

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO EDUCATIVO EN BUENOS AIRES.
ENTRE “DIÁLOGOS” DIFUSOS E INTERACCIONES CONCRETAS

Fernando Fischman^{1}*

RESUMEN

En la Ciudad de Buenos Aires, al igual que en otros centros urbanos de la Argentina, se ha desarrollado una estructura de instituciones de educación superior dedicada a responder a la demanda de alumnos procedentes del exterior para cursar estudios por periodos limitados. Dicho desarrollo se enmarca en la internacionalización de la educación superior que adquirió fuerza a partir de la década de 1990 en la Unión Europea y en la primera década del siglo en los Estados Unidos. Esta expansión coincidió en la Argentina con el cambio de variables económicas que convirtieron al país en un destino accesible luego de la crisis de 2001. En este artículo analizo las características de un programa de intercambio que llevan a cabo estudiantes estadounidenses en Buenos Aires en la actualidad. A partir de un enfoque etnográfico examino el modo en que este programa que propone la adquisición de competencias interculturales a través del “diálogo”, en consonancia con los discursos vigentes en organismos internacionales, pauta la vinculación de estos residentes temporarios con la sociedad receptora. Asimismo, indago en las formas de articulación que desarrollan los estudiantes por iniciativa propia. En los programas de intercambio se promueve como herramienta principal para la adquisición de conocimientos la integración en la sociedad de residencia transitoria mediante la participación en las prácticas cotidianas de sus integrantes. A través de un análisis situado determino las instancias específicas en que ello se concreta, que denomino “espacios de interacción” y planteo algunas implicancias de la constitución de dichos espacios.

PALABRAS CLAVE: Programas de intercambio, educación superior internacional, diálogos interculturales, movilidades académicas, estudiantes internacionales.

ABSTRACT

In the city of Buenos Aires, as in other urban centers in Argentina, there is a structure of institutions of higher education dedicated to meet the demand of international students who stay for limited periods. The development of this structure took place as part of the internationalization of higher education that started in the 1990s in the European Union and gained relevance after 2001 in the United States. This expansion matched with the change of economic variables that made Argentina an accessible destination. In this article, I analyze the characteristics of an exchange program that U.S. students carry out in Buenos Aires nowadays. I examine with an ethnographic approach the way in which this program, that proposes the acquisition of intercultural competences through “dialogue”, in line with current discourses of international organizations and of institutions that promote the internationalization of higher education, lead the ways in which these temporary residents relate to the host society. In addition, I focus on how students themselves set their own forms of articulation in the new milieu. In exchange programs, immersion is promoted as the main tool for the acquisition of local knowledge by participating in everyday practices the members of the host society. Through a situated analysis, I

¹ ICA-FFyL-UBA/FLACSO/CONICET, Puán 480, (1406), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
ffischman@sinectis.com.ar

determine the specific instances in which immersion takes place, which I call “spaces of interaction”, and raise some implications of the creation of these spaces.

KEYWORDS: Exchange programs, International higher education, intercultural dialogue, academic mobility, international students.

Manuscrito recibido: 23 de julio de 2017

Aceptado para su publicación: 28 de septiembre de 2017

INTRODUCCIÓN

La expansión de la educación superior internacional a partir de la década de 1990 generó, entre otras consecuencias, el incremento de la movilidad de estudiantes de grado entre países. Este crecimiento adquirió características singulares en función de las regiones y estados involucrados, de las políticas de integración seguidas por cada uno de ellos y de las iniciativas de particulares que, al son de dichas políticas, comenzaron a desarrollar programas de intercambio estudiantil.

En la Unión Europea, el Proceso de Bolonia iniciado en la década de 1990 encaró la estandarización del sistema de acreditación de títulos y la adaptación curricular a un modelo convergente (Botto 2015). Con anterioridad, se había diseñado el Programa Erasmus que permite a los jóvenes vivir y cursar sus carreras por un periodo de entre tres meses y un año en otro país del continente. Este tiempo se contabiliza y se reconoce como parte del plan de estudios en la universidad de origen y, de ese modo, se incorpora al cursado que se realiza en la institución de procedencia.

En Estados Unidos, a partir de 2001, con el atentado del 11 de septiembre como argumento acerca de la necesidad de conocer las realidades de otros países, indirectamente (a través de organizaciones gubernamentales o no gubernamentales) o directamente (mediante instituciones de educación superior en las que cursan sus carreras), los estudiantes universitarios comenzaron a ser incentivados a completar su formación académica en el exterior a través de un número de iniciativas tendientes a la internacionalización de la educación (Mc Clure *et.al.* 2010). En 2005, el informe final de la

Comisión Lincoln (Lincoln Commission) Global Competence and National Needs: One Million Americans Studying Abroad proporcionó un estímulo a los programas de educación internacional, que crecieron sistemáticamente a partir de entonces. Según NAFSA (*Association of International Educators*), el número de estadounidenses que estudió en el exterior en el marco de sus carreras de grado por un lapso limitado –por lo general un semestre o un año académico– en el año 2014-2015 aumentó un 2,9% de 304.467 a 313.415.²

En la actualidad, en el norte global continúan las campañas que enfatizan las ventajas de los programas de intercambio desde distintos enfoques. Las organizaciones orientadas a promover la educación internacional destacan el estudio en el exterior como una experiencia personal con consecuencias sociales e individuales, y resaltan los efectos colectivos, en tanto que las instituciones universitarias y gestoras de programas académicos limitan su definición de la experiencia a los impactos personales, subrayando, específicamente, la diferencia de haber tenido una experiencia internacional al momento de insertarse laboralmente (Gomez y Rizzotti 2017).

En la Unión Europea, los intercambios, mediante los cuales jóvenes estudiantes de grado se desplazan por un período determinado, no han quedado limitados a los países que la integran, sino que han favorecido la movilidad hacia otros continentes. Lo mismo ha ocurrido con los estudiantes estadounidenses, que si bien suelen optar por diri-

² http://www.nafsa.org/Policy_and_Advocacy/Policy_Resources/Policy_Trends_and_Data/Trends_in_U_S_Study_Abroad/

girse a Europa para realizar sus intercambios –sus países de preferencia son el Reino Unido, Italia, España y Francia–,³ han comenzado a elegir otros puntos. Uno de ellos es América Latina.⁴ Esta región se ha convertido en un lugar de destino en crecimiento, tanto para estudiantes europeos como estadounidenses, pero es en menor medida emisora de estudiantes hacia la Unión Europea y Estados Unidos, lo que configura un mapa desigual de las movilidades estudiantiles que involucra a estas regiones y países.⁵

Los programas internacionales de intercambio se justifican y promueven a partir de una retórica que destaca el “diálogo intercultural” como uno de sus objetivos.⁶ Esta noción se define en términos amplios y difusos. Como una primera aproximación al modo en que se concretan estos “diálogos” en la experiencia de los actores, considero preciso determinar los espacios en los que se producen interacciones comunicativas y, a partir de ellos, el modo en el que los estudiantes construyen su conocimiento acerca de los “otros”.

Este artículo comienza a establecer las formas efectivas en que los “diálogos”, en tanto formas tangibles de interacción y ya no como formulaciones abstractas, se realizan en contextos situados. En esa dirección, analizo las características de un programa de intercambio, que llevan a cabo estudiantes estadounidenses en la Ciudad de Buenos Aires, en el que se ha desarrollado una estructura de instituciones de educación superior dedicada a

responder a la demanda de alumnos procedentes del exterior para cursar estudios por periodos limitados (AA.VV. 2013).⁷ A partir de un enfoque etnográfico examino el modo en que este programa, que propone la adquisición de competencias interculturales, pauta la vinculación de estos residentes temporarios⁸ con la sociedad receptora, pero también presento formas en que los recorridos individuales permiten trascender las directivas institucionales y adquirir conocimientos más allá de lo previsto.⁹

A continuación, en primer lugar, contextualizo los programas de intercambio para estudiantes extranjeros vigentes en Argentina. Posteriormente, planteo la metodología utilizada en la investigación centrada en el análisis de uno de ellos. Luego presento una tipificación de los espacios de interacción delineados durante la permanencia de los estudiantes en el país, tanto los basados en el programa y sus conexiones como los que devienen de las iniciativas de los alumnos. Por último, ejemplifico (a partir del caso de una estudiante estadounidense identificada étnicamente como “griega”)

³ Estos países reúnen el 40% de los estudiantes.

⁴ Según el informe *Open Doors* 2016, el número de estudiantes estadounidenses que cursó estudios en América Latina se incrementó en un 2% con respecto al año anterior <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2016-11-14-Open-Doors-Executive-Summary>.

⁵ Esta cuestión no es ajena a las diferencias en las posibilidades para desplazarse y en los modos de hacerlo en el mundo globalizado, como plantea Zigmunt Bauman (1999), diferencias relevantes en términos, tanto de las movilidades como de la circulación del conocimiento, que contextualizan las cuestiones tratadas en este artículo, pero que serán abordadas en profundidad en una etapa posterior de la investigación.

⁶ Esta retórica se condice con la propuesta de la UNESCO. Al respecto, ver la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de 2001 <http://en.unesco.org/themes/intercultural-dialogue>).

⁷ Aunque en 2016 el número de estudiantes estadounidenses (sin diferenciar la ciudad de destino ni el tipo de programa) bajó un 14% (es decir, a 3708), Argentina sigue siendo un destino relevante ya que ocupa el puesto 18 entre estudiantes de esa nacionalidad.

⁸ En la literatura sobre migraciones los estudiantes internacionales entran dentro de la categoría de *sojourners* junto con personas de negocios y diplomáticos (Castro Solano y Lupano Perugini 2013).

⁹ En los programas de intercambio se promueve la participación en las prácticas cotidianas de sus miembros como forma principal para lograr conocimientos sobre ella. Esta práctica se inscribe en el “discurso de la inmersión” (Doerr 2016) que prescribe la realización de ciertas actividades que implican sumergirse en las culturas locales durante los programas de intercambio para “vivir como los nativos” y llegar a un aprendizaje en profundidad de sus formas de vida. Asimismo, la “inmersión” es un concepto de uso habitual en la enseñanza de segundas lenguas. El aprendizaje de una segunda lengua suele ser uno de los objetivos explícitos de los planes de estudio de los programas de intercambio y también de los estudiantes al explicar las razones para realizarlos. Asimismo, la idea de inmersión cultural constituye uno de los valores promovidos y apreciados de los programas de *Study Abroad* o intercambio (Para el concepto de “inmersión” en enseñanza de segundas lenguas, ver Sierra 1994).

y planteo cuestiones para profundizar en futuras investigaciones.

ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO EN LA ARGENTINA

Si bien la presencia de estudiantes internacionales de intercambio en números significativos en la Argentina se puede trazar a la década de 1990, ésta se incrementó notoriamente después de la crisis socioeconómica y política de 2001 y la devaluación concomitante que convirtió al país en un destino económicamente accesible.¹⁰ Desde principios de siglo han aumentado sostenidamente, tanto el número de programas para estudiantes extranjeros como la cantidad de alumnos internacionales de diverso origen (latinoamericanos, estadounidenses, europeos), que se radican temporalmente en el país en el marco de una red formada por instituciones públicas y privadas.¹¹

¹⁰ De acuerdo con las estadísticas oficiales, el número de estudiantes extranjeros se duplicó entre 2006 y 2013. En la actualidad, hay aproximadamente 50.000 estudiantes de grado en universidades argentinas y varios miles de posgrado. Alrededor del 70% son de otros países latinoamericanos y el resto de Estados Unidos y Europa (Felitti y Rizzotti 2014). Esta cuantificación no distingue entre estudiantes que llegan para cursar carreras en su totalidad y alumnos de programas que se realizan en períodos cortos (uno o dos semestres académicos).

¹¹ Las instituciones gestoras de programas internacionales de educación que envían universitarios a Argentina son: *Council on International Education Exchange* (CIEE), *Institute for Study Abroad Butler University* (IFSA-Butler), *Institute of European Studies* (IES), *International Studies Abroad* (ISA) y *University Studies Abroad Consortium* (USAC).

Las instituciones receptoras de estudiantes pueden ser centros académicos alojados en los países de destino dependientes de las *sending institutions* (universidades e instituciones gestoras de programas de educación internacional de los Estados Unidos) o universidades locales que, si bien tienen autonomía de las organizaciones de origen, poseen convenios con estas a través de los cuales reciben a sus estudiantes. En Argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es el principal centro de recepción de estudiantes internacionales (ENTUR 2016). En ella se encuentran las siguientes instituciones receptoras: CIEE-FLACSO, IFSA-Butler Buenos Aires, IES Buenos Aires, NYU Buenos Aires, Universidad Católica Argentina (UCA), Universidad de Buenos Aires (UBA), entre otras (Gomez y Rizzotti 2017).

El auge de la Argentina como destino para estudiantes internacionales de intercambio se ubica, por tanto, en una confluencia entre la expansión de los programas de intercambio en los países del norte global y el contexto de los movimientos socioeconómicos y políticos que sobrevinieron en el país a partir de ese momento. A pesar de los vaivenes monetarios que se fueron sucediendo a partir de entonces, continuó creciendo en años recientes.¹² Se trata por lo tanto de un movimiento ya arraigado que va más allá de las variaciones circunstanciales de tipo de cambio y, por ese motivo, amerita ser estudiado y considerado en sus múltiples dimensiones. Las consecuencias de este importante flujo de movilidad estudiantil transnacional, con notables implicaciones ideológicas, económicas e institucionales en el norte global ya han comenzado a ser estudiadas (Malet Calvo, 2013). En la Argentina, la mayor parte de las investigaciones sobre la experiencia de la movilidad estudiantil se ha centrado hasta el momento en estudiantes que vienen a realizar sus carreras de grado y posgrado, principalmente desde países de América Latina (Castro Solano y Lupano Perugini 2013; Céspedes 2016; Jensen 2016; Lupano Perugini y Castro Solano 2014; Torrez Gallardo, *et.al.* 2016). En menor medida, han comenzado también a darse a conocer investigaciones que abordan los programas de intercambio. Una tesis doctoral reciente (Hendrickson 2014) se centra en la adaptación de visitantes a la cultura local y sostiene que esta se produce como resultado de determinadas prácticas comunicativas y del establecimiento de redes de amistad que los estudiantes fundan en su llegada al país, y que se va expandiendo conforme se extiende la estadía. Por su parte, Felitti y Rizzotti (2014) analizan los estereotipos y prejuicios que sostienen los estudiantes acerca de las relaciones de género en América Latina, que se encuadran en miradas acerca del continente en el norte global. Del mismo modo, Gómez y Rizzotti (2016) analizan las prácticas de “voluntariado” que también se

¹² Esto es perceptible en los sucesivos Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>

realizan a partir de una cierta concepción acerca de la realidad social latinoamericana y de las potencialidades transformadoras de dichas experiencias. Estos autores han comenzado a plantear una mirada que cuestiona los aprendizajes que se realizan efectivamente en los programas de intercambio, en línea con estudios que muestran que la participación en dichos programas no necesariamente trae aparejado un cambio significativo en el aprecio por las diferencias culturales ni la adquisición de una perspectiva relativista para lidiar con la alteridad como afirma la retórica que los promueve (Salisbury 2011).

METODOLOGÍA

La metodología de trabajo desarrollada consistió en una aproximación etnográfica¹³ a una institución educativa local que coordina programas internacionales de intercambio, cuya sede está en Estados Unidos. Esta organización envía estudiantes de distintas universidades de ese país a diferentes ciudades del mundo, en donde cursan programas diseñados para ellos. En Buenos Aires, los programas se realizan en la institución mencionada, pero en forma separada de ella; es decir, los alumnos tienen sus propios cursos y una estructura destinada a atenderlos en forma particular.

Para el estudio me focalicé en estudiantes de grado que residen en la Ciudad de Buenos Aires durante un semestre académico, en un programa de Ciencias Sociales y Humanidades. En él, los alumnos tienen la posibilidad de cursar materias propias y pueden asistir a dos universidades públicas y a una privada. Asimismo, residen con familias locales.

El período de trabajo de campo estuvo comprendido entre los meses de mayo y diciembre de 2014, y desde marzo de 2015 hasta diciembre de 2016 (el mismo continúa en la actualidad, aunque los datos para este artículo fueron recabados

en el período mencionado). En el transcurso del tiempo indicado realicé observación participante en actividades educativas, sociales, recreativas y turísticas con la colaboración de cuatro pasantes alumnos en períodos sucesivos. Su participación fue imprescindible por dos razones: para producir datos en situaciones de interacción entre estudiantes extranjeros (registros de actividades sociales, deportivas, turísticas, culturales y recreativas), difíciles de lograr para un investigador argentino y de otro rango etario; y para reflexionar en conjunto acerca de estos datos. Asimismo, realicé tres encuestas no probabilísticas en tres semestres sucesivos, nueve entrevistas individuales en profundidad y tres entrevistas grupales (a estudiantes y a tres miembros del plantel de la institución).¹⁴

ESPACIOS DE INTERACCIÓN

El trabajo realizado permitió determinar tres espacios de interacción que, por un lado, caracterizan la vinculación de los estudiantes entre sí y la relación entre estos y la sociedad receptora; y, por otro lado, delimitan los circuitos de circulación y vinculación. A estos últimos los identifiqué de la siguiente forma: a) *programa*, b) *interprograma* y c) *extraprograma*.¹⁵

a) *Programa*

Este espacio abarca todas las interacciones que se establecen *en* el marco del programa y, de manera particular, aunque no exclusivamente, en su espacio físico. En otras palabras, este incluye aquellas actividades llevadas a cabo por docentes y personal de la institución, por ejemplo: clases, reuniones informativas, entrevistas orientadoras o de consulta, etc. Además, comprende actividades desarrolladas en

¹³ La investigación reconoce los planteos de Elsie Rockwell (2009) acerca de la etnografía educativa como base a partir de la que se fue planteando el trabajo de campo en el contexto de una institución de enseñanza.

¹⁴ El período indicado abarca seis semestres académicos, en los que hubo una gran variabilidad en la cantidad de estudiantes: 86 en el semestre más numeroso y 40 en el que se recibió menos alumnos.

¹⁵ A partir de ahora, cuando me refiera a esta clasificación (*programa-interprograma-extraprograma*), utilizaré cursiva para evitar la confusión con el término “programa” que caracteriza a los planes de intercambio.

la institución sin la intervención de su plantel, como conversaciones en lugares de encuentro casuales, interacciones planificadas informalmente en áreas comunes (como el laboratorio informático, la planta de recepción del edificio o los pasillos mismos). Finalmente, incluye conversaciones con integrantes de las familias anfitrionas e, incluso, comunicaciones virtuales a través de las redes sociales (como, por ejemplo, el facebook del programa), de las que solo participan el personal y los alumnos.

b) *Interprograma*

En él se incluyen todas las interacciones que se establecen *a partir* de las propuestas del programa, pero que involucran a instituciones y personas ajenas a él. Se trata de las relaciones que se establecen en instituciones educativas públicas y privadas asociadas, organizaciones culturales y recreativas recomendadas o sugeridas por el personal, los familiares, amigos y conocidos de las familias anfitrionas que conocen circunstancialmente por el hecho de convivir con ellas.

c) *Extraprograma*

Este espacio involucra las interacciones que se realizan por iniciativa propia de los estudiantes: asistencia a instituciones religiosas y étnicas locales, participación en organizaciones para estudiantes extranjeros no recomendadas explícitamente por el programa, salidas recreativas organizadas por ellos mismos sin intervención del staff (a “boliches”)¹⁶, visitas a personas que viven en la ciudad y que conocen a través de contactos de su país de origen (amigos de profesores, familiares lejanos, etc.), entre otras.

En la sumatoria de las vinculaciones realizadas en estos tres espacios interconectados se construyen los canales que permiten un lazo entre los estudiantes y la sociedad en la que se realiza el intercambio. Estos canales, que se erigen en el país de recepción, se constituyen a partir de variables

precedentes como la nacionalidad, pero también la clase social, la región de origen, el campo de estudios, la pertenencia étnica, el género y la orientación sexual (que en el caso de cada estudiante se configura de manera diferente antes de arribar).

La distribución e interconexión de estos tres espacios comienzan a ponerse en juego desde el momento mismo en que los estudiantes seleccionan en su país el programa que realizarán y, una vez que están inscriptos, a través de las elecciones que van haciendo. En las breves y concisas caracterizaciones de sí mismos, de sus deseos, intereses y aspiraciones que realizan en los formularios de inscripción dan pautas con las que los miembros del plantel en Buenos Aires empiezan a trabajar. El peso directivo de estas características es aún mayor cuando eligen (y, muchas veces, fundamentan) preferencias habitacionales, alimenticias o étnico/religiosas de sus familias anfitrionas. Es decir, mucho tiempo antes de llegar al país, sus identificaciones sociales estarán operando para cuando se dé el efectivo encuentro intercultural entre los estudiantes y los miembros de la sociedad que tiene al programa como mediador directo.¹⁷ El programa oficia de intermediario, hace una interpretación, pone su estructura a disposición y comienza a organizar la experiencia. El escenario del encuentro en el espacio *programa* se monta de antemano.

Una de las acciones más relevantes en términos del direccionamiento de la experiencia de los estudiantes en el espacio *programa* es la “orientación” que proporciona información práctica para desarrollar la vida cotidiana durante la estadía y la posibilidad de que los estudiantes empiecen a

¹⁶ Utilizo este término porque es de uso coloquial habitual entre los estudiantes para dar cuenta de los lugares que frecuentan en sus salidas nocturnas para describir los lugares donde se reúnen, por lo general, para beber.

¹⁷ Es importante destacar que el hecho de que dichas identificaciones operen no significa que sean expresadas explícitamente. También se pueden ocultar como parte de una estrategia de relación. Por ejemplo, algunos estudiantes judíos manifiestan esta identificación para que sea tenida en cuenta a la hora de proveerles alojamiento con una familia anfitriona en tanto que otros no lo manifiestan para evitar la convivencia con una familia que se identifique en esos términos. Por su parte, el personal local en algunos casos interpreta la información suministrada por los estudiantes en forma coincidente con las intenciones de estos al proporcionarla y en otros no, situación que genera la necesidad de ajustar las interpretaciones al momento de la llegada al país o durante la estadía.

conocerse entre sí. La “orientación” tiene lugar en el transcurso de los primeros días y consiste en un número de actividades que ubican al estudiante en relación a distintas variables del contexto en el que se desarrollará su estadía. Comienza con la recepción en el aeropuerto, continúa con una noche en un hotel para todos los estudiantes (previa al alojamiento con la familia anfitriona) y sigue con una serie de talleres que cubren desde cuestiones relacionados a la vida cotidiana (seguridad, transporte urbano, cambio de divisas, reglas y prácticas con respecto al alojamiento) hasta temas académicos (especificaciones sobre las cursadas en las distintas instituciones educativas, sistema de evaluación, entre otras). Asimismo, en los primeros días se acompaña a los estudiantes a realizar gestiones, como la tramitación de la visa que permite extender la estadía más allá del permiso otorgado al ingresar al país (en la Dirección Nacional de Migraciones).

En el *programa* también se les ofrece propuestas culturales y recreativas, que aceptan y realizan, en su gran mayoría, en un principio. A medida que las redes entre los estudiantes se van consolidando comienzan a retirarse del espacio *programa*, que queda limitado a cuestiones educativas, informativas y habitacionales, y expanden sus actividades sociales y recreativas a los espacios del *interprograma* y, en menor medida, a los del *extraprograma*.

Cuando se pregunta por los lazos de amistad que forjan en dichos espacios, si bien mayoritariamente aseveran que tienen amistades argentinas, afirman de forma categórica que pasan más tiempo con estudiantes de su país. Explícitamente responden que, más allá de los vínculos en el ámbito de las universidades y fuera de casos puntuales como el trato con miembros jóvenes de las familias anfitrionas, las actividades sociales y recreativas también las llevan a cabo con otros estudiantes extranjeros, predominantemente connacionales.¹⁸

Los estudiantes esgrimen tres razones principales para la vinculación primordial con pares extranjeros. La primera es la afinidad lingüística. La segunda es la mayor cantidad de instancias para conocerse que ubican en un amplio rango que cubren los espacios *programa*, *interprograma* y *extraprograma* pero que responde a sus iniciativas personales y que los lleva a generar un entramado de relaciones entre sí más que con jóvenes locales. La tercera causa la atribuyen a los jóvenes argentinos, ya que estos tienen una rutina marcada no sólo por los estudios, sino también por obligaciones familiares y laborales que genera una cotidianeidad diferente con la que no pueden coincidir.

LA CONFORMACIÓN DE UN “ESPACIO SUPRANACIONAL” A PARTIR DE LOS “ESPACIOS DE INTERACCIÓN”

Por los motivos antedichos, a partir de la participación en distinta medida en espacios *programa-interprograma-extraprograma*, los estudiantes componen una especie de “espacio supranacional” en el cual interactúan no necesariamente con miembros de la sociedad receptora como afirman las propuestas que promueven los intercambios, sino principalmente entre los estudiantes del programa (entre ellos, en primer lugar, y con otros, luego). Se construye, por lo tanto, una relación entre estudiantes con cierta independencia de la locación en la que dichas vinculaciones se fundan. El contacto con el país receptor se configura así a partir de la circulación por determinados espacios y el establecimiento de redes que promueven claves de lectura foránea de lo local (Fischman 2016). Distintos indicadores dan cuenta de este tipo de relación. Me centro en tres de ellos: numerosos viajes en el transcurso del semestre, una participación casi nula en asociaciones de residentes extranjeros y el escaso consumo de medios de comunicación nacionales.

¹⁸ Esta es una característica compartida entre los estudiantes extranjeros en general y del programa, como surge de las encuestas administradas en 2014 que fueron realizadas tanto entre estudiantes del programa como con alumnos de otras instituciones. Por ello, con estudios centrados en ellas sería posible determinar con

mayor precisión el alcance de las formas de vincularse de todos los estudiantes internacionales, independientemente de su lugar de origen, del programa en el que cursan y de su tiempo de permanencia.

Interpreto la realización de actividades turísticas como un indicador de baja vinculación con la realidad social local por varias razones: al ausentarse de la Ciudad de Buenos Aires en donde tienen su lugar de residencia (durante los fines de semana, feriados y, en algunas ocasiones, usando días de semana en los que no cursan o ausentándose de alguna de sus clases) pierden la posibilidad de establecer lazos más firmes con sus referentes en la sociedad local. Es decir, dejan de compartir actividades con las familias con las que se hospedan, de frecuentar a los estudiantes argentinos y de continuar con las rutinas que generan familiaridad con el ámbito de residencia (usar el transporte público, hacer trámites, ir de compras, etc.). Además, el turismo en sí mismo, en tanto actividad que implica un desplazamiento constante y un escaso tiempo de permanencia en cada lugar, promueve una escasa vinculación con los lugares que se visitan, lo que puede generar que la mirada que pueden llegar a desarrollar de los puntos que tocan en sus viajes sea superficial. Por otro lado, el hospedaje en hoteles o *hostels* con otros estudiantes extranjeros, conocidos o no, establece una distancia con la población local.

La falta de participación en las asociaciones de residentes extranjeros (tanto las que nuclean solo a los estadounidenses como a los de distintos países de origen) puede leerse como indicador de escasa vinculación con el país receptor. Estas organizaciones ofrecen posibilidad de consejos prácticos, conocimientos específicos sobre el modo de realizar las cosas en la sociedad local que implican, más allá de la mirada extraña, un cierto grado de relación con la misma, una forma particular de vincularse y la posibilidad de establecer un espacio de comunicación acerca de la sociedad nacional que supone la producción y transmisión de conocimientos sobre ella. La vinculación con *expats*¹⁹ de distintas características como ejecutivos, diplomáticos o cónyuges de argentinos es casi nula y las razones aducidas son principalmente etarias y de intereses. Los motivos que aducen los estudian-

tes del programa para no participar en las asociaciones que nuclean a estos residentes extranjeros (especialmente estadounidenses) son de índole pragmática (“si viniera por trabajo, participaría”, es decir, en otras condiciones y por más tiempo), y de afinidad (están constituidas por personas “mayores”). Este punto es particularmente significativo, ya que permite poner en un primer plano, en toda su dimensión, que no es la pertenencia nacional la principal variable de agregación, sino que la dimensión más relevante es ser joven estudiante universitario.

Por otro lado, el escaso contacto con los medios de comunicación locales (lectura casi nula de los diarios nacionales y/o poco consumo de la televisión local) es un tercer indicador de baja vinculación, ya que disminuye notablemente la posibilidad de estar al tanto de la coyuntura social o política de su lugar actual de residencia. En el caso de interesarse por temas de actualidad, tienden a leer la versión digital de los diarios que consumen habitualmente en su país, que los conecta principalmente con lo que ocurre en ese lugar.

Si se toman estos indicadores, es decir, la gran cantidad de tiempo que dedican al turismo, la falta de interacción con otros estadounidenses a través de las asociaciones de residentes extranjeros que facilitan el contacto con la sociedad nacional y el escaso conocimiento de los acontecimientos sociopolíticos locales simultáneos a su estadía en el país, en una primera mirada se puede afirmar que la vinculación con el país receptor es ciertamente superficial.

¿Implica esto postular que la experiencia internacional no logra el “diálogo intercultural” que promete? Entiendo que no, ya que como afirma Seyla Benhabib, las relaciones interculturales involucran “sutiles negociaciones epistémicas y morales entre culturas, dentro de las culturas, entre individuos y aún dentro de los individuos mismos al tratar con la discrepancia, la ambigüedad, la discordancia y el conflicto” (García Canclini 2004:16), todas estas situaciones constitutivas del “diálogo”. Esto es, existen distintas maneras de establecer “diálogos”, ya que se trata de identificaciones y pertenencias precedentes que habilitan experiencias individuales, prácticas y recorridos en los que la experiencia

¹⁹ “*Expats*” es el término con el que habitualmente, tanto a nivel académico como coloquial, se define a los estadounidenses que residen fuera de su país.

intercultural adquiere matices, posibilita formas particulares de relacionarse y, consecuentemente, distintos aprendizajes.

Todo en el *programa*, desde la estructura organizacional hasta los cursos está orientado a producir la traducción de un sistema cultural a otro. Pero ese ámbito constituye solo una porción del espacio dialógico, tanto desde el punto de vista institucional previsto (las horas de clase, los programas de las materias, etc.) como desde lo que efectivamente ocurre durante la experiencia.

Los espacios *interprograma* y *extraprograma* configuran instancias en las que se producen diálogos situados, al igual que en el aula. Asimismo, estos tres espacios –distinguidos, objetivos– suelen ser la base para la concreción de otros ámbitos de interacción. Algunos de ellos son estables o se ubican dentro de marcos institucionales definidos. Otros son informales, menos tangibles y contruidos a partir de prácticas comunicativas constituidas, precisamente, a través del diálogo. Todos ellos tienen como base identificaciones previas sumadas a la pertenencia nacional. Algunos de los espacios relevados se configuran a partir de las siguientes identificaciones, según la información recopilada: religiosas (mormones, pentecostales), étnicas (latinos), étnico-religiosas (judíos, griegos), raciales (afrodescendientes), de clase (determinada principalmente a partir de la combinación de variables como ocupación de los padres, tipo de universidad –estatal o privada–, experiencias de vida relatadas en entrevistas), regional (costa oeste, medio oeste, sur, costa este), universidad (de élite, estatal, pequeño *college*) y de los estudiantes.²⁰

Uno de los espacios en el que los estudiantes se vinculan más intensamente con la sociedad nacional es, en el *extraprograma*, el de las instituciones religiosas y étnico-religiosas en el marco de comunidades transnacionales o diaspóricas. Las

primeras proporcionan soporte espiritual o contención emocional y las segundas facilitan tanto el contexto físico como la posibilidad para el encuentro entre estos estudiantes y personas que adscriben a su grupo étnico-religioso, pero de ciudadanía argentina. En ambos casos suele tratarse del restablecimiento de un lazo con una identificación procedente del país de origen. Entre los casos de participación en instituciones religiosas en búsqueda de apoyo espiritual, se manifestó la asistencia a iglesias evangélicas que, más allá de este sostén, configuraron lugares de conocimiento de personas de diversos sectores sociales. En el contacto con lo local atravesado por la variable étnico-religiosa, se destaca el caso de los estudiantes que se identifican como judíos. Éstos manifestaron distintas instancias para el establecimiento de contacto con la comunidad judía local, en principio para las festividades religiosas. Numerosos estudiantes refieren haber participado de actividades religiosas en instituciones locales en las fiestas que acaecieron durante su estadía, así también como encuentros en organizaciones dedicadas específicamente a atender las necesidades de los estudiantes internacionales (*Menora*), a proveer actividades recreativas en los campus de EE.UU., a difundir la ultraortodoxia religiosa a la población judía en general y judía-joven en particular (*Jabad Lubavitch*). Estas organizaciones tienen extensiones en otros países (*Hillel*). Asimismo, durante las festividades los estudiantes atendían los servicios religiosos durante el día y después iban a casas de familias conectadas a través de dichas instituciones a comer.

Así pues, las vinculaciones con instituciones de carácter transnacional, como en el caso de ciertas iglesias y comunidades de pertenencia diaspórica (como el caso de las organizaciones judías) constituyen, en forma que puede parecer paradójica, espacios de vinculación con la sociedad local, ya que éstas están conformadas por participantes con plena inserción en ella. A continuación, desarrollo un caso en el que se manifiesta tanto la identificación étnica como la religiosa como un canal de vinculación con la sociedad receptora.

²⁰ La construcción de estas categorizaciones responde a criterios todavía en definición en el marco de la investigación, pero que combinan las utilizadas en las instituciones del país de origen para clasificar a los estudiantes, afirmaciones de los sujetos respecto a sus pertenencias, comentarios acerca de sí mismos y de los otros, entre otras cuestiones en las que se cruzan distintos planos y que son consideradas para establecer las mismas.

UN ESPACIO DE INTERACCIÓN CONFORMADO A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN ÉTNICO-RELIGIOSA: SER “GRIEGA” EN ARGENTINA

D. era una estudiante que se definía como griega ya que sus abuelos son inmigrantes griegos en los Estados Unidos. Al ser practicante de la religión ortodoxa, una de las razones principales para elegir Buenos Aires como destino para sus estudios internacionales fue el hecho de que hubiera once iglesias de esa confesión, lo que le garantizaba poder participar de ceremonias religiosas semanalmente y durante las Pascuas. A partir de su asistencia a la iglesia ortodoxa griega en Buenos Aires empezó su proceso personal de vinculación con la sociedad local. Sin embargo, tuvo como primer eje de contraste la imposibilidad del “diálogo” y de la identificación con la comunidad, debido a un problema lingüístico: los miembros de la iglesia no hablaban inglés y ella no hablaba griego. Esta situación hacía que estos no la consideraran “griega”. En ese sentido, mientras que en los Estados Unidos un parámetro principal para la caracterización étnica es la asistencia a la iglesia, en la Argentina D. notó que solo las personas mayores lo hacían y que era la competencia lingüística (que ella no tenía) el elemento que más definía la pertenencia. Las puertas que ella esperaba estuvieran abiertas, las de la institución que consideraba más relevante, la iglesia —la que incluso le había determinado la elección de su programa internacional—, le señalaban que en el contexto argentino la configuración de la identidad griega no pasaba por la práctica religiosa, sino por el idioma. Esto la aislaba de la pertenencia comunitaria e incluso problematizaba su manera de comprender las identificaciones étnicas. Los miembros de la comunidad griega local no la identificaban como “propia” y algunos de ellos la menospreciaban por esta razón. En cierta ocasión cuando D. y los otros asistentes a la misa se reunieron en un café a la salida de la misa, la lengua griega fue utilizada para excluirla de una conversación en una actividad social en la que algunos miembros de la colectividad realizaron comentarios críticos con respecto a los Estados Unidos (en un momento de conflicto intenso entre su país de

procedencia y el de recepción).²¹ Ella logró entender que algunos de los participantes del encuentro la identificaban como “estadounidense” y, por lo tanto, como un “otro” identificado con su país de ciudadanía más que con su pertenencia étnica y otros discutían este posicionamiento.²² Esta vez la alteridad se planteaba en términos nacionales y lo que se ponía en juego era la ideología respecto a la pertenencia al norte y al sur global.

Sin embargo, D. pudo trascender las resistencias que generaba el querer presentarse como “griega” viniendo de Estados Unidos y sin conocer la lengua. Finalmente fue admitida y hasta pudo ver un partido de fútbol en el que jugaba la selección griega en casa de una familia de la colectividad. También presenció algunas clases de danzas folklóricas griegas. Según ella, esta fue la única actividad en la que pudo conocer a algunos jóvenes de la comunidad, que ella interpretaba en proceso de desintegración, debido a la poca participación de los mismos en las ceremonias religiosas.

¿Qué implicó para esta estudiante la experiencia intercultural? La relevancia de su identificación étnico-religiosa la llevó a interactuar sistemáticamente con la comunidad greco-argentina y acceder al modo en que se configuran las identificaciones étnicas en la sociedad local (considerando primordial el manejo lingüístico o practicando, por ejemplo, expresiones folklóricas, más que a través de la actividad religiosa) y a la forma en que algunos sectores de la colectividad piensan las relaciones internacionales a partir de acontecimientos que los afectan por sus adscripciones étnicas y nacionales. Estas son cuestiones relevantes que escapan también a quienes solo circulan por los “espacios supranacionales” sin anclaje en los contextos socio-históricos del lugar en donde realizan su programa de intercambio.

²¹ Me refiero al momento en que el Juez Griesa de Nueva York falló a favor de los “fondos buitres” en junio de 2014.

²² Es pertinente recordar, en el contexto mundial, la crisis financiera de Grecia con numerosos actores en común y puntos de contacto con la situación atravesada por la Argentina y las repercusiones en términos de identificación entre sujetos atravesados por ambas pertenencias.

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO EDUCATIVO EN BUENOS AIRES.
ENTRE “DIÁLOGOS” DIFUSOS E INTERACCIONES CONCRETAS

La experiencia de esta estudiante resulta productiva para entender que, con relación a la interculturalidad, como afirma García Canclini, “en vez de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, se trata de prestar atención a las mezclas y a los malentendidos que vinculan a los grupos. Para entender a cada grupo hay que describir cómo se apropia de y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos” (García Canclini, 2004:21). Los aprendizajes interculturales en los espacios *programa-interprograma-extraprograma* resultan de esas apropiaciones y reinterpretaciones. El encuentro entre distintas formas de construir categorizaciones similares es una de las situaciones de interculturalidad más productivas a la hora de producir reflexiones incluso dentro de los límites del espacio *programa*. La esfera étnico-religiosa constituye un campo de redes que permite establecer conexiones particulares con lo local y, consecuentemente, aprendizajes interculturales desde una pertenencia en principio similar, pero que da lugar a cuestionamientos acerca de los distintos modos en que se construyen las identificaciones en ambas sociedades.

CONCLUSIONES

La investigación realizada hasta el momento en un programa de intercambio que realizan estudiantes estadounidenses en la Ciudad de Buenos Aires propone una aproximación a las relaciones interculturales que se concretan en el marco de la internacionalización de la educación superior a través de la indagación en los procesos que tienen lugar cuando sujetos de distintas pertenencias nacionales y, dentro de ellas, diferentes colectivos sociales se vinculan a partir del desplazamiento de algunos de ellos con el fin de realizar estudios por periodos limitados.

La propuesta de determinar el modo en que opera el constructo terminológico “diálogo intercultural” que constituye tanto la justificación con la que se diseñan como la retórica con que se promueven los programas de intercambio, en su práctica concreta, permitió delinear, a partir de un estudio de caso delimitado, ciertos “espacios de

interacción”. En ellos los estudiantes internacionales se vinculan en el contexto argentino, entre sí y con “otros”, tanto estudiantes de otros países como miembros de la sociedad receptora. Estos espacios contextualizan las instancias específicas en las que los “diálogos interculturales” en tanto intercambios comunicativos entre sujetos que adscriben a diversas identificaciones se concretan.

El enfoque del trabajo estuvo en el programa educativo y en la determinación de los “diálogos interculturales” atendiendo a las experiencias de los alumnos, dado que la investigación de la que forma parte está orientada a analizar la efectiva formación que proporcionan las instituciones que llevan a cabo los estudiantes. La perspectiva holística para el análisis de los programas de intercambio en general, como la planteada en este artículo, a partir del estudio de un caso particular contempla los procesos socioculturales que se constituyen a través de la interacción entre sujetos de distintos colectivos sociales que se encuentran en el marco de movilidades humanas contemporáneas en crecimiento. Se descuenta que la sociedad receptora es afectada de múltiples formas por esta migración temporaria, como sostienen quienes focalizan solo en los beneficios para la economía local, pero sus efectos de mayor alcance en términos de relaciones interculturales para la sociedad receptora no formaron parte hasta ahora de la indagación. No obstante, la investigación realizada hasta el momento permitió apreciar el modo en que ésta tiene un rol activo en la modelización de este diálogo, como se vio en el caso puntual de la interacción entre una estudiante y los miembros de un colectivo étnico particular.

En su proceso de estadía en el programa de intercambio y a partir de dichos diálogos, los estudiantes van elaborando ideas acerca de la sociedad argentina que estarán determinadas por ciertas identificaciones primordiales y el marco conceptual que las mismas les proveen –y también por las identificaciones y concepciones de los miembros de la sociedad receptora con quienes desarrollan algún tipo de vínculo como los integrantes de las familias anfitrionas o las amistades que hacen en las instituciones educativas a través de las que interpretan las experiencias locales.

El hecho de que los estudiantes de intercambio suelen relacionarse con otros estudiantes de su propio país o con otros estudiantes internacionales más que con los locales ya ha sido elaborado extensamente.²³ El resultado de la experiencia internacional estará determinado por una combinación de todos los antecedentes en términos de adscripciones e identificaciones de los estudiantes y por la interrelación que entablen con la sociedad local, en primer lugar, a partir de las mediaciones del programa, en menor medida por las organizaciones conformadas para atender a sus necesidades de socialización y, luego, a sus iniciativas particulares. Como se vio en el caso de la estudiante autoidentificada como “griega”, su adscripción en el nuevo contexto fue puesta en cuestión y a través de ese cuestionamiento accedió a un aprendizaje intercultural no previsto por ella en particular, pero tampoco por las conceptualizaciones genéricas acerca de los “diálogos interculturales” que ocurren en los programas internacionales de intercambio estudiantil.

La interculturalidad remite a la confrontación y al entrelazamiento, que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios; e implica negociación, conflicto y préstamos recíprocos que se concretan en instancias precisas (García Canciani 2004). La aproximación aquí desarrollada, contextualizada y contextualizadora, considera la mirada sobre las prácticas pedagógicas específicas de los programas y sus resultados. Sin embargo, no se limita a ellos, sino que indaga en diferentes espacios en los que se desenvuelve la experiencia educativa. Estos forman su estructura, pero también se constituyen a partir de las prácticas concretas de los actores.

En ese sentido es que adquiere relevancia determinar el modo en que más allá de las propuestas curriculares del “programa”, se producen diálogos interculturales en los espacios que denominé *programa-interprograma-extraprograma*. Delimitar los espacios de vinculación y atender a los procesos de interacción generados por los estudiantes entre sí y con otros con los que se relacionan durante su estadía aparece como una respuesta productiva. En

ellos se aúnan las historias, sociedades y culturas precedentes y la experiencia cotidiana del lugar en el que se concreta el programa de intercambio. En esas intersecciones se elaboran los procesos interculturales, que no involucran necesariamente “culturas” definidas de antemano en términos nacionales (estadounidense/no estadounidense, en el caso aquí tratado), sino la construcción de nuevas alteridades en las que no están ausentes desde las circunstancias estructurales globales (como las mencionadas al inicio) que definen quiénes son los que se desplazan para realizar la experiencia intercultural y quiénes son los que las experimentan, desde la posición de residentes permanentes del lugar donde ésta se desarrolla hasta las conversaciones cotidianas, en apariencia intrascendentes, pero cargadas de historia y significados que redefinen identificaciones y alteridades.

AGRADECIMIENTOS

La investigación cuyas primeras conclusiones se presentan aquí fue realizada en el marco de los proyectos, *Nuevos espacios de interculturalidad. Judíos y coreanos en la Ciudad de Buenos Aires* (PICT 2014-1289-FONCyT-MINCYT) y *Los estudiantes internacionales y la realización de procesos interculturales* (Área de Estudios Latinoamericanos-FLACSO Argentina).

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV.
2013. *Estudiantes internacionales “quiénes son, de dónde vienen, qué hacen y qué opinan” Un diagnóstico en base a 587 alumnos encuestados*. Observatorio de Comercio Exterior de Buenos Aires, GCBA.
- BAUMAN, Z.
1999. *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOTTO, M.
2015. La transnacionalización de la educación

²³ Ver Hendricksen 2014.

PROGRAMAS DE INTERCAMBIO EDUCATIVO EN BUENOS AIRES.
ENTRE “DIÁLOGOS” DIFUSOS E INTERACCIONES CONCRETAS

- superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, unam-iiisue/Universia*, 6(16): 90-109, México.
<https://ries.universia.net/article/view/1257/transnacionalizacion-educacion-superior-que-papel-juegan-regionalismos-difusion-ideas-caso-mercosur-1992-1912-perspectiva-comparada> [consulta: 7/6/17].
- CASTRO SOLANO, A. y M. L. LUPANO PERUGINI
2013. Predictores de la adaptación sociocultural de estudiantes universitarios extranjeros en Argentina. *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 30(2): 265-281.
- CÉSPEDES, E.
2016. La construcción del Proyecto Migratorio Narrativas de estudiantes venezolanos y colombianos en Argentina. Póster presentado en las Jornadas *Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014*. Instituto de Investigaciones “Gino Germani”, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DOERR, N. M.
2016. Chronotopes of study abroad: the cultural Other, immersion, and compartmentalized space-time. *Journal of Cultural Geography*, 33(1):80-99, DOI: 10.1080/08873631.2015.1065030.
- EUROPEAN COMMISSION
2011. *Erasmus: Facts, Figures and Trends. The European Union Support for Student and Staff Exchanges and University Cooperation in 2009 / 2010*. Publications Office of the European Union, Luxemburgo.
- FELITTI, K. y A. RIZZOTTI
2013. Cuerpo, género y sexualidad en los programas de intercambio. Experiencias de estudiantes estadounidenses en Buenos Aires. *Intersecciones en Comunicación*: 41-61.
- FELITTI, K. y A. RIZZOTTI
2014. Argentina: Student and Scholar Mobility. *International Briefs for Higher Education Leaders*, 4: 8-10. American Council on Education, Boston.
- FISCHMAN, F.
2016. Entre la “inmersión”, la “interculturalidad” y el “prejuicio”. La percepción de la “diversidad cultural” de estudiantes internacionales. Ponencia presentada en el XXXVI Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Nueva York, NY, 27 al 30 de mayo.
- GARCÍA CANCLINI, N.
2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona.
- GÓMEZ, L. y A. RIZZOTTI
2016. Estudios en el extranjero y participación social: ¿salvando el mundo? Ponencia presentada en el XXXVI Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Nueva York, NY, 27 al 30 de mayo.
- GÓMEZ, L. y A. RIZZOTTI
2017. Educación Internacional e Interculturalidad: diálogos desde el sur global. Ponencia presentada en el XXXV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Lima, Perú, 29 de abril-1 de mayo
- HENDRICKSON, B. A.
2014. *Redes de amistad y adaptación de los estudiantes extranjeros en Buenos Aires: Un estudio longitudinal de los programas de intercambio y su impacto*. Tesis de Doctorado, FLACSO, Buenos Aires.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION
2015. Host Regions and Destinations of U.S. Study Abroad Students, 2012/13 - 2013/14. *Open Doors Report on International Educational Exchange*. <http://www.iie.org/opendoors>

JENSEN, F.

2016. Migrar para estudiar. El caso de los migrantes chilenos y colombianos en el sistema educativo argentino. *Ponencia presentada en el Seminario internacional migraciones, diversidades y multiescalaridad comparaciones entre América Latina y Europa*, IMHICIHU, Buenos Aires, 24 de octubre.

LUPANO PERUGINI, M. L. y A. CASTRO SOLANO

2014. Predictores de adaptación psicológica y académica de estudiantes universitarios extranjeros en argentina/ar. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 48 (2): 328-337.

MALET CALVO, D.

2013. Procesos de revalorización patrimonial en el barrio de Alfama: el papel de los estudiantes Erasmus en la tematización de la ciudad. *Etnográfica* [Online], 17 (1). <http://etnografica.revues.org/2532>; DOI:10.4000/etnografica.2532[consulta: 6/5/13].

MCCLURE, K. R., K. SZELÉNYI, E. NIEHAUS, A. A. ANDERSON & J. REED

2010. We just don't have the possibility yet: U.S. Latina/o narratives on study abroad. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 47(3): 367-386.

ROCKWELL, E.

2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.

SALISBURY, M. H.

2011. The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students. Tesis de Doctorado. Universidad de Iowa, Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/1073>.

SIERRA, J.

1994. Metodología y práctica en programas de inmersión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 22: 85-95.

TORREZ GALLARDO, M., A. COBO y R. BUSTOS CARA

2016. Una exploración sobre el estado de la migración colombiana en Bahía Blanca. Póster presentado en las Jornadas *Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014*. Instituto de Investigaciones "Gino Germani", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.