso de la Antropología, una disciplina que tiene por objeto de estudio a la especie humana. Y puesto que el interés de esta disciplina es el estudio de la cultura y su variabilidad, convendría responder a la pregunta respecto de cómo nuestras iniciativas locales contribuyen a producir conocimiento universal de un modo coherente con el perfil del graduado.

De acuerdo con lo establecido por la Licenciatura en Antropología social fundada, por el antropólogo argentino Hugo Ratier en la década de 1980, el perfil de sus graduados se caracteriza por poseer la capacidad de realizar análisis acerca de la cultura que los atraviesa y construir una perspectiva científica para problematizar aquello que se considera “dado” y “natural”. Desde esa perspectiva teórica y metodológica, estos graduados pueden abordar diversas temáticas en su dimensión cultural. Entre sus competencias generales se encuentran el ejercicio del sentido crítico y la producción de rupturas con el sentido común preponderante. A su vez, poseen la habilidad para marcar posicionamientos ante procesos de transformación cultural. En general, se aspira a que los estudiantes de la carrera puedan estudiar, comprender y analizar problemas sociales con un manejo riguroso de las teorías, enfoques y metodologías de la disciplina, adquiriendo así conocimientos para el diseño y concreción de proyectos de investigación básica sobre problemáticas sociales y habilidades para adecuarse a situaciones diversas y contextos complejos. Finalmente, se busca desarrollar aptitudes para participar, asesorar y capacitar a grupos sociales con atributos específicos como, género, religión, edad, procedencia, ámbito laboral, etnia, etc., con una actitud de respeto y comprensión de la diversidad de formas de organización social y modos de entender el mundo.

Dado el fuerte énfasis puesto por la UNICEN en los últimos 10 años en las prácticas extensionistas, hablar de cultura universal puede sonar remoto para los jóvenes estudiantes formados actualmente en el contexto de este tipo de proyectos.¹³ Entre algunos de los que han cobrado mayor presencia institucional, se encuentran las prácticas socioeducativas inscriptas en cátedras con un desarrollo adquirido en la curricularización de la extensión en la universidad. Las Prácticas Socio–Educativas (PSE) se caracterizan por ser “estrategias institucionalizadas y sistematizadas de enseñanza y de aprendizaje con problemáticas reales, en contextos también reales” y actos pedagógicos “organizados en relación estrecha con propósitos, contenidos y estrategias en etapas previstas en la formación curricular”. Sus objetivos son “fortalecer los lazos entre la Facultad y la comunidad en la que la UNICEN tiene influencia”, “impulsar mayor grado de interacción entre los estudiantes de la FACSOS y la comunidad” y “fortalecer la curricularización de la extensión profundizando el sentido integral de las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación y extensión). En la actualidad, estas prácticas ponen énfasis en “lo real” y “lo concreto” del tipo de experiencia que brindan para el aprendizaje sirviéndose de lo local y de su proximidad física para abordar problemas de la agenda pública de los sectores populares.

13) De hecho, al realizar en clase el ejercicio de leer con los estudiantes el Estatuto de la UNICEN resultó una gran sorpresa encontrar la palabra universal en él; de allí el incentivo para revisar sus fundamentos y desarrollar la reflexión de este trabajo.

Cabe destacar que la curricularización de la extensión ha tenido un desarrollo claro en sus lineamientos presupuestarios y normativos, impulsándose tanto la financiación de proyectos como las resoluciones del Consejo Superior y Académico que la promueven. Las convocatorias anuales de la Secretaría de Extensión y el PSE son dos claros ejemplos locales de ello. En contraste, la integralidad de funciones aparece más como un enunciado implícito del orden del deber ser que una política sistemáticamente sustentada en programa financiados y reglamentados con esa denominación. De hecho, existe una alarmante ausencia de documentos en los que se defina qué entiende la UNICEN por integralidad. Incluso, al ser consultados, actores institucionales —como secretarías académicas— corroboraron la inexistencia de documentos con estas definiciones.

Pero, a pesar de la inexistencia de conceptos teóricos claros en cuanto a la integralidad de funciones —que serían de gran utilidad para establecer indicadores de logro efectivo—, la UNICEN remite frecuentemente al adjetivo integral en sus planes y programas. Lo utiliza al menos ocho veces a lo largo de 100 páginas para describir sus metas con relación a la extensión y la internacionalización en el Plan de Desarrollo Institucional 2018–2022¹⁴ y lo hace tres veces a lo largo de ocho páginas en la ordenanza de Consejo Superior 2020 de PSE.

Sería injusto, sin embargo, afirmar que esta falta de definición es un problema que aqueja a una universidad en particular. En un documento de 2021 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que plantea la necesidad de redefinir el “currículum universitario, haciendo eje en las necesidades del contexto, de la/os estudiantes y de los procesos de aprendizaje”, la integralidad de funciones es mencionada solo en lo que hace a los ejes de la movilidad internacional (p. 4) y de la extensión (p. 6). Pero, a pesar de que en este texto se mencionan siete ejes primordiales de desarrollo para Argentina 2030, no se la define ni una vez. Consideramos que esta tendencia en los documentos a enunciarla, pero no a definirla, es perjudicial para la propia misión y metas que se plantea la institución universitaria. Su ausencia no es solo de definición sino también de presupuestos y reglamentos que fortalezcan una integralidad efectiva y real. Un avance en ese sentido requeriría del establecimiento de claros indicadores para su promoción y evaluación.

Volviendo ahora nuestra reflexión sobre el particular perfil del graduado en Antropología, esa ausencia se vuelve aún más perjudicial, pues el mismo se erige sobre la adquisición de competencias para la diversidad cultural. Pero, incluso, si deseáramos evitar pensar en ese perfil particular y revisáramos el Estatuto de la Universidad para pensar en los perfiles de graduados en general, nos encontraríamos con que allí se establece que estos deberían poder contribuir a la cultura universal con una formación integral e idónea. ¿Cómo explicar, entonces, la reticencia a internacionalizar la currícula entre los docentes de esta carrera con tantas herramientas como para poder hacerlo? ¿No es acaso lo internacional *lo local* de *otro lugar*?

La internacionalización de lo local y su contribución a la producción de conocimiento

La reflexión sobre la internacionalización ha de beneficiarse de la distinción conceptual entre dos posturas generales respecto de la integralidad: la homeostática y la dialéctica. Mientras que la primera se posiciona ante ella con una visión de balance y equilibrio, aguardando los

14) Disponible en: <https://www.unicen.edu.ar/content/plan-de-desarrollo-institucional-pdi-2018-2022>

reglamentos que guían su acción y consolidando las fuerzas instituidas de la institución, la segunda se guía por una visión centrada en la contradicción más que en el equilibrio, pues considera que allí reside el motor de la producción de conocimiento y las fuerzas instituyentes que vivifican a la universidad. El investigador Alejandro Casas (2014), en un trabajo que reflexiona sobre las ciencias sociales y los sujetos colectivos, nos recuerda que investigar de manera vinculada con las contradicciones fundantes de nuestras sociedades latinoamericanas y dependientes no supone “ninguna renuncia al carácter riguroso de la teoría, a su necesaria crítica para poder explicar e interpretar la realidad con una vocación universalista y con una perspectiva de totalidad” (p. 187). Con un sentido semejante, Humberto Tomassino (2011) afirma que es preciso el trabajo colectivo de la comunidad académica para avanzar hacia formas más estables de prácticas integrales. Por su parte, Kaplún aporta su mirada para pensar la integralidad como articulación en relación al aprendizaje sosteniendo que “la integralidad puede contribuir mucho a la recuperación del sentido del aprender, porque promueve situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos (...) con sentido para quienes los viven” (2014, p. 2). Es preciso, pues, entramar estos problemas en el marco de un currículum comprensivo que vincule la función tradicional de la docencia con las funciones modernas de la investigación y de la extensión universitaria.

El currículum comprensivo (Mastrocola, 2014) nos aporta una visión holística de la educación, que se genera en relación con los problemas de la *vida local* y en *contextos significativos globales*, construyendo de manera cooperativa la acción participativa de los actores involucrados. Esta concepción confirma el argumento de Kaplún (2014) a favor de la integralidad como movimiento instituyente y es útil para visualizar en qué tipo de dinámicas consigue o no consigue insertarse el programa de internacionalización que aquí nos ocupa. A este respecto, la perspectiva dialéctica de René Lourau (1988) sobre el análisis institucional nos permite identificar algunas de las fuerzas que forman parte de la dialéctica institucional. Su comprensión de estas fuerzas aporta información sobre aspectos estructurales y experienciales, pues se vinculan a los sentidos que los actores institucionales atribuyen a la misión y a la visión de la internacionalización en la universidad, implicándose en ella o rechazándola.

Lourau define a la institución como una dialéctica de tres momentos: universal, particular, singular. El segundo momento coincide con el de la institucionalización y resulta clave para concebir lo acontecimental como una parte de la dialéctica institucional y no como una fuerza excepcional y exterior, pues, como el mismo autor afirma: “se trata en definitiva de saber cómo [la institución] puede ser a la vez una cosa que ha de conocerse sin prejuicios y una significación (...) en sí para nosotros” (Lourau, 1988, p. 119). El planteo teórico de Lourau acerca de lo institucional es dialéctico en el sentido de que no es sustancialista, ni teleológico. La institución no es concebida como una *cosa*, ni como una exterioridad a los individuos, sino como un resultado siempre contingente, es decir, en devenir. En cuanto a la integralidad, esta dialéctica es clave para superar las visiones homeostáticas de las instituciones que tienden al consensualismo y a la reproducción sin tener en cuenta la contradicción como motor de la acción humana. Resulta necesario hablar de la integralidad no solo como un *deber ser* sino, principalmente, como un *poder ser* o *deseo de ser*, pues esa es la materia prima con la que verdaderamente contamos para gestionar las energías colectivas. De acuerdo con el propio Lourau, la energía del *deber ser* reglamentado es la de lo instituido, y la del *podría ser*

es la de lo instituyente puesto que “el momento de lo instituyente siempre ha estado provisto de una fuerte potencialidad dinámica y lo instituido corresponde al resultado de una estabilización en pro de la institución” (Lourau, 2008, p. 80).

El carácter instituyente de la internacionalización, tanto la tradicional como la denominada *en casa*, se registra en el hecho de que su curricularización, reglamentación y reconocimiento en la carrera académica se encuentran en vías de discusión, lejos todavía de consolidarse. Su institucionalización es incipiente. Se habla por ahora de “sensibilizar” como principal acción, un verbo que señala claramente su poder instituyente pero que también advierte del riesgo a reducir esta potencialidad a un gesto escasamente articulado de manera transversal. Al considerar la postura reticente de los docentes y sus fundamentos para retrasar sus iniciativas de internacionalización (“aún no está reglamentado”, “no se sabe si lo van a evaluar en carrera académica o cómo lo tendrán en cuenta en un concurso, por ejemplo”) no podemos dejar de notar que esas mismas razones son las que pueden motorizarlas. Si bien los concursos son momentos condensadores de lo instituido en términos disciplinares, temáticos y de méritos adquiridos, son también instancias aisladas. Lo instituyente no germina en lo adquirido sino en lo que se vive como “a adquirir”, lo que aparece como una aventura y aún no se ha convertido en un logro consagrado. Acordamos con Gabriel Paz (2019) sobre la importancia de la institucionalización como fuerza activa que integra lo nuevo (lo instituyente) a lo reglamentado (instituido) y con relación a la cual: “es preciso conceptualizar al momento universal más allá de la cosificación (...). De no hacerlo, los procesos de implicación concurren en una sola dirección: la resistencia sectaria o individual frente a un sentido institucional que se percibe ajeno” (p. 38).

Formar ciudadanos críticos y reflexivos implica conmovir esquemas transmisivos y escolarizados del conocimiento que actualizan la vieja metáfora del aprendiz como una tabula rasa. Encontramos ejemplos de esta actualización homeostática en los modelos lineales de la comunicación emisor-receptor criticados por Kaplún (2014) y en la pedagogía bancaria criticada por Freire (1998). Si bien esta linealidad ha sido suficientemente criticada por ineficaz, encuentra, sin embargo, modos nuevos de continuar su tendencia reproductivista. Nuestras prácticas integrales, al igual que cualquier otra acción que realicemos en el mundo, si no son concebidas y experimentadas como una praxis tienen el peligro de continuar esa tendencia. De hecho, en la argumentación con la que sostienen su Tesis II, Tommasino y Rodríguez (2011) afirman que todo sujeto produce una relación dialéctica con su contexto y lo transforma, en un movimiento espiralado de praxis permanente. Esta dinámica tiene gran relevancia para la integralidad, pues esta se constituye de un “camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos” (Tommasino y Rodríguez, 2011, p. 11). Existe en esta afirmación una distinción conceptual sobre la que vale la pena detenerse pues nos preocupa especialmente. ¿Acaso están los autores diciendo que lo concreto coincide con lo empírico y lo teórico con lo abstracto? Si ese fuera el caso, convendría recordar que Karel Kosik (1967), en su libro *Dialéctica de lo concreto*, advierte sobre el peligro de considerar lo que primero se presenta a los sentidos, empíricamente, como una verdad concreta. Se trata más bien de una ilusión que es preciso desnaturalizar:

“Puesto que las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para poder conocer las cosas y la estructura de

ellas. Y precisamente porque ese rodeo es la única vía de que se dispone para alcanzar la verdad, periódicamente la humanidad intenta eludir el esfuerzo que supone semejante rodeo y quiere captar directamente la esencia de las cosas (el misticismo es justamente una expresión de la impaciencia humana por conocer la verdad)". (Kosik, 1967, p. 26)

¿Está nuestra práctica integral al servicio de evitar o fortalecer ese rodeo que es el camino de la verdad? Si la práctica fortalece el rodeo invitándonos a des-fetichizar las apariencias coyunturales para avanzar en la comprensión histórica y estructural de los fenómenos, estamos en un buen camino de integralidad. Podría decirse, incluso, que nos encontramos en el espiralado camino de la dialéctica de lo concreto. Si, en cambio, la práctica que proponemos continúa naturalizando las relaciones capitalistas en las que hemos sido culturalmente gestados, entonces convendría que como docentes revisemos nuestras teorías y nos preguntemos por qué seguimos mitificando la perspectiva nativa — sea esta popular o no— de los fenómenos que estudiamos. Si se evita *el rodeo*, lo local-empírico-real-concreto se termina situando más del lado de un modelo homeostático de producción de conocimiento que de uno dialéctico centrado en la praxis.

Siguiendo esta línea de pensamiento, consideramos que lo internacional entendido como lo *local otro*, puede ser integrado comprensivamente a los contenidos del currículum para producir conocimiento de manera concreta. Esta producción implica la construcción de una espiral dialéctica que comienza interesándose por problemas de la agenda pública local y prosigue necesariamente interesándose por la agenda teórica disciplinar para ampliar y universalizar cada vez más su objeto de estudio. Esta dinámica que sintetiza lo que entendemos por rodeo instituyente bien podría también considerarse desde un punto de vista antropológico en relación a la construcción de la otredad y al desarrollo de competencias interculturales. Incluso, consideramos que, de continuarse una nueva fase de desarrollo de la internacionalización en casa en esta carrera, resultaría estimulante aplicar esa construcción de otredad a los propios actores de la FACSO, principalmente a los docentes, para producir su extrañamiento y desnaturalizar la propia postura reactiva ante la internacionalización.

Aproximaciones finales

En la introducción a este trabajo hacíamos mención al argumento de Kaplún respecto de la integralidad como movimiento instituyente en la universidad. En los últimos años, tanto en la UNICEN, como en otras universidades argentinas y uruguayas, este movimiento ha sido asociado sobre todo a la extensión, ampliándose institucionalmente los esfuerzos tendientes a su curricularización. A partir de 2021, en el marco del contexto mundial de la pandemia por COVID-19, la incorporación de estrategias de virtualización de la enseñanza-aprendizaje en la FACSO-UNICEN generó la posibilidad de *la internacionalización en casa*. Si bien, en ciertos países europeos esta propuesta venía desarrollándose desde la década de 1990, en nuestra facultad era desconocida; nunca se había implementado un programa de este tipo.

Los lineamientos del proyecto PIESCI-UNICEN con que se implementó durante 2021-2022 permitieron motorizar diversas vinculaciones institucionales entre secretarías y carreras al interior de la unidad académica de la facultad donde se aloja la carrera de Antropología social. Desde el punto de vista de la gestión directiva, esto permitió adquirir una visión de

mayor totalidad de la institución en la que nos desempeñamos como docente–investigadores. La apertura a interactuar con actores de otras latitudes resulta muy enriquecedora para la formación en Antropología, ya sea de profesorado o licenciatura, pues otorga la oportunidad de aprender de diferentes comunidades de prácticas y en diferentes culturas institucionales y teóricas.

Mencionábamos también en la introducción a este trabajo la importancia de articular agendas de producción de conocimiento que constituyan espacios de aprendizajes de explícita relevancia teórica universal. Consideramos imprescindible darnos la tarea de generar agendas de producción de conocimiento que se forjen de manera integral. Pero esta tarea no resulta sencilla porque requiere de cambios culturales profundos que implican “un cuestionamiento a lo instituido, a las lógicas dominantes de la institución universitaria” (Kaplún 2014, p. 45). Más aún, como hemos podido corroborar indagando en diferentes documentos de gestión institucional, suele prevalecer respecto al modo de practicar la integralidad un deber ser ideal que contrasta luego con lo que efectivamente los actores realmente hacemos. En la carrera de Antropología social, al implementar una prueba piloto de capacitación y sensibilización de internacionalización integral, esperábamos encontrarnos con una población universitaria interesada en la posibilidad de internacionalizar la currícula, su reconocimiento académico y articulación pedagógica áulica y extraáulica. Sin embargo, mientras las gestiones institucionales para facilitar un sistema de créditos avanzaron, la adhesión de los docentes a internacionalizar sus actividades de enseñanza–aprendizaje prosperó solo aisladamente.

La prospección de sus imaginarios en cuanto a la internacionalización mostró contrastes respecto a los lineamientos y potencialidades previstos por los documentos oficiales, tanto de la UNICEN como del CIN. Entre los puntos negativos que los docentes mencionaban, sobresalían la ausencia de normas claras para instrumentar el reconocimiento académico y sobre todo las adversas condiciones materiales de su trabajo. Internacionalizar para ellos no significaba lo mismo que para la gestión directiva (aprovechar recursos infraestructurales y humanos instalados en la unidad académica en el marco de desarrollo de estrategias de educación a distancia), sino más bien una directa explotación laboral que implicaba el aumento de las horas de trabajo y la superposición de tareas sin un adecuado correlato salarial. Si bien la retribución económica resultó un punto de queja, este no fue el único argumento esgrimido entre los docentes que adoptaron una postura reticente a la internacionalización. Tuvo también una importante presencia en su discurso “lo local”, como producción de sentido identitaria y política. En sus testimonios, lo local aparece asociado a problemas “reales” que vale la pena estudiar. Esta visión se refuerza por ciertas visiones preponderantes en la Extensión que asimilan lo empírico con lo concreto. Teniendo en cuenta que *real* y *local* no son sinónimos, pero que en los imaginarios de los docentes reticentes a la internacionalización aparecen estrechamente enlazados, resultó esclarecedor recuperar la propuesta de la dialéctica de lo concreto de Kosik para revisar nuestras concepciones de lo real y de lo concreto. Con su idea de construcción de conocimiento centrada en la idea de *rodeo* como un movimiento instituyente intentamos motivar el extrañamiento del valor de lo *real* que atribuimos a los fenómenos locales en detrimento de lo local de otro lugar. Este modo de enseñar–aprender no solo va en contra de la formación en la cultura universal establecido por la institución UNICEN para todos sus graduados, sino que también resulta adverso al perfil

del graduado en Antropología, quién debería, aún más que en otras disciplinas sociales, adquirir capacidades para desempeñarse en contextos de diversidad cultural.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Buscemi, A. (2018). La internacionalización de la extensión universitaria en clave de integración regional. La experiencia de la Universidad Nacional del Litoral. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 226–233. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7067>
- Casas, A. (2014). Reflexiones sobre Universidad, ciencias sociales y sujetos colectivos. En Ferrigno, F., Fry, M., López, M., Marssani, A. y Rieiro, A. (Comps.). *Ciencias Sociales y Extensión universitaria: aportes para el debate*. Universidad de la República.
- Ferrigno, F., Fry, M., López, M., Marssani, A. y Rieiro, A. (2014) *Ciencias Sociales y Extensión universitaria: aportes para el debate*. Universidad de la República.
- Figueredo da Silva, A., Da Silva Oliveira, E. C., Da Paz Justino, A. N. y Da Silva, H. W. (2020). Internacionalização e Interculturalidade como mecanismos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Ifrn: o caso do II Encontro Intercultural Do Campus Canguaretama. En *Conexao*, 16. UEPG. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.16.13683.009>
- Gascón Pérez, A. & Batista Mainegra, A. (2022). Análisis crítico del proceso de internacionalización en la Universidad de La Habana. *Masquedós – Revista De Extensión Universitaria*, 7(8), 10. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2022.v7.n8.183>
- Hudzik, J. K. (2014). *Comprehensive internationalization. Institutional pathways to success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315771885>
- Kaplún (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, (1–junio).
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2–3.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Lourau, R. (2008). *El Estado inconsciente*. Caronte.
- Loustaunau, G. & Rivero, A. (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. *Masquedós – Revista De Extensión Universitaria*, 1(1), 9. <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/4>
- Mastrocola, M. (2014). La Extensión Universitaria y el Currículum. Una nueva agenda para el debate del currículum universitario. *III Jornadas de Extensión del Mercosur*. Tandil.
- Paz, G. A. (2019). Retornar a Lourau: institucionalización, acontecimiento y perspectivas de intervención en las instituciones disciplinarias. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 30–39.
- Santos, C. (2014). Contribuciones de las ciencias sociales a la integralidad: apuntes iniciales. En Ferrigno, F., Fry, M. López, M., Marsani, A. y Rieiro, A. (Comps.) *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Universidad de la República.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *La extensión de la renovación de la enseñanza: Espacios de formación integral, hacia la reforma universitaria*, N° 10. Universidad de la República.
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, En *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Universidad de la República.

Zabaleta, V. (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), enero–junio, 12–25. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7710>

Documentos institucionales

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2021). La universidad argentina: Hacia el desarrollo económico y el progreso social. <https://www.cin.edu.ar/download/universidades-argentinas-del-2030/>

UNESCO (2022). El futuro de la movilidad internacional combinará experiencias presenciales y digitales para llegar a un mayor número de estudiantes. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/02/28/el-futuro-de-la-movilidad-internacional-combinara-experiencias-presenciales-y-digitales-para-llegar-a-un-mayor-numero-de-estudiantes/#:~:text=El%20n%C3%BAmero%20de%20estudiantes%20con,de%20la%20poblaci%C3%B3n%20estudiantil%20mundial>

Universidad Nacional del Centro (1997). *Estatuto de la UNCPBA*. <https://www.unicen.edu.ar/content/estatuto>

Universidad Nacional del Centro (2019). Resolución del Consejo Superior N° 7381/18 de creación del Sistema de Prácticas Socioeducativas. https://www.soc.unicen.edu.ar/images/M_images/2019/Extension/pdf/CA_235-19_Reglamento_de_pr%C3%A1cticas_Socio_Educativas_e_Implementaci%C3%B3n.pdf

Universidad Nacional del Centro (2021). Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2018–2022. Resolución del Consejo Superior N° 4861. <https://www.unicen.edu.ar/sites/default/files/PDI%20con%20Anexos.pdf>

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Galarza, B. Investigación: Galarza, B. Administración del proyecto: Galarza, B. Supervisión: Galarza, B. Redacción – borrador original: Galarza, B.

Biografía del autor/a

Bárbara Galarza, Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Máster en Sociología por la Université de Franche-Comté, Francia. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Directora del proyecto de investigación “Antropología de la oikonomización”. Participante de la experiencia Collaborative Online International Learning (COIL) “La ciudad y la cultura urbana” junto a la Universidad de Guadalajara.