



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social**

**Título del documento: Internacionalización de la formación profesional en clave latinoamericana : una aproximación a partir de las experiencias de movilidad académica en la Carrera de Trabajo Social**

**Autores (en el caso de tesistas y directores):**

**Sasha Acerbo**

**Sandra González, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis: 2018**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA DE TRABAJO SOCIAL**

**TESINA DE GRADO**

**TÍTULO:**

**Internacionalización de la formación profesional en clave latinoamericana: Una aproximación a partir de las experiencias de movilidad académica en la Carrera de Trabajo Social**

**Autora: Acerbo Sasha  
acerbosasha@gmail.com / 1136294567**

**Tutora Temática: González Sandra**

**Fecha de presentación: 01 de noviembre de 2018**

## Índice

<b>Resumen</b>	2
<b>Introducción</b>	3
<b>Proceso metodológico</b>	4
<b>Capítulo 1</b> El proceso de internalización la educación superior latinoamericana	7
<b>Capítulo 2</b> La política de internacionalización de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires	19
<b>Capítulo 3</b> La política de formación profesional de grado	28
<b>Capítulo 4</b> Las trayectorias de movilidad académica de grado	50
<b>Capítulo 5</b> Consideraciones finales	64
<b>Bibliografía</b>	66

# **Internacionalización de la formación profesional en clave latinoamericana: Una aproximación a partir de las experiencias de movilidad académica en la Carrera de Trabajo Social**

**Acerbo Sasha**

## **Resumen**

Esta tesina pretende conocer y analizar el proceso de internacionalización de la formación profesional, en clave latinoamericana, a partir de la implementación de políticas de movilidad académica dependientes de la Facultad de Ciencias Sociales, en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el periodo entre el primer semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2018. La investigación parte de la pregunta de conocimiento acerca de la vinculación que existe entre el proyecto de formación profesional de la Carrera de Trabajo Social y los procesos de intercambio de estudiantes en instituciones académicas latinoamericanas; contribuyendo con los aportes al campo de la educación superior y la formación profesional. La misma se realiza bajo el enfoque metodológico cualitativo, de tipo exploratoria y descriptiva. Basada en el estudio de caso, para la recolección de datos se realizan entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Luego, para su análisis se utiliza el método de comparación constante.

La internacionalización se enmarca en un amplio proceso enraizado en el apogeo del neoliberalismo. En este contexto, las unidades académicas latinoamericanas, entre ellas la UBA, han construido y sostienen una lógica de “cooperación solidaria”. Concepto acuñado por la Ciencia Política. Esto se expresa en la implementación de políticas de movilidad académica en la Carrera de Trabajo Social, en las cuales se encuentra un camino de *enredos* y *encrucijadas*, incluso en tensión con la propia política de formación profesional. La trayectoria de movilidad que han protagonizado las estudiantes de la Carrera instala el desafío de convalidación de la producción de saberes y conocimientos.

**Palabras claves:** *Internacionalización latinoamericana- Formación profesional- Movilidad académica- Trayectoria*

### **Introducción**

La complejidad de la coyuntura actual implica importantes desafíos para las Ciencias Sociales en general y para el Trabajo Social en particular. En el presente trabajo se pretende conocer y analizar el proceso de internacionalización de la formación profesional, en clave latinoamericana, a partir de la implementación de políticas de movilidad académica dependientes de la Facultad de Ciencias Sociales, en la Carrera de Trabajo Social de la UBA, en el periodo entre el primer semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2018.

Esta investigación, realizada bajo el enfoque metodológico cualitativo, de tipo exploratoria y descriptiva, se propone contribuir en la pregunta acerca de la vinculación que existe entre el proyecto de formación profesional de la Carrera de Trabajo Social de la UBA y los procesos de intercambio de estudiantes en instituciones académicas latinoamericanas.

Su aporte al conocimiento radica en el compromiso profesional con el campo de la educación superior, y con nuestra formación. Reconociendo la perspectiva de derechos humanos como horizonte ético político del Trabajo Social, se torna primordial asumir los desafíos de institucionalidad, democratización y jerarquización de la educación superior, en un contexto neoliberal que cree y pugna por (re)crearla desde una lógica competitiva, mercantilizante y meritocrática.

Hoy como siempre, a 100 años de la Reforma Universitaria, habiendo protagonizado tantas luchas y reivindicaciones; “los lápices siguen escribiendo”, también aprehendiendo los esfuerzos de integración y decolonialización llevados adelante primordialmente por el Movimiento de Reconceptualización. Urge acompañar procesos de reconocimiento y defensa de los conocimientos y de la educación en su sentido público y estatal, como derechos sociales. En este sentido, el abordaje de la política de internacionalización de la educación superior, nos compete y compromete, implicando el fortalecimiento de la profesión desde una perspectiva crítica centrada en la realidad nacional y regional latinoamericana.

En consideración con lo anterior, a lo largo del **primer capítulo**, se historiza la política de integración regional latinoamericana, señalando algunas consideraciones sobre el escenario actual. Se presentan referencias y enfoques conceptuales acerca de la internacionalización de la educación superior. Se caracteriza el proceso de internacionalización en clave latinoamericana.

En el **segundo capítulo**, se analiza la política de movilidad académica de grado implementada desde la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Esta última, responsable de definir y gestionar las relaciones internacionales académicas y de participar en la coordinación de la política de movilidad académica. Profundizando específicamente en el Programa Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano (ESCALA) de Estudiante de Grado del Grupo de Asociaciones de Universidades Montevideo (AUGM), el cual es brevemente descrito.

En el **tercer capítulo**, se describe la política de formación profesional de grado de la Carrera de Trabajo Social de la UBA, para ello se analiza el plan de estudios vigente desde el año 2013; contemplando aportes realizados por una funcionaria de la Carrera responsable de la gestión y coordinación de dicha política, como así también del diseño. Se recupera el proceso de modificación del plan de estudios, enfatizando en las definiciones de Estado, Sociedad y Universidad; presentes en el marco de la directriz curricular, como expresión del proyecto político pedagógico, y de determinada concepción sobre el proyecto profesional.

En el **cuarto capítulo**, se analizan las trayectorias de movilidad académica de grado de cuatro estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la UBA, inscriptas en el marco del Programa ESCALA Estudiantil de la AUGM. Se ahonda en el análisis de las contribuciones del proceso, en relación a la interlocución con otros estudiantes y profesionales de otros contextos y de otras perspectivas; y de la visibilización del carácter histórico de las dimensiones teórico metodológicas, técnico instrumentales y ético políticas que constituyen al Trabajo Social; como así también el carácter histórico de la política de educación superior.

Finalmente, se presentan las **conclusiones**, convidando y proponiendo interpelaciones emergentes de las prácticas concretas, a la política de formación profesional y a la política de movilidad académica de grado.

## **Proceso metodológico**

En el marco del objetivo de conocer y analizar el proceso de internacionalización de la formación profesional, en clave latinoamericana, a partir de la implementación de políticas de movilidad académica dependientes de la Facultad de Ciencias Sociales, en la Carrera de Trabajo Social de la UBA, en el periodo entre el primer semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2018; en esta tesina se propone:

- Describir la política de formación profesional de grado de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, a partir del análisis del plan de estudios y del relato de una autoridad de la misma.
- Analizar la política de movilidad académica de grado en relación al Programa de Movilidad Académica ESCALA Estudiantil, a partir de la Reglamentación del Programa y el relato de una autoridad.
- Indagar acerca de las trayectorias de movilidad académica de estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, a partir de sus propios relatos.

En línea con los propósitos planteados, y partiendo de un diseño de investigación flexible construido en el marco del Seminario de Tesina Final de la Carrera de Trabajo Social de la UBA, se encaminó una estrategia de abordaje metodológico cualitativo basada en el estudio de caso. La opción por dicho enfoque, versó en torno a la importancia de aprehender la relación entre los distintos agentes que participan en la implementación de la política de movilidad de grado. En este sentido, sabiendo que los participantes son portadores y creadores de conocimientos, y que son esos conocimientos los que constituyen la dinámica de los procesos de la política, fue fundamental retomar el relato de las estudiantes y las autoridades (aún cuando estos últimos, no estuvieran contemplado en el diseño original). Esto significó un conjunto de decisiones respecto de las técnicas de recolección de datos utilizadas, incluyendo: la ampliación del número y composición de las unidades de

recolección; además de la reedición del instrumento de recolección, acorde a los datos que se procuraban recolectar y que podían proveer las entrevistadas.

Atañe reconocer que en el proceso de investigación emergió la necesidad de habitar lo no planificado: admitiendo la vacancia del área temática elegida, fue preciso priorizar y profundizar el análisis sobre los significados que los propios actores le dan a los fenómenos presentados (Sampieri, 2010). Así, se decidió modificar el enfoque metodológico, pasando de la triangulación a la metodología cualitativa, a fin de recuperar y profundizar en los aspectos emergentes del campo.

Finalmente, se efectuaron entrevistas semiestructuradas individuales<sup>1</sup> con:

- cuatro estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires que protagonizaron una experiencia movilidad de grado durante el periodo del primer semestre 2013 y el primer semestre de 2018.
- una funcionaria de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- una funcionaria de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires.

Para su selección se respetaron los criterios de saturación, redundancia y representación (a diferencia del enfoque cuantitativo, aquí la representatividad se da por criterio de heterogeneidad y punto de saturación, es decir cuando los nuevos informantes ya no aportan datos novedosos en términos mínimos conceptuales).

También se procedió al análisis documental del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la UBA (2013), y del Reglamento del Programa ESCALA Estudiantil (2005).

La revisión de la literatura especializada ha sido una tarea constante, y de hecho se inicia a principios del año 2017, a partir del proceso de movilidad académica que puede protagonizar en ese mismo año, en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, siendo becada por el Programa ESCALA de la AUGM. Experiencia en la cual pude construir un equipo de estudio enfocado en la temática (conformado por estudiantes y docentes de

---

<sup>1</sup> El dispositivo de la entrevista entendido como una actividad comunicacional, supone el protagonismo de los sujetos que aceptaron ser entrevistados. En dicho diálogo, (que tiene por objeto conocer sus *representaciones y valoraciones a partir de su experiencia*) los entrevistados proponen una construcción “*que no es una simple reconstrucción de sí mismo, sino que estamos en presencia del fenómeno de práctica sintética que interioriza y vuelve a transformar a través de su actividad de desestructuración/reestructuración*” (Achilli, 1999:19)

Servicio Social de dicha casa de estudio y con otros estudiantes intercambistas provenientes de Colombia). Junto con estos colegas construimos ponencias presentadas tanto en el Encuentro de la Región Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS) “*Dilemas y desafíos para la formación y la intervención en contextos neoliberales*” (Santa Fé, Argentina, 2018); como en el XXII Seminario de ALAETS “*Proyecciones profesionales, académicas y de investigación para el Trabajo Social en América Latina y el Caribe, ante el desafío de la crisis mundial*” (Bogotá, Colombia, 2018), referidas a la temática, basadas en el análisis de los cambios de contextos de la Región y su impacto en las políticas de educación superior, recuperando las particularidades históricas de cada uno de nuestros países.

Asimismo, desde principios del año 2018, tuve la posibilidad de entrevistar a varias académicas expertas en la temática: entre ellos, Daniela Perrotta, reconocida especialista en la temática de internacionalización; y Margarita Rozas Pagaza, referente internacional del Trabajo Social Latinoamericano, quien ha sido presidenta del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), entre otras experiencias destacables.

La extensión de la multiplicidad de fuentes indagadas respondió a una característica central del enfoque cualitativo: la descripción densa.

## **Capítulo 1. El proceso de internacionalización de la educación superior latinoamericana**

### **1.1 La política de integración regional latinoamericana**

Que América Latina ha sido un territorio de cambios sociales, políticos y económicos en los últimos años ya no resiste discusión. Después del período de gobiernos posneoliberales de la primera década del siglo XXI, se vivencia el retorno “*de la derecha*”, con la particularidad de haber conquistado la vía democrática institucional (Sader, 2018)

Desde finales del siglo XX, varios gobiernos latinoamericanos compartían la idea de que era necesario establecer un bloque regional, en este caso para poder posicionarse mejor ante la nueva economía global. La novedad en términos de relaciones internacionales, se impone a principios del siglo XXI, cuando los líderes regionales deciden que experiencias como el

Mercado Común del Sur (MERCOSUR)<sup>2</sup> (que hasta el momento no iban más allá de acuerdos comerciales) debían contribuir a la construcción de una identidad latinoamericana. Es a partir de entonces que se evidencia un nuevo ciclo político en términos de procesos de integración regional.

La llegada a la presidencia de Néstor Kirchner, en el año 2003, se corresponde con una coyuntura latinoamericana de recambio político como resultado de la crisis institucional, social y sobre todo económica producto de la profundización de los procesos de globalización y la implementación del neoliberalismo durante las décadas de los Setenta, Ochenta y Noventa. El Presidente Kirchner fue uno de los intelectuales (en términos gramscianos) que condujo este nuevo ciclo regional. A partir del cual comienza un proceso de revalorización política de una cultura latinoamericana de la historia compartida en la Patria Grande. Sader (2011) plantea que, en aquel entonces, fue clave la revisión histórica motivada por la proximidad de los bicentenarios de las independencias en la región y la evaluación de la necesidad de construcción de un imaginario colectivo que contribuye al logro de la integración y a la estabilidad política, con autonomía en las decisiones internas y la recuperación del rol del Estado en los procesos de inclusión de los sectores marginados, consolidando los procesos democráticos de la región.

En los primeros discursos de Kirchner como presidente, se puede identificar cómo desafiaba los paradigmas políticos y económicos vigentes al momento, apelando a la construcción de una identidad colectiva latinoamericana en pos de lograr mejorar la calidad de vida de la población; reconociendo la perentoriedad de la recuperación de la voluntad y la decisión política para llevar adelante la tarea que la hora imponía:

*“Los viejos moldes se han roto, los nuevos problemas requieren la generación de nuevos tipos de soluciones, no podemos encerrarnos en los viejos conceptos ni aferrarnos a lo malo conocido. El riesgo mayor que enfrentamos es temerle a los cambios”* (Discurso del Presidente Nestor Kirchner, 17 de octubre de 2003).

---

<sup>2</sup>El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional inaugurado en 1991, con la suscripción del Tratado de Asunción por parte de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y posteriormente Bolivia y Venezuela (actualmente Venezuela se encuentra suspendida en sus derechos y obligaciones inherentes a su condición de Estado Parte, a partir de lo dispuesto en el Protocolo de Ushuaia). Dicho proceso se gestó sobre la base de la cooperación argentino-brasileña iniciada a mediados de los años ochenta, incluyendo luego a Uruguay y Paraguay. Su misión consiste en acelerar los procesos de desarrollo económico con justicia social, a partir de un eficaz aprovechamiento de los recursos disponibles, en pos de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

En sus relatos se advierte la idea de que para lograr estabilidad política y profundización de los procesos democráticos regionales, sería fundamental una mayor participación ciudadana involucrada con un proceso de integración.

*“En el plano interno y regional sostenemos que la unidad latinoamericana debe ser la clave para lograr un desarrollo sustentable con inclusión”* (Discurso del Presidente Nestor Kirchner, 14 de abril de 2005).

Trascendiendo a la idea de intercambio centrada en una mera impronta comercial, el MERCOSUR comienza a reconocerse como un formidable proceso de integración política, económica, comercial, social y cultural: *“que fortalece a nuestras sociedades, refuerza su institucionalidad democrática, consolida el respeto por los derechos humanos y recupera niveles de dignidad social para todos los habitantes de la región, sin exclusiones”* (Discurso del Presidente Nestor Kirchner, 8 de julio de 2004).

*“Entendemos que el MERCOSUR, la Comunidad Andina, la Comunidad Sudamericana, deben ser los vehículos para lograr el retroceso de nuestros males. En el fortalecimiento de los organismos regionales y en la construcción de la unión sudamericana está la base de nuestro futuro”* (Discurso del Presidente Nestor Kirchner, 14 de abril de 2005)

Su relevancia como proceso integral de integración radica en la necesidad de enfrentar los desequilibrios de la globalización y de las crisis generadas por el neoliberalismo, desde las dictaduras cívico-militares de los años Setenta en adelante, que han llevado a la exclusión de miles de latinoamericanos.

Bajo esta lógica, se avanzó y profundizó en la conformación de instituciones internacionales. Paulatinamente, el ideal de unión se fue ampliando al campo social y cultural. Por lo que, además de lograr un intercambio económico favorable y equilibrado que respetase las necesidades de cada país; se procuró :

*“recuperar la identidad latinoamericana reivindicando valores como la cooperación, la asociación, la confianza y la solidaridad. Junto con otros valores que supimos adoptar a lo largo de nuestra historia democrática, respeto por los derechos humanos, paz, justicia, equidad”* (Discurso del Presidente Nestor Kirchner, 23 de julio de 2004).

Así se configuró un proyecto que conectaba ideales del pasado, presente y futuro; refiriendo a los ideales independentistas de los próceres latinoamericanos y también, de los distintos espacios de militancia y movimientos sociales latinoamericanos recientes (Sader, 2011). Distanciado de los proyectos de la clase dirigente de los años noventa; al cuestionar a los organismos internacionales de crédito, señalados como responsables del deterioro social y la pobreza que afecta a la región.

A partir del año 2014, con la llegada de Mauricio Macri a la Presidencia de la Nación, se adopta una nueva concepción respecto de los procesos de integración, evidenciable en la nueva política exterior asumida. Dichos cambios tuvieron lugar tanto en su manera de interpretar el escenario internacional, como en la forma concebir y encarar la integración con los países latinoamericanos: *"Queremos volver a ser parte del mundo y cortar con el aislacionismo"* (Discurso del Presidente Macri, 15 de mayo de 2016).

Sugiriendo una analogía entre la confrontación a los países imperialistas y el "aislamiento"; y postulando la existencia de un mundo en un sentido abstracto, universal, en el que no se distinguen Estados, ni se establecen jerarquías.

Claro está que esta necesidad de construir *"relaciones maduras y sensatas con todos los países del mundo"*, no es más que una estrategia neoliberal de construcción de las relaciones internacionales, favorable al proceso desigual de globalización (Tussie & Comini, 2016). Es en esta perspectiva que el gobierno de Cambiemos proclama la necesidad de *"volver al mundo"* y *"desideologizar"* la política exterior.

A diferencia del "Proyecto Nacional y Popular" (en el que la integración con los países del Sur se configuraba como una herramienta de autonomía y contrahegemonía frente al asimétrico proceso de globalización), el gobierno de "Cambiemos" rediseña la política de integración regional como plataforma de inserción en los mercados globales. Reduciendo a la "unidad latinoamericana" como un medio para generar confianza internacional que permita la atracción de capitales, y para el potenciamiento del carácter de exportador de commodities a partir de la reducción de barreras arancelarias (Tussie & Comini, 2016). De esta forma, el MERCOSUR "social y productivo" se reconvierte nuevamente en el MERCOSUR "comercialista", a tono con el paradigma de regionalismo abierto de la década de 1990.

Este nuevo modelo, invisibiliza las críticas a las posturas de las grandes potencias y a las asimetrías existentes en los esquemas multilaterales, instituyendo nuevamente los vínculos estrechos con Estados Unidos y los países europeos (Tussie & Comini, 2016).

A saber del concepto gramsciano de hegemonía, se asume que el impacto de dichos procesos y transformaciones no solo opera en la esfera económica y en la organización política de una sociedad, sino también en los modos de pensar y conocer. El aparato hegemónico, en cuanto crea un campo ideológico, modifica las subjetividades y las formas de conocimiento (Mouffe, 1991). Corresponde, entonces, la pregunta acerca de cómo influye la política de integración regional en nuestros modos de ser ciudadanos, estudiantes, docentes y trabajadores sociales. En concordancia, y en consideración del objeto de estudio de la presente investigación, emerge la pregunta por las influencias que se asumen en la política social, específicamente la política de educación superior y en los procesos de formación profesional del Trabajo Social.

## **1.2 La internacionalización de la educación superior**

Knight (1999) sostiene que la globalización es el flujo de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas, a través de las fronteras de los Estados. Este fenómeno afecta a cada país de manera diferente en virtud de la historia, las tradiciones y la cultura de cada uno de estos. Por eso, según Sousa Santos (2004), corresponde hablar de “*las globalizaciones en plural*”<sup>3</sup>.

En este marco, la *internacionalización de la educación superior* es cada una de las maneras en la que las universidades y los Estados responden a las repercusiones de la globalización. Tal como afirma Perrotta (2016), este último se trata de un concepto polisémico, cuyo significado depende de la concepción y del contexto en el cual se emplee. Atañe manifestar que en el marco del presente trabajo, la *internacionalización* es definida como un proceso de integración de la dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación, extensión y docencia en las unidades académicas universitarias (Knight, 1994).

---

<sup>3</sup> La globalización dominante impone una imagen del mundo reducida a sí misma. Currie y Newson (1998), complementan la postura de Sousa Santos, al concebir que la globalización como proceso ha dado lugar a una diversidad de prácticas de globalización, donde los países- y agregamos las regiones e inclusive las universidades- han modificado dichas prácticas en el marco de relaciones de poder y disputa.

A su vez, dentro de este proceso se distingue el concepto de movilidad académica, el cual es expresión de los procesos dirigidos a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que ofrece la institución de origen de los estudiantes (Knight, 1994). Implica el intercambio que se da entre diversas instituciones de educación universitaria a partir de su capital humano e infraestructura, en aras de un principio de cooperación académica.

La internacionalización, pensada en estos términos, no es un fenómeno nuevo. Se podría decir que la misma es constitutiva del desarrollo del sistema de educación superior; aun así no se podría perder de vista que a partir de las últimas décadas se vio influenciada por cambios de orden cuantitativo y cualitativo (Oregioni y Daddario, 2016).

Ya a comienzos del siglo XIX, distintas universidades se habían declarado abiertas a todas las naciones del mundo. Comúnmente los estudiantes se movilizaban a otros países, los profesores circulaban en el ámbito internacional y los cursos se dictaban en latín, que se suponía era el idioma común. No obstante, en las últimas décadas se han evidenciado profundas transformaciones en cuanto a las características que adquiere el fenómeno. En términos cuantitativos, a finales del siglo XX el fenómeno se ha expandido notablemente, incrementándose el número de actividades que las comunidades académicas realizan a través de las fronteras. En cuanto a las novedades de carácter cualitativo, se ha dado lugar a una transformación en las características institucionales de las universidades. Como resultado, las universidades han incorporado la dimensión internacional como una parte constitutiva de su dinámica político institucional (Oregioni y Daddario, 2016).

Así, las universidades, promotoras y difusoras de conocimiento, se han consolidado como los principales actores en el proceso de internacionalización de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico y de los propios sistemas de conocimientos científicos (Oregioni y Daddario, 2016).

A nivel global, desde mediados de los años ochenta las unidades académicas comenzaron a incorporar a la internacionalización de la educación superior en sus agendas y dinámicas, iniciando la búsqueda de acuerdos y compromisos para promover la cooperación internacional (Sebastián, 2004). A partir de entonces, desde el campo de las Ciencias Sociales se comienza a acuñar el término “internacionalización”, diferenciadamente del componente internacionalista inherente a la institución universitaria desde su creación; mas por entonces sin mucha precisión en torno a su definición. El concepto comienza a ser

utilizado para aludir a diferentes y ambiguos procesos y aspectos de la universidad (como la internacionalización del currículo, la internacionalización de la investigación, la apertura de filiales de universidades en diferentes partes del globo, el auge de la educación a distancia, la movilidad académica creciente, etcétera).

En el caso de las universidades latinoamericanas, en las últimas dos décadas se evidencia la creación de áreas institucionales de relaciones internacionales. Por ejemplo, el rectorado de la UBA crea en 1998 la Secretaría de Relaciones Internacionales. Mientras que en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en el año 2003 se crea el Área de Cooperación Internacional:

*“ante la necesidad de contar con un sector conformado por especialistas en el tema capaz de centralizar y coordinar todas las actividades referentes a las relaciones de la Facultad con otras instituciones educativas, centros de investigación y organismos internacionales contando para ello con una mirada integral del fenómeno de la Cooperación Internacional”* (Sitio Web de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Para entender la particularidad histórica que asume la internacionalización de la educación superior latinoamericana, conviene remitirse al proceso de agotamiento de las dictaduras militares instaladas en la Región en la década de los setenta. Con el retorno de las democracias, las universidades latinoamericanas han sido escenario para la proposición de importantes reformas, disputándose abiertamente proyectos diferenciados de universidad. Por un lado, se hallaba un proyecto protagonizado por sujetos colectivos que luchaban por una universidad democrática y participativa. Por otro lado, un modelo universitario defendido y sostenido por las fuerzas gubernamentales neoliberales y organismos no gubernamentales, orientados a ajustar estas instituciones a las exigencias del Capital Internacional (Sebastián, 2004). Aún hoy en día ambos modelos aparecen en tensión.

En la década de los noventa sucedieron innumerables reformas en diversos Estados nacionales latinoamericanos, involucrando a los más diversos campos de las políticas sociales, entre las cuales se incluye la educación. Como respuesta las instituciones académicas latinoamericanas han profundizado en la adopción de políticas de internacionalización. A partir de estos años, se dió inicio a estrategias de cooperación internacional sostenidas mediante la firma de convenios, programas, y formación de redes (Sebastián, 2004).

Con el tiempo la internacionalización de la educación *superior* se fue construyendo como objeto de investigación de considerable interés en los países de Latinoamérica (Perrotta, 2016). Aunque actualmente como área temática se encuentra en expansión, es importante destacar que su instalación en la agenda de investigación responde a la promoción y el reconocimiento del compromiso por parte de los gobiernos posneoliberales en adecuación con su concepción acerca de los regionalismos. A partir de la implementación del “MERCOSUR social y productivo”, investigadores y académicos latinoamericanos comenzaron a abordar la temática (aunque todavía de manera poco articulada): los politólogos y economistas han sido principalmente quienes se abocaron al estudio, centrándose en la escala regional y fundamentalmente en el plano normativo de los mecanismos y las estrategias de cooperación (Perrotta, 2016).

Sobre esta base, se instala el desafío de retomar los aportes que vienen siendo elaborados desde la Sociología de la Educación Superior y de la Economía Política Internacional; y de incorporar la mirada de otras disciplinas para complejizar y complementar su comprensión y abordaje. En consecuencia, admitiendo que proceso de internacionalización, tal como se ha descrito se configura como expresión de cuestión social<sup>4</sup>, entendiendo a este último como un conjunto de expresiones de desigualdades y resistencias sociales, producidas por la sociedad capitalista madura, vivenciadas de forma singular por los sujetos (Iamamoto, 2001); las contribuciones y aportes del Trabajo Social en dicho campo se tornan sumamente importantes.

Más aún siendo que forma parte de la política de educación superior, y que tal como establece en el Art. 2 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006): “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado*”. Sentido que aparece en tensión, entendiendo que materializa relaciones conflictivas y dinámicas, produciendo y reproduciendo procesos más amplios, en el cual los diferentes actores involucrados se encuentran relacionados tensa y conflictivamente,

---

<sup>4</sup> Castel define la cuestión social como “*una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad [...] para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia*” (Castel, 1997: 20).

movidos por intereses contradictorios (Pastorini, 2010). Así los aportes al conocimiento por parte del Trabajo Social se implican en dicha relación de lucha y conquista<sup>5</sup>.

### **1.3 Repensando el proceso de internacionalización de la educación superior desde una perspectiva latinoamericana**

En las primeras décadas del siglo XXI, la mayoría de los Estados de América del Sur, entre ellos Argentina, tomaron la decisión política de recuperar sus sistemas científicos y tecnológicos y promoverlos en los acuerdos regionales. (Zurbriggen y Lago, 2010). En términos de políticas de educación superior, esto permitió avanzar en el fortalecimiento de las capacidades para cooperar en la producción y difusión de los conocimientos con otros países así como para apropiarse de los resultados de la cooperación.

En aquellos años los Estado de la Región ampliaban las fuentes de financiamiento de la cooperación científico tecnológica latinoamericana al mismo tiempo que los temas de agenda se extendían y profundizaban (Larrea y Astur, 2011). Lo novedoso de este contexto comienza a ser, las experiencias multilaterales de cooperación a escala regional, llevadas a cabo con diferentes logros y resultados.

Ya se ha destacado el papel fundamental del MERCOSUR, sus importantes procesos de cambios políticos e ideológicos, así como un incremento en el número de integrantes (disruptivas frente a las políticas regionales que reproducen la hegemonía liberal con énfasis en las políticas comerciales). Pues a partir de ello, se comienzan a explorar nuevas vías de cooperación, que buscaban apuntalar la presencia e intervención del Estado en la promoción del desarrollo de las áreas de educación, ciencia y tecnología; consolidando las experiencias que ya se venían gestando (Botto, 2011).

Del mismo modo, la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR)<sup>6</sup> propuso el intercambio de conocimientos, ideas y planes sobre ciencia, tecnología e innovación, apuntando a la industrialización de los recursos naturales. En adelante, este organismo

---

<sup>5</sup> En este sentido, no debe obviar que Trabajo Social sólo puede afirmarse como práctica institucionalizada y legitimada en la sociedad y en el campo científico al responder a necesidades sociales derivadas de la práctica histórica de producción y reproducción (Iamamoto, 1997).

<sup>6</sup> La UNASUR se consolida en el año 2008, con el objetivo de construir una identidad y ciudadanía suramericana, al igual que desarrollar un espacio regional integrado. Está formada por once de los doce estados independientes de Suramérica, a pesar de que en la actualidad, seis miembros han decidido suspender su participación alegando imposibilidad de elegir nueva secretaria, lo cual pone en duda la continuidad del organismo a largo plazo.

cuenta con dispositivos como el Consejo Suramericano de Ciencia, Tecnología e Innovación (COSUCTI), cuyos objetivos son “*promover y fortalecer la cooperación e integración científica, tecnológica y de innovación así como fomentar la movilidad para la ejecución de proyectos y promover el desarrollo, acceso, transferencia y uso de tecnologías sociales en beneficio de los sectores más vulnerables*” (UNASUR, 2014).

Conviene señalar que, haciendo uso de su autonomía institucional, las universidades latinoamericanas ya venían transitando desde finales de los noventa por este camino de integración bajo la *perspectiva solidaria* (Oregioni, 2014). Esta perspectiva se basa en un ideal de cooperación horizontal, estructurada en redes y en espacios comunes, en los cuales se procura trabajar en *colaboración* sin perder la identidad institucional de cada una de las unidades académicas (Didriksson, 2008). Borón (2015) menciona la importancia que han tenido las asociaciones de universidades latinoamericanas, destacando su capacidad para generar contrahegemonía frente a las consecuencias y consignas del modelo neoliberal que, al igual que en el presente, pugnaba por imponer su lógica mercantilista sobre las universidades de la región. Está claro que las políticas llevadas adelante por las universidades latinoamericanas han sabido enfrentar las connotaciones negativas del mundo globalizado, generando estructuras y conocimiento pertinente. Esto mismo es lo que según Perrotta (2012) argumenta lo ha mantenido invisibilizado en la agenda educativa del MERCOSUR durante todo el periodo del año 1992 y 2002, dado que no respondía a los parámetros que exigía el pensamiento único ligado a una lógica mercantil, característico de dicho momento del proceso regional y global.

Los avances regionales en la primera década del siglo XXI permitieron a las universidades fortalecer las alianzas y avanzar hacia un espacio de Educación Superior Latinoamericano. En este marco, se consolidan la mayoría de las redes académicas regionales y nacionales como la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), la Red de Macrouiversidades de América Latina y El Caribe, la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (RedCIUN), la Asociación de Consejos de Rectores de Universidades de Latinoamérica y el Caribe (ACRULAC) y el fortalecimiento de otras como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), para citar solo algunas de estas.

En este marco, no se puede dejar de mencionar la importancia de la posición asumida por parte de las universidades latinoamericanas en defensa de la Educación Superior de calidad y de acceso para todas las personas del continente (lo que, hoy en día, vuelve a aparecer cuestionado, intentando su impugnación). Esta postura fue manifestada en la Declaración de Cartagena desarrollada en el marco de la Primera Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Allí los Estados de América Latina (sus universidades y gobiernos), lograron establecer a la Educación Superior como un bien público, un derecho social y universal y como una herramienta estratégica para el desarrollo sustentable de los países latinoamericanos y caribeños; dejando explícito el rechazo a la mercantilización promovido por la Organización Mundial del Comercio (OMC). Institucionalizando *“la necesidad de construir y fortalecer un sistema educativo superior que contribuya a la convivencia democrática, a la tolerancia, a promover la solidaridad y la cooperación y, mediante el conocimiento, a la transformación social y productiva de la sociedad; que construya la identidad continental y que genere oportunidades para los que hoy no las tienen, las poblaciones carenciadas o vulnerables”* (CRES, 2008).

Reforzando principios que se habían asumido en la Declaración Final de la Primera Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES), acontecida en Francia en 1998. Representa una firme oposición al proyecto de universidad que se pretendía imponer desde los países europeos, a través del llamado Proyecto Tuning América Latina (2004)<sup>7</sup>.

Como fruto de este compromiso, en la Conferencia Mundial de la UNESCO del año 2009, se logró el prevalecimiento de esta postura, sobre la idea de declarar a la educación superior como un servicio. Declarando que *“la generación y la socialización del conocimiento científico y cultural de la sociedad deben ser potenciadas con la existencia de redes académicas, cuyos objetivos principales, en el marco del fenómeno global de internacionalización de la Educación Superior, son la cooperación y la superación de las fuertes asimetrías y heterogeneidades que prevalecen en la región y en el mundo”* (UNESCO, 2009).

---

<sup>7</sup> El Proyecto Tuning América Latina refiere a una estrategia promovida desde las universidades europeas hacia las universidades de América Latina, centrada en la internacionalización de las estructuras y el contenido de los estudios, no así de sistemas educativos. La misma ha tenido fuertes resistencias en la región, por su impronta eurocentrista que reproduce relaciones coloniales.

En estos términos, se reconocen dos grandes tendencias (que permanecen en tensión) respecto de la conceptualización y la consolidación política de los procesos de internacionalización de la educación superior: Para la mirada más anglosajona y hegemónica, en el cual se encuentran posicionados organismos supranacionales como el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC), la internacionalización es vista desde la lógica competitiva e implica la posibilidad de expansión del capital transnacional en el mercado de la educación y la consolidación de un determinado tipo de cualificación técnica estandarizada (Sebastián, 2004). Bajo esta lógica la internacionalización queda suscrita al contexto de la globalización económica y la liberación de los mercados. En cambio, para la mirada latinoamericana, horizontal y solidaria (Perrota, 2015) dicho proceso significa una oportunidad para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la calidad de la educación superior de las naciones y de la Región, entendiendo al proceso de manera más integral.

Estos diferenciados enfoques están sujetos a determinada definición de las categorías de “globalización”, “internacionalización” y “transnacionalización”, “educación” y por supuesto en función de diversos intereses.

En cuanto a la distinción de enfoques y en relación al propósito de esta tesina, corresponde señalar que no se pretende aquí reducir el análisis a la identificación de la alternativa más conveniente acorde a nuestras preferencias e ideología. Sino que se procura reconstruir lo que Heller (2005) define como enredos: se piensa así a la internacionalización latinoamericana “atrapada” por factores de distinta índole que hacen a la situación conflictiva y que operan en ella entremezclando y generando cierta clausura en las posibilidades reproductoras del *status quo*; al mismo tiempo que contiene y es atravesada por otros factores que se oponen al orden establecido, y que interpelan la búsqueda de otras posibilidades de pensamiento y acción diferentes a las establecidas.

Ante nuestra pregunta de conocimiento, el concepto de hegemonía gramsciano (Mouffe, 1991) se torna adecuado para la comprensión del fenómeno (enfrentando las dificultades de confundir las prácticas hegemónicas con las prácticas deseables). Conviene asumir que la realidad de la región de América Latina es compleja, y que los diversos actores y proyectos societarios emancipadores, se encuentran enredados y en puja frente al pensamiento hegemónico mercantilizante neocolonial, presentado como pensamiento único.

De allí, la necesidad de reparar en la relación dialéctica de los procesos macrosociales y microsociales, afrontando que las tensiones que se producen en la escala local se expresan en la escala regional, y viceversa... Las unidades académicas representan la escala local, inscrita a su vez en procesos nacionales y regionales, es decir en la escala macro social.

En síntesis, los procesos de internacionalización no es producto de la incidencia directa de los Estado sino de la decisión que las unidades académicas han construido en función de la incidencia de los procesos económicos, políticos y culturales. En este sentido, cabe que sea considerado como una forma de ejercicio de su principio de autonomía relativa, y por supuesto como una estrategia particular de globalización que cada universidad desarrolla en cooperación con otras.

## **Capítulo 2. La política de internacionalización de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires**

Las políticas públicas marcan y habilitan los espacios de intervención profesional, de la propia formación y de la producción de conocimientos (Rozas Pagaza, 2003). Desde fines de los noventa, la UBA se ha abocado al fortalecimiento y consolidación del proceso de internacionalización mediante el fomento de intercambios académicos y científicos; y la integración social y cultural de la comunidad universitaria con sus pares internacionales. Precisamente en 1998 se inaugura la Secretaría de Relaciones Internacionales dependiente del Rectorado.

Durante la participación en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)<sup>8</sup> llevada adelante en el año 2008 en Cartagena de Indias, se asumió el compromiso respecto a la *“profundización de la dimensión cultural de la internacionalización; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación*

---

<sup>8</sup> La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe es una reunión de dimensión regional organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.

*de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual”* (Sitio Web de la CRES, 2008). Dicho posicionamiento ha sido ratificado a mediados del año 2018 en la Segunda CRES, acontecida en la Universidad Nacional de Córdoba.

En concordancia con estos propósitos, las distintas gestiones de dicha Secretaría ha sostenido una política integral de internacionalización basada en:

*“la cooperación con instituciones de Educación Superior internacionales de excelencia académica; la gestión de programas de intercambio y movilidad de estudiantes de grado y posgrado, docentes e investigadores; la participación en Ferias Universitarias Internacionales; el impulso de Programas de becas y proyectos internacionales”*(Sitio Web de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

A partir del año 2003, siguiendo la vanguardia de otras Facultades, se crea en la Facultad de Ciencias Sociales, el Área de Cooperación Internacional. La creación de la misma deviene de *“la necesidad de contar con un sector conformado por especialistas en el tema capaz de centralizar y coordinar todas las actividades referentes a las relaciones de la Facultad con otras instituciones educativas, centros de investigación y organismos internacionales contando para ello con una mirada integral del fenómeno de la Cooperación Internacional”* (Sitio Web de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA).

Con los años dicha Área se ha ido transformando hasta llegar a ser lo que hoy es la Subsecretaría de Relaciones Internacionales.

*“Este en un principio era un área que dependía de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales, que nada que ver con el lugar en el que estamos ahora. Y dentro de la Secretaría de Extensión, se ubicaba en la Dirección de Convenios. Por una decisión en su momento del Decano que estaba de turno...y...más adelante cuando se empezó a ver que este Área iba creciendo cada vez más, que empezaba a cobrar más importancia, se decidió desde la misma gestión, desde el mismo Decano, pasarla a depender de la órbita de Decanato, que es lo que se suele hacer en todas las universidades. [...] Vos ahí lo que hacés es darle más valor a la política, tanto hacia adentro, como hacia afuera... De alguna manera, en todas las universidades, la coordinación de las políticas de*

*internacionalización se hacen directamente con la autoridad máxima [...]”* (Entrevista realizada a autoridad de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de FSoc, 2018)

*“Con la nueva gestión de ahora, se decidió que sigue dependiendo ahora también de Decanato, pero que se convierte en Subsecretaría. Lo que vos estás haciendo con eso es darle un rango más importante. [...] Se quiere dar mayor visibilidad, mayor importancia, mayor peso, y tanto hacia afuera como hacia adentro: hacia adentro porque uno trata de centralizar lo que tiene que ver con la cooperación internacional, que pueda tener un montón de aspectos que tengan que ver desde la política de Posgrado, con el Grado, la Investigación, la Extensión. Y hacia afuera, vos ahora sos un funcionario político que precisamente viene a representar las directivas políticas de la gestión en curso y no un simple administrativo”*

La Subsecretaría es responsable de *“promover la inserción de la Facultad de Ciencias Sociales en el campo internacional de las ciencias sociales [...] Para ello ejecuta la política de cooperación (orientada a potenciar la calidad de la docencia, la investigación y la extensión en áreas prioritarias), a través de la articulación de la Facultad con organismos y centros de excelencia del exterior”* (Sitio Web de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Implica la participación en la elaboración de programas de intercambio académico y científico con otras unidades educativas del exterior y con centros de investigación o entidades internacionales; la difusión de toda la información referida a convocatorias de becas de estudios de grado cursos, programas y eventos ofrecidos en el exterior con el fin de contribuir con la búsqueda de oportunidades de estudio e intercambio de experiencias en instituciones del exterior para los estudiantes, graduados, profesores e investigadores de esta Facultad; y la organización del apoyo académico y administrativo de los estudiantes intercambistas de otras unidades académicas que son recibidos. Se distingue así entre dos grandes tareas: por un lado, el diseño de la política, y por otro lado la ejecución.

*“Acá decidís cuál va a ser la política de internacionalización. Es decir, si vas a darle, por ejemplo, prioridad a los países de América Latina o con los de Europa; las líneas de investigación que vas a priorizar, no sé, ciudadanía, derechos humanos, o por el contrario te interesa más otra línea de investigación”* (Entrevista realizada a autoridad de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de FSoc, 2018).

Años atrás (según el relato de la funcionaria entrevistada), al tratarse de un Área de Cooperación Académica simplemente se acompañaba lo que decidía la gestión política del decanato, limitándose a una tarea de índole administrativa. Actualmente, la Secretaría tiene la potestad de definir las maneras en las que se llevan adelante las modalidades de cooperación. Siendo responsables de promover y acompañar los procesos de movilidad de profesores, estudiantes e investigadores; como así también la participación en redes internacionales de construcción y difusión de los conocimientos. Entre sus distintas actividades, se manifiestan diferentes escalas de planificación y niveles de ejecución (individual, grupal, institucional, interinstitucional, sectorial, intersectorial) los cuales pueden ubicarse dentro de una misma nación o involucrar naciones diferentes.

Bajo estas condiciones, la Subsecretaría participa en distintas redes internacionales:

*“La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) es la más representativa de la postura política de la Subsecretaría por su impronta de cooperación solidaria”*  
(Entrevista realizada a autoridad de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de FSoc, 2018).

## **2.1 La Asociación de Universidades del Grupo Montevideo**

La AUGM se trata de una red conformada por unidades académicas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay; que se propone la construcción de un espacio académico común de cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural, abarcando principalmente la región del MERCOSUR. En la actualidad, está conformada por más de treinta universidades cuya condición sine qua non es la de ser públicas, autónomas y autogobernadas. Se considera que las universidades miembros de hoy son las más representativas de los países involucrados. Esta fue creada en 1991 con el objetivo de:

*“contribuir a los procesos de integración a nivel regional y subregional; fortalecer su capacidad de formación de recursos humanos, de investigación y de transferencia, realizar actividades de educación continua con el fin de contribuir al desarrollo integral de las poblaciones de la subregión, consolidar masas críticas de información en áreas estratégicas, fortalecer las estructuras de gestión de las Universidades integrantes, intensificar las interacciones con la sociedad en su conjunto”* (Documento de AUGM, 1991)

La política de integración de la AUGM se caracteriza por el funcionamiento sostenido de sus programas (que además contribuyen a los procesos de internacionalización de sus miembros); constituyéndose como actor de relevancia en los procesos de construcción del espacio común de Educación Superior en el MERCOSUR y en América Latina (Bigas, Nesim y Tonin, 2006). En cuanto a sus programas, los mismos apuntan a tres grandes líneas de acción: movilidad académica (que incluye el Programa ESCALA de Estudiante de Grado; el Programa ESCALA Docente; Programa ESCALA Posgrado; y la Jornada de Jóvenes Investigadores); cooperación científica y relacionamiento (Maglia Canzani y Sotelo, 2013).

La Facultad de Ciencias Sociales concentra su participación en el Programa ESCALA de Estudiante de Grado; el Programa ESCALA Docente; la Jornada de Jóvenes Investigadores; y el Área de Relacionamiento. Hay componentes de la AUGM, como la Cooperación Científica y el Programa ESCALA Posgrado, que son excluidos por cuestiones de financiamiento (y en cuanto al último por desvinculación con la Secretaría de Posgrados).

La participación de la Facultad de Ciencias Sociales y de la UBA en el Asociación de Universidades Grupo Montevideo refleja cierta concepción de la internacionalización, y con ello, la prioridad por la integración regional.

*“Es fundamental, la relación solidaria y cooperativa entre universidades de la misma región por compartir las mismas problemáticas, donde se consideraba que las políticas sociales, económicas, eran compartidas, y entonces se consideraba que la única manera de salir adelante es trabajando conjuntamente”* (Entrevista realizada a autoridad de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de FSoc, 2018).

En adecuación con lo pautado en el Congreso Mundial de Educación Superior: *“se promueve el principio de solidaridad y de un auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes”* (Documento de DMES, 1998). En este sentido, la membresía de la UBA en la AUGM se orienta en torno a dos principios: la optimización de complementariedades en

el campo científico y la integración solidaria, compensadora de la hegemonía entre universidades.

## **2.2 El Programa ESCALA de Estudiantes de Grado**

La AUGM propicia la construcción de una comunidad académica regional a través de la cooperación e integración latinoamericana, con la convicción de que mediante la interacción y convivencia entre alumnos y docentes de distintas universidades y países se promueve el intercambio académico y cultural, además del conocimiento de la diversidad y particularidad de los diferentes sistemas de educación instalados. En cuanto al Programa de Espacio Común Ampliado Latinoamericano (ESCALA) de Estudiantes de Grado de AUGM, se basa en la promoción de la movilidad de los estudiantes de grado, otorgando la posibilidad de cursar un periodo académico en otra universidad de la Asociación, bajo garantía del pleno reconocimiento de la actividad académica realizada. Mediante el mismo se procura

*“contribuir al desarrollo de una experiencia internacional para enriquecer la formación de los estudiantes, así como el fortalecimiento institucional, mediante el establecimiento de las alianzas estratégicas y el desarrollo de actividades de intercambio entre las universidades de AUGM”* **A consideración de que,** *“las actividades académicas curriculares que el estudiante realiza en la universidad de destino<sup>9</sup> debe necesariamente significar un avance concreto y equivalente en el plan de estudios de su propia carrera”* (Reglamento del Programa Escala Estudiantil).

El programa ESCALA Estudiantil fue diseñado mediante el enfoque de planificación participativa que involucró a los distintos responsables y autoridades de cada una de las unidades académicas. El Reglamento, en donde se manifiestan los criterios del Programa, cristaliza dicho proceso. En su narrativa quedan subordinadas las particularidades de cada universidad (e incluso de la coyuntura socio política en la que cada una de estas insertas) como evidencia de la búsqueda del consenso generalizado entre estas.

---

<sup>9</sup> Se distingue entre universidad de origen y universidad de destino, considerando a la primera como la institución en la cual el estudiante realiza sus estudios regulares, mientras que la de destino, es aquella en la cual se realiza el semestre de estudios en el marco del Programa ESCALA de Estudiantes de Grado.

En este sentido, implica un conjunto de supuestos y componentes que deberían estar garantizados por cada unidad académica. Por ejemplo, referido a la política de acceso implica una estructura de selección de estudiantes; referido a la comunicación del programa compromete a las universidades en la difusión tanto de la convocatoria como de las experiencias; y por último, implica la vigencia de una estructura de acompañamiento de los estudiantes con una responsabilidad definida respecto al rol del Coordinador Institucional (Responsable de las relaciones internacionales) y del Coordinador Académico (referente de cada Carrera), presuponiendo una sólida articulación entre las Carreras y la Subsecretaría de Relaciones Internacionales. Es perentorio señalar, que conlleva un determinado sentido de la Universidad y una manera de pensar la política de educación superior, que se resuelve en tensión al contexto histórico en el que se aplica.

### **2.2.1 “Múltiples acompañamientos”**

La Secretaría de Relaciones Internacionales (UBA) es responsable de coordinar la política, *“es quien administra los fondos del programa y se encarga del financiamiento<sup>10</sup>; además de la emisión de documentación”* (Entrevista realizada a autoridad de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales). Mientras que, la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales queda comprometida con las tareas de *selección de estudiantes; acompañamiento académico; y fundamentalmente, el cumplimiento del pleno reconocimiento académico* de los estudios acreditados por los estudiantes durante la movilidad. Este último es el postulado básico y fundamental del Programa. La garantía de dicho reconocimiento significa el sostenimiento del *“espacio ampliado”*. Al mismo tiempo, esta Subsecretaría es responsable de articular con las otras Áreas Internacionales del resto de las Facultades; y con las Carreras de Grado. *“Funcionando como un nexo”*.

*“Se involucran a las Carreras porque en definitiva son las que manejan los conocimientos de los planes de estudio. Y son los que deben definir si lo que va a cursar el estudiante es realmente pertinente o no, a qué equivale, si le conviene hacer más materias de las que propone, bueno ahí el acompañamiento es más por parte de la carrera. Esto no siempre sucede. Hay Carreras que son más proactivas y nos damos cuenta que llega la información a los chicos de manera más rápida; hay carreras que no tanto. Y ahí hay que lidiar un poco*

---

<sup>10</sup> El acceso al programa presupone el otorgamiento de una *“ayuda económica”* por parte de la universidad de origen a fin de solventar gastos de traslados y documentación; y el financiamiento del alojamiento y alimentación durante la estadía del estudiante, por parte de la universidad de destino.

*con los estilos de conducción de cada una de las Carreras” (Entrevista realizada a autoridad de Subsecretaría de Relaciones Internacionales, 2018)*

La forma en la que se articula con las Carreras para la implementación de la política revela cierto carácter de discrecionalidad. Atendiendo al tipo de institucionalidad, aparece en cuestión cierta manifestación del carácter voluntarista con el que se resuelve la política en el ámbito concreto. La funcionaria entrevistada denuncia cierta deficiencia en los modos de concretar dicha articulación, esta se adjudica a la falta de institucionalidad en la división de tareas y responsabilidades.

### **2.2.2 “Tener que seleccionar estudiantes”**

Según el Reglamento de ESCALA, la selección de estudiantes *“depende de cada universidad de origen, y en todos los casos se aplica el procedimiento de concurso de méritos y entrevistas que cada universidad debe definir”*. En este caso las vacantes están abiertas a todas las Carreras de la UBA. En pos de *“garantizar la igualdad de oportunidades para todos los aspirantes”*, tal como advierte el Reglamento del Programa, las Facultades han consensuado ciertos requisitos y procedimientos: en primer lugar, lado la cuestión del promedio académico histórico; por otro lado los antecedentes académicos relacionados a la participación en actividades de Extensión, Docencia o Investigación en la Facultad; y por último la instancia definitiva, implica la participación en una entrevista presencial a cargo de un Comité evaluador compuesto por referentes de las distintas Facultades.

No obstante, la instancia de preselección de estudiantes corresponde a cada una de las Facultades. Particularmente en FSoc, los estudiantes postulantes deben dirigirse directamente a la Subsecretaría<sup>11</sup>, es allí donde los funcionarios evalúan a través de una carta de presentación “el mérito”, ponderando un valor al proyecto que los estudiantes han presentado para su movilidad.

*“Es difícil porque ningún criterio es justo. Hay Facultades que se ven beneficiadas porque manejan mejores promedios, hay Facultades que no... Por eso se utiliza lo que se llama el promedio histórico de cada Facultad como referencia, porque a veces pasaba que en Filo y*

---

<sup>11</sup> En otras Facultades, en cambio, las Carreras convocan y median en la postulación y selección de estudiantes. Eso depende del lugar que adquiera la política de movilidad en la política de formación.

*Sociales era muy común que pongan 10 y 9, y en Económicas no [...] Después se toma en cuenta qué antecedentes tiene el estudiante. Antecedentes académicos relacionados con su formación, es decir, si hace actividades de Extensión en la Facultad o actividades de Investigación en la Facultad, y de docencia en la Facultad. Más que nada, se hace hincapié en aquel estudiante que no solamente viene a cursar y se va, sino que tiene un compromiso mayor con la institución, a partir de algún otro tipo de actividad”* (Entrevista realizada a autoridad de Subsecretaría de Relaciones Internacionales, 2018)

*“La carta de motivación donde uno trata de ver que el estudiante refleje el interés del intercambio, y por qué la universidad “x”, y que esté bien fundamentado. Eso uno lo nota: cuando el chico lo tiene claro y cuando no [...] Después se hace una entrevista donde uno trata de ver esto mismo, que son datos objetivos, cómo se maneja el estudiante en sus actitudes. Porque antes pasaba que chicos que tenían muy buen curriculum, les costaba mucho adaptarse a la experiencia, porque ahí ya tiene que ver con características personales, lamentablemente”* (Entrevista realizada a autoridad de Subsecretaría de Relaciones Internacionales, 2018)

Aparecen categorías ambiguas y sin definición, que evidencian el carácter de discrecionalidad y exponen determinada concepción del sentido de justicia. Según Dubet (2011), la perspectiva de igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todos los sujetos involucrados la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático, procurando anular los obstáculos que se oponen al desarrollo de una “competencia libre y equitativa”. De este modo, las inequidades se identifican como “justas”, ya que todas las posiciones parecen estar abiertas a “todos”. Estas posiciones y “posibilidades de igualdad” se definen en torno a criterios académicos meritocráticos medibles que permiten diferenciar y establecer clasificaciones entre quienes se postulan. Reproduciendo procesos de colonización académica (Gentili, 2001), que limitan la autonomía universitaria, la soberanía científica y la promoción de proyectos de desarrollo solidarios; en la medida que responde a lógicas de intereses ajenos que profundizan la desigualdad y la exclusión (Perrota, 2017).

En resumen, las categorías y los supuestos sobre los cuales se resuelve el proceso de selección de estudiantes, vinculados a una perspectiva meritocrática, aparecen en tensión con los principios democráticos, cooperativos, solidarios y horizontales que suponen

representar los propósitos de dicha política. La competencia que se establece entre los estudiantes (ya sean de la misma carrera o de distintas) para la “*obtención*” de la plaza de intercambio ahonda en tendencias individualizantes, desdibujando el carácter colectivo de la política.

Esto se profundiza con la falta de convalidación<sup>12</sup> de los conocimientos producidos por los estudiantes que protagonizan una experiencia de movilidad. Si bien en el Reglamento se plantea que es deber de los estudiantes “*participar en aquellas actividades de difusión y socialización de las experiencias del Programa ESCALA de Estudiantes de Grado que su universidad organice*”, desde la Secretaría no están previstas las mismas.

Por lo pronto, el reconocimiento institucional de la experiencia queda resignado a la acreditación en el historial académico personal de las materias cursadas. De manera que, la socialización de la experiencia y de los conocimientos adquiridos queda a merced de la voluntad, y de las condiciones de posibilidad y oportunidad que individualmente, cada estudiante resuelva en el marco de su trayectoria personal y académica.

Más allá del sentido predominante evidenciado en el Reglamento y en los dispositivos a través de los que el Programa se implementa, atañe subrayar que como política de movilidad académica no se trata solamente de un conjunto de normas formalizadas; entre otras cosas, porque como dice Grassi (2014) las normas se ponen en acto en un proceso que va desde su formulación a los espacios institucionales de interacción, hasta los encuentros con los usuarios con la política. En virtud de ello, sabiendo que toda política se hace y existe en el encuentro con quienes se nombra, en los próximos capítulos se recupera la participación de los otros agentes que interactúan en este encuentro.

### **Capítulo 3. La política de formación profesional de grado**

#### **3.1 Proyecto profesional y proyecto político pedagógico**

---

<sup>12</sup> La elección del término “convalidar”, acuñado por Heler (2005) no es casual: trata de señalar con el prefijo “con” el carácter colectivo de la acreditación, y al mismo tiempo, remarcar que se trata de juzgar su valor productivo y no únicamente los créditos que se le adjudiquen para competir en el mercado del conocimiento.

En el campo del Trabajo Social, los profesionales están enmarcados en un determinado proyecto profesional. La disciplina es producto de una determinada realidad socio-histórica; al mismo tiempo que interviene sobre esa realidad.

El proyecto ético-político, como todo proyecto, es una anticipación ideal de los resultados buscados con el desarrollo de determinadas acciones, en este caso, las acciones profesionales de los trabajadores sociales, en tanto colectivo profesional. En este sentido:

*“Un proyecto profesional se constituye como una guía para la acción, puesto que establece finalidades o resultados ideales para el ejercicio profesional y las formas de concretarlo. Su ámbito es el de la sistematización a nivel de la conciencia que se tenga de los procesos y prácticas sociales, de las finalidades propuestas y de los medios para su realización”.*  
(Guerra, 2006: 266).

Este supone la definición de determinados fundamentos sobre los cuales la intervención debe concretarse, y se materializa en un conjunto de principios y valores que orientan la formación de los trabajadores sociales; un código de ética profesional en el que se establecen las bases valorativas en las cuales la profesión se relaciona internamente y con la sociedad; un conjunto de referencias teóricas y metodológicas para la intervención; modos de operar contruidos y legitimados por la organización profesional (Guerra, 2011). Esta orientación es ética y política, considerando que cada una de estas elecciones implica reconocer valoraciones originadas en el seno de los múltiples proyectos societales en tensión, presentes en cada tiempo histórico en el marco del sistema capitalista.

Adscribiendo a las ideas de Coutinho (2013), todo colectivo profesional es un campo de tensiones y luchas. Su posibilidad de consolidación no suprime diferencias y contradicciones, sino que las contiene. Como se planteó, la elección de un proyecto profesional implica decisiones y compromisos éticos, y conlleva la necesidad de posicionarse ante el significado y las implicancias de la intervención profesional y responsabilizarse por dichas elecciones.

Considerando que las condiciones objetivas que constituyen las referencias ético-morales de la sociedad, repercuten en la profesión de modos específicos, estas valoraciones y decisiones nunca son estáticas, y sus permanentes transformaciones hacen a la exigencia de profundizar en la dimensión ética de la formación profesional, para poder reconocerlas y

en función de ello, construir nuestro referenciamiento respecto de las teorías sociales, esclareciendo la visión crítica del mundo.

Estos proyectos son construidos por una respectiva categoría profesional, entendido como un sujeto colectivo, de allí su carácter representativo (Parra, 2002). Como estructuras dinámicas, se van modificando de acuerdo a las particularidades de los contextos históricos, sociales, económicos y políticos. Se afirma que pueden coexistir distintos proyectos político-profesionales, aunque en determinado momento histórico exista un proyecto hegemónico.

El ámbito de la formación académica es estratégico a la hora de abordar la construcción de los proyectos profesionales, dado que en estos procesos los sujetos vivencian el cotidiano interventivo, y experimentan la mediación entre teoría y práctica, en la cual acontecen importantes reflexiones y posturas sobre los presupuestos recibidos. En definitiva, el conocimiento no nace espontáneamente en el cerebro de cada individuo, sino que se inscribe en el marco de estos múltiples y situados enredos y encrucijadas. Es a través de estos saberes, enmarañados con conocimientos, que es posible captar el significado social del Trabajo Social.

Cabría entonces diferenciar entre el saber (entendido como resultado de la socialización y la experiencia, que nos permite accionar conforme a creencias, valores e ideales compartidos, pero que permanecen implícitos, apenas articulados, y que tienden a operar en función de la reproducción repetitiva) y el conocer (como articulación sistemática de ese saber, capaz de dar cuenta de sí críticamente). Desde esta diferenciación, nos preguntamos ¿qué lugar tienen los conocimientos que los estudiantes producen con otros y en otros contextos, en el marco de sus procesos de movilidad?

Como propone Yamamoto (2001), toda política de formación profesional se enmarca en un determinado proyecto político pedagógico. Este último se expresa en el currículum; y supone una concepción de universidad, un tipo de vinculación de ésta con la sociedad, un modo de entender la ciencia y la producción de conocimientos, las líneas de investigación y extensión, las carreras a dictar, los diseños curriculares a sostener, el perfil académico; así como una idea del aprendizaje, de la práctica docente y profesional (González, 1998). Es el producto de las relaciones de fuerza de los diferentes actores; *“proceso en el que se juegan*

*visiones, trayectorias, lugares, donde inevitablemente circula el poder*” (Bourdieu, 2005:50).

De esta manera, el proyecto profesional y el proyecto político pedagógico se constituyen en habitus, es decir, como un conjunto de relaciones históricas “depositadas” dentro de los cuerpos de cada profesional y estudiante, bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. Se trata de un *“sistema de disposiciones duraderas y trasladables que funciona como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones y designa también una manera de ser, un estado habitual (especialmente del cuerpo) y, en particular, una disposición, tendencia, propensión o inclinación”*. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 47). La consideración y profundización acerca de estos proyectos, históricos y situados, habilita la posibilidad de pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos, que no es más que pensar conquistando autonomía. Necesario, aunque nunca suficiente.

### **3.2 Formación profesional académica del Trabajo Social**

La formación académica de grado se refiere al proceso de formación profesional que da cuenta de la dinámica de calificación del futuro profesional, implicando la preparación teórica, metodológica, técnica e instrumental de la profesión (Tobón, 1983).

En el Art. 37 de la Constitución Nacional de 1949<sup>13</sup>, se consideraba que la enseñanza en las universidades debía *“estar destinada al cultivo de las ciencias al servicio de los fines espirituales y del engrandecimiento de la Nación, para el ejercicio de las profesiones y de las artes técnicas en función del bien de la colectividad”*. Así cada una de las disciplinas, reconociendo sus competencias, incumbencias y especificidades define sus procesos de enseñanza- aprendizaje, e instala una determinada forma de entender e inscribir el campo disciplinar en términos teóricos, ideológicos, éticos y políticos (Cazzaniga, 2006).

Tanto en Latinoamérica como en Argentina, la formación profesional académica de los trabajadores sociales se sabe diversa en función de los marcos normativos y los marcos institucionales en los que se desarrolla (escuelas, tecnicaturas, universidades, etc); como también, en cuanto a la nominación de sus asignaturas, las orientaciones

---

<sup>13</sup> La Reforma de 1949 fue derogada en 1955. Se incluía dentro de la corriente jurídica del constitucionalismo social, y entre sus principales normas incorporó los derechos de segunda generación (laborales y sociales), la igualdad jurídica del hombre y la mujer, los derechos de la niñez y la ancianidad, la autonomía universitaria, la función social de la propiedad, la elección directa del presidente y el vicepresidente y la posibilidad de su reelección.

teórico-metodológicas, las tendencias e influencias disciplinares disímiles y las distintas estrategias para abordar la formación en las prácticas preprofesionales (Aranciaga, 2016).

En este sentido, en el caso de Argentina se resalta el trabajo emprendido en los últimos años por la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), en la construcción de los lineamientos curriculares básicos de las diversas Unidades Académicas, que progresivamente han implicado la modificación de los planes de estudios. En los lineamientos curriculares básicos propuestos se aspira a delinear un perfil profesional crítico con “capacidad de analizar la realidad social, superar la inmediatez, desarrollar el sentido propositivo, la búsqueda de autonomía relativa y que la ética sea el fundamento de su quehacer definida por la defensa de los derechos humanos, sociales, económicos, culturales y políticos” (FAUATS, 2018).

Asimismo, ha sido sustancial la sanción de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27072 (2014), la cual encamina un profundo cambio al institucionalizar, en el plano normativo, la exigencia de una formación profesional de carácter universitario. Esto último se expresa en el Art. 6, en el que se establece que, en adelante, se homologa exclusivamente *“bajo la denominación de Licenciado/a en Trabajo Social, los títulos de Licenciado/a en Trabajo Social y Licenciado/a en Servicio Social expedidos por las universidades e institutos universitarios legalmente reconocidos en el país y que integren el sistema universitario argentino”*.

Por supuesto, que en relación a esto todavía hay un largo camino por recorrer. Es destacable que más allá de la coexistencia de diversas particularidades institucionales, algo que se ha instaurado como irrenunciable de la formación profesional de los trabajadores sociales, es su sustento, fundado desde una ética de reivindicación de los derechos humanos y la comprensión de la cuestión social como expresión histórica de la conflictividad social.

Históricamente la formación profesional del Trabajo Social, ha sido también un campo lleno de enredos, tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea (Rozas Pagaza, 2016). En dicho ámbito, los profesionales, estudiantes e investigadores, inexorablemente, vivencian el cotidiano interventivo, y experimentan las mediaciones entre teoría y práctica, en las cuales ocurren importantes reflexiones críticas sobre las que se produce y reproduce el conocimiento y la práctica profesional.

Heler (2005) nos contribuye la concepción de enredos, para pensar dichas tensiones entendidas como en hilos que enmarañan la producción de conocimientos y que conllevan decisiones de potenciar nuestras posibilidades y/u oportunidades de crear modalidades para encarar (colectiva y/o institucionalmente) acciones para enfrentarlos o afrontarlos. Deleuze nos convoca a desenredar refiriendo que (...) *“por todas partes hay marañas que es menester desmezclar: producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer”*.

En este sentido, el carácter y contenido de los procesos de formación permite comprender la profesión históricamente situada, configurada como un tipo de especialización del trabajo colectivo dentro de la división social del trabajo (Iamamoto, 2001). Está claro que no es lo mismo el Trabajo Social como profesión en Argentina que en Uruguay o que en Brasil. Incluso no es lo mismo en la Provincia de Buenos Aires que en la Provincia de Córdoba. Tampoco es lo mismo el Trabajo Social en América Latina en 1970 que en la actualidad. De allí la necesidad de un análisis situado, a sabiendas de que la formación profesional académica está atravesada fundamentalmente por tres trazos donde se expresan los conflictos económicos, políticos y culturales en la realidad social: la coyuntura latinoamericana y nacional; la universidad (institución franqueada por procesos de deterioro interno vinculados a vacancias en las corresponsabilidades para la co-construcción del proyecto de país) y por último, el campo de los conocimientos en general con los cuales se opera (las dos grandes vertientes científicas -positivista y crítica- surcan una etapa de transición de cuestionamientos de las categorías básicas con las que operaban) (González, 1998).

Cada una de las políticas de formación de las distintas unidades académicas expresa y configura un particular sentido y definición de Estado, Sociedad y Universidad, vinculadas a su vez con las maneras en las que se definen los tres pilares que sustentan la vida universitaria, que son la Extensión, la Docencia y la Investigación (Rozas Pagaza, 2005).

En este marco, la universidad aparece como un espacio fundamental en el que se actualizan y acontecen los debates sobre dichas definiciones.

Asumida como una organización social compleja, la universidad representa un conjunto de espacios en los que se afirman, disputan y legitiman las cosmovisiones hegemónicas, al

mismo tiempo que se producen otras nuevas y se autorizan, condicionando las relaciones sociales particulares. La universidad es por excelencia el escenario social, productivo, reproductivo e histórico del conocimiento, donde se produce una selección y ordenamiento particular de las narrativas disciplinares específicas en cuya conformación intervienen las subjetividades presentes (Literjman, 2012).

Remitiendo a lo histórico, en los noventa las universidades fueron escenario de fuertes discusiones respecto del Trabajo Social, y fundamentalmente de la política de Educación Superior a nivel amplio. La sanción de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 (1995) fue el puntapié para la organización del conjunto de la comunidad académica. Particularmente, algunos sectores del revitalizado movimiento estudiantil no sólo tomaron en sus manos la discusión sobre la política educativa neoliberal en torno a la restricción que ésta significaba en el acceso y la permanencia en el sistema de educación superior, sino además cuestionando el tipo de conocimiento que se buscaba fortalecer y el proyecto político que lo sustentaba (Literjman, 2012).

La disputa, que tenía un centro en el enfrentamiento al arancelamiento y la privatización, discursó también por el contenido de las carreras y por el debate acerca de los proyectos políticos y societarios que subyacen a los proyectos profesionales. Esto da cuenta de la manera específica en la que se constituye y dinamiza la profesión, entendida como campo, cuestión que no responde meramente a su lógica y dinámica interna; por el contrario, el proyecto de formación implica un determinado posicionamiento frente a la hegemonía de la lógica del mercado como constructora de mecanismos y lógicas de funcionalidad que desdibujan la importancia de lo público-estatal.

Se entiende al campo profesional en el sentido bourdiano del concepto; es decir, como espacio de relaciones objetivas, estructuradas en, y estructurantes de las prácticas y esquemas de representación por medio de los cuales se reproduce la profesión; y constrictivas y habilitantes (en los términos de Giddens, 1995) de las interacciones de sus agentes, que son quienes hacen ese espacio del mundo social. Así corresponde desenmarañar las reglas y las formas de poder internos a la profesión, estas son siempre situacionales e históricas.

De lo anterior, se deduce que los conocimientos, su producción, los modos y condiciones de esa producción propios del campo profesional, no escapan a los procesos de

hegemonización; sino que permanecen en tensión, en la disputa por la imposición de las visiones legítimas de cómo son las cosas, de la estructuración de la percepción del mundo social; en consecuencia, en la lucha por la estructuración del mundo social. Finalmente, el modelo de formación profesional universitario del Trabajo Social que hoy existe, es un complejo entramado con los hilos de la vieja asistencia, del proyecto profesionalista de los años 1960, de las reconceptualizaciones posteriores, de las crisis y de las críticas varias (Rozas Pagaza, 2005).

### **3. 3 Formación, Trabajo Social y América Latina**

Admitiendo que nunca se camina sobre la nada, es preciso reconocer que el carácter de integración latinoamericana de la formación profesional del Trabajo Social es promovido y sostenido desde hace años a través de diversas propuestas como los Seminarios Regionales Latinoamericanos de Trabajo Social; la producción de documentos y artículos como los publicados históricamente en la Revista Hoy en el Servicio Social y Selecciones, etc.

Conviene citar la fundación de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social, en 1965, la cual desde su surgimiento contó con el incentivo de la oficina de Servicio Social de la OEA, y la Asociación Internacional de Escuelas de Servicio Social (IASSW). O bien a la creación, en 1974, del CELATS, de gran relevancia en términos de internacionalización, otorgándole institucionalidad a dicho proceso a partir de la creación de una Maestría Latinoamericana en Trabajo Social.

Importantes fueron los esfuerzos y compromisos sostenidos en los Setenta, tanto desde el CELATS como de la ALAETS, en los debates e intentos de construcción de una unificación de criterios comunes de formación profesional. Sin embargo, hoy en día, la heterogeneidad vigente en las tendencias del perfil académico en cada uno de los países, con diversos proyectos políticos pedagógicos, constata la inconclusión de los mismos. Actualmente en cada país e incluso en cada universidad, existen propuestas divergentes de formación teórico metodológica, técnico instrumental y ético político.

Esto se relaciona en parte con que el desarrollo del Movimiento de Reconceptualización Latinoamericana ha tenido un carácter desigual, marcado por los procesos socio militares de cada país, que ha dado lugar a diferentes perspectivas en el perfil de la profesión (González, 1998). En este sentido, el Movimiento Reconceptualizador, de gran auge en los

años sesenta, fue sin dudas un importante proyecto de integración latinoamericana, destacado por generar una crítica a la tradición teórico metodológica de la profesión, y las respectivas propuestas para su cambio. Tanto las críticas como las propuestas, connotan un importante compromiso con las grandes transformaciones sociales que se estaban produciendo en esas épocas en América Latina, y en relación con el resto de la geopolítica global.

Iniciativas que se vieron perjudicadas a mediados de los Setenta, cuando las dictaduras irrumpieron el escenario latinoamericano con la peor política de terrorismo de Estado. La represión ilegal, la desaparición forzada, el exterminio, la censura y el exilio de los compañeros estudiantes y trabajadores sociales, han propiciado la desestructuración y desintegración de la categoría profesional “crítica”. En Argentina, como en Brasil, la profesión fue censurada en las universidades públicas, y estas últimas, intervenidas militarmente (Netto, 1999).

Con el retorno de la democracia, el auge de maestrías y doctorados latinoamericanos acontecido entre los años ochenta y noventa, se ha ido confiriendo la base para la creación de posibilidades concretas de reconstrucción de los proyectos profesionales en cada país, recuperando y resignificando las tendencias de perspectiva crítica inaugurada con el Movimiento Latinoamericano de Reconceptualización

En los últimos años, se han ido fortaleciendo experiencias como la de la ALAETS. A su vez, se identifican las de articulación más recientes como la consolidación del Comité del MERCOSUR de Organizaciones Profesionales de Trabajo Social o Servicio Social, que nuclea a académicos, profesionales y estudiantes esa región, y que funciona a través de la realización de encuentros entre representantes de las organizaciones participantes, y de la realización de Seminarios. Además, otras propuestas virtuales que tienen entre sus objetivos la integración latinoamericana, como podrían ser la Red Latinoiberoamericana y Caribeña de Trabajadores Sociales (RELATS), el portal Margen, el portal Cuestión Social; y por supuesto las distintas revistas de circulación regional o latinoamericana como Serviço Social e Sociedade, otras de Editorial EPPAL y la Revista Regional de Trabajo Social (Martínez, 2009).

Asimismo, en estas últimas décadas, ha emergido un nuevo fenómeno, referido a la difusión y participación de estudiantes de grado en programas de movilidad académica

(Entrevista a Margarita Rozas Pagaza, 2018). Si bien estos programas (tanto en su gestión y coordinación) no dependen directamente de la coordinación de Trabajo Social, sino de las áreas de relaciones internacionales de las universidades en la que estas están inscriptas; la implementación de los mismos y la participación de estudiantes de grado de Trabajo Social en ellos, significan una innovadora propuesta de encuentro y articulación de la formación profesional latinoamericana.

Bajo este carácter, se instituyen condiciones de posibilidad y oportunidad para que los estudiantes, en el marco de su trayectoria de formación académica de grado, recuperen la percepción del eje común y de las particularidades de cada política de formación; constituyéndose en una innovadora puesta respeto de los intentos de integración regional profesional, implicando el fortalecimiento de la perspectiva crítica (Acerbo, Montaña Ramírez y Garibotti Lusa, 2018).

Al momento no se han encontrado producciones académicas que traten los procesos de movilidad académica de estudiantes de grado. Distinto a lo que ocurre (y ha ocurrido) con los procesos de movilidad de posgrado, a partir de los cuales se pueden identificar un gran número de tesis de maestrías y doctorados, que en términos de Heler (2005), convalida la experiencia y el conocimiento. Surge entonces el desafío de elucidar la vinculación que existe entre los procesos de intercambio de estudiantes de grado y el proyecto político pedagógico de formación profesional. En este camino retomamos a Heler, quien entiende que la producción de conocimientos además de la acreditación, necesita ser convalidada:

*“Pero ¿bajo qué mirada? No se trata de estimarla desde el punto de vista del consumidor, concentrado en obtener garantías sobre la eficacia del producto en función de sus fines particulares. Por el contrario, hay que poner en juego la perspectiva del productor; es decir, atender a la producción, interesarse críticamente en el proceso y en los resultados de cada momento apreciando sus fortalezas y debilidades así como las potencialidades que genera, intentando abarcar el contexto de la producción con sus tensiones y conflicto”*  
(Heler, 2005).

En el Encuentro de la Región Cono Sur de ALAETS (Santa Fé, Argentina, Junio 2018), se abordó la preocupación, ante los desafíos de la crisis mundial, por la formación, investigación y extensión del Trabajo Social (desde la situacionalidad histórica y geográfica latinoamericana): ¿Para qué un país tiene un sistema de educación superior? ¿Por qué es

necesario, con qué sentido, y con qué estrategias, profundizar la asociación de articulaciones académicas? Constituyeron los principales ejes de discusión.

Considerando las modificaciones vertiginosas del contexto y de la dinámica sociopolítica de la región en los últimos años, se enfatizó en la influencia de las políticas de Educación Superior en las políticas de formación profesional.

Al igual que en el XXII Seminario Latinoamericano de ALAEITS (Bogotá, Colombia) durante el Encuentro, se recuperó el desafío de cómo hacer de la universidad un instrumento de transformación de las sociedades. De allí, la necesidad de luchar por su calidad, pertinencia social, inclusión y permanencia. Se reflexionó sobre la importancia del pensamiento crítico latinoamericano como horizonte común de todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se proponga disputar la colonización del pensamiento social y de la sociedad. En consecuencia, el *pensamiento crítico latinoamericano* (lejos de pensarse como objeto de consumo) representa un modo de producción, circulación y convalidación de conocimientos.

En resumen, aunque implicada en la lógica neoliberal que impera en el orden económico, político y social vigente (en el marco de un sistema global de producción, circulación y validación del conocimiento que hegemónicamente no admite al desarrollo científico desde una concepción nacional, latinoamericana y al servicio del Pueblo), el Trabajo Social en América Latina ha tenido históricamente la capacidad (o las capacidades) de generar propuestas de articulación entre las diferentes unidades académicas y entidades representativas desde una perspectiva crítica al propio orden del capital; resultando en experiencias en disputa con el modelo de internacionalización tradicional.

### **3.4 La política de formación de grado la Carrera de Trabajo Social, UBA**

Las políticas de formación de grado son expresión de políticas educativas, resultado de decisiones que (como resultado de prácticas de disputa y/o coalición en los ámbitos de las políticas públicas), visibilizan u ocultan en territorios específicos la cuestión social (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Particularmente analizadas posibilitan la reconstrucción de las experiencias de trayectorias de formación académica, que desde el campo del Trabajo Social aportarán sobre los conocimientos situados de acuerdo a los niveles de participación de los actores que tienen responsabilidades indelegables (gubernamentales) en las unidades

académicas. Condicionadas por los contextos económicos, políticos y culturales, estas decisiones resultan estrategias de posicionamiento en el campo disciplinar. Constituyéndose como “políticas”, ya que la definición de esa práctica conlleva una disputa respecto al repensar el trabajo profesional.

Acorde al objetivo de la tesina, nos detendremos a analizar el plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (2013). El plan se entiende como una construcción académico-política que articula la relación entre extensión, investigación, docencia y postgrado, en una relación dinámica y enriquecedora con la realidad social. En esta se materializa una particular forma de vinculación histórica con el contexto específico y general, que define los alcances y límites de la Carrera y las condiciones más amplias en las que se desenvuelve la misma, como la política universitaria. Esto implica la oposición crítica a posturas tecnicistas entienden a los planes de estudio, exclusivamente como una forma de organización de materias y contenidos.

*“El nuevo plan consolida un conjunto de decisiones político académicas pero también la posibilidad de repertorio que tenía en el campo de la academia el Trabajo Social en ese momento”* (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

Concebir al plan de estudios como proyecto implica una direccionalidad cimentada en bases teóricas, técnicas, políticas, sociales, pedagógicas y de gestión que orientan la formación profesional como producción histórica y crítica. Los modos que asumen las construcciones de los planes de estudio de Trabajo Social expresan las formas conflictivas en las que un modelo educativo se desarrolla, es decir, las modalidades en las que se implementa determinada política de Estado.

*“¿Cuáles son los grados de autonomía? Y... son autonomías muy relativas, no son solamente discusiones pedagógicas....”* (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

En el caso particular de la UBA, el plan de estudios vigente tiene como antecedente uno diseñado en la segunda mitad de la década del ochenta, el cual responde en sus fundamentos y su estructura organizativa a un contexto caracterizado por la recuperación de la democracia; y la inserción de la Carrera de Trabajo Social dentro de dicha Facultad de Ciencias Sociales. Además de incorporar al debate metodológico instrumental dicha

formación profesional posteriormente a la reconceptualización, *“en la perspectiva de recuperar la vinculación de la profesión con los procesos sociales específicos”* (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013).

Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales acontecidas en la década de los noventa, han puesto en tensión los presupuestos de la formación profesional vigentes, demandando su revisión para la resignificación del sentido social de la profesión (UBA, 2014). Al mismo tiempo, las transformaciones en el ámbito educativo, en especial la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 (1995), han marcado en nuestro campo profesional y de formación, como en otros, momentos de lucha y resistencia a la ofensiva neoliberal que procuró mercantilizar el conocimiento en general y la Universidad pública en particular (Literjman, 2012). El desarrollo de políticas de ajuste supuso una doble implicación para la formación de trabajadores sociales:

*“Por un lado el debilitamiento de nuestras carreras vía la asfixia presupuestaria, y por el otro la reconfiguración de nuestro escenario profesional en tanto el crecimiento de la pobreza y el debilitamiento de la función social del Estado produjo severas modificaciones en las políticas sociales”* (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013).

Así, al llegar al año 2001, se inaugura un proceso de discusión y elaboración del plan de estudios, para el cual se contó con el aporte y apoyo de diversos referentes de la disciplina, pertenecientes a distintas unidades académicas del país convocadas para analizar y contribuir en el proceso, que concluyó finalmente en el año 2012 con la Resolución (CS) N° 5962/12 en la que se aprobaba el nuevo Plan de Estudios vigente desde el año 2013.

En este último se reconoce al Trabajo Social *“como una disciplina del ámbito de las Ciencias Sociales cuyo objetivo central es estudiar e intervenir en los problemas sociales que afectan a los grupos populares. Su acción profesional se ejerce a partir de servicios, instituciones, organismos, etc., mayormente de carácter estatal, a través de programas de bienestar social, que incorporan la seguridad social, la capacitación social y la investigación social”* (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013).

Acerca del perfil profesional del graduado, las prácticas académicas en la formación profesional se conciben con dos objetivos centrales: el aprendizaje y el servicio a los

sectores con los que se está trabajando. La idea de perfil profesional se vincula con las capacidades que se supone que los estudiantes adquieren y consolidan a lo largo del proceso de formación de grado. Este se adecúa y responde a las determinadas atribuciones e incumbencias que le competen al profesional del Trabajo Social, en el marco de determinada división social y técnica del trabajo, situada en el proceso de reproducción de relaciones sociales en la sociedad capitalista (Iamamoto, 2001).

*“El licenciado en Trabajo Social posee capacidades para proponer y acompañar procesos de transformación en el campo social partiendo de las necesidades, intereses y reivindicaciones de los sectores populares. Identifica y analiza problemáticas sociales diversas, reconociendo sus aspectos históricos, políticos, económicos, culturales con el fin de aportar a la efectivización y/o restitución de derechos. Su tarea profesional apunta al desarrollo de estrategias de intervención que contribuyan a superar situaciones sociales problemáticas. Participa en el diseño, planificación y gestión de políticas públicas en los distintos niveles de ejecución de las mismas. Puede coordinar equipos de trabajo vinculados a la práctica profesional, en instituciones públicas y/o instituciones sociales y comunitarias. Desarrolla investigaciones en el marco de las Ciencias Sociales. Tiene capacidad para aportar a los debates nacionales y regionales acerca de la construcción social de los problemas sociales, partiendo de su desnaturalización y aportando marcos explicativos y propuestas de abordaje desde el Trabajo Social”.* (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013)

El conocimiento que se imparte durante la formación se considera fundamental a la hora de comprender e intervenir en las transformaciones de la sociedad y la vida social, superando el discurso genérico sobre la realidad. Aspecto fundamental para construir y garantizar nuestra legitimidad social como profesión (Rozas Pagaza, 2003). En este marco, se cristaliza la opción por determinada directriz teórica fundada en el concepto de *cuestión social* como estructurante del campo profesional. Así se configura determinado sentido de la relación entre la formación, la profesión, el Estado y la Sociedad, signado por el desafío de:

*“construir prácticas restituyentes y constituyentes de derechos exige ampliar las capacidades para la intervención social en el marco de la reconstrucción de lo público. Reafirmando el compromiso con las disputas de los sectores populares de nuestro país para*

*desarrollar la profesión desde una perspectiva crítica centrada en la realidad americana, regional y local”* (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013).

El proyecto curricular propone una formación generalista y manifiesta la prioridad de formación de profesionales críticos, entendidos como aquellos con capacidad de tensionar permanentemente el análisis sobre la realidad concreta, articulando la esfera analítica en las prácticas sociales, debatiendo, accionando y confrontando con solidez argumentativa teniendo como horizonte la emancipación humana (Rozas Pagaza, 2003).

Bajo este carácter la estructura curricular, es decir el esquema básico en el que se materializan las directrices teóricas ya señaladas, se produce como resultado de un proceso de selección y organización de contenidos que acaban en la presentación de un Curriculum. Aparece así la organización en los distintos trayectos y subtrayectos de formación, relacionados en función de sus propósitos y contenidos que lo direccionan. Dicha organización, parte de reconocer el proceso de aprendizaje, como un camino de complejización y profundización de los niveles de *indagación* e *integración* entre los objetivos y los contenidos, la teoría y la práctica. Así procura integrar la investigación científica en la acción profesional y generar en el ámbito académico un espacio de reflexión crítica y autocrítica, que dé lugar a la elaboración de alternativas y al desarrollo de la capacidad creadora.

Además se promueve la articulación entre todos los niveles de la organización y docencia de la Carrera, constituyéndose en columna vertebral de los procesos de conocimiento del Trabajo Social, tratando de ser un eje orientador que indique y seleccione contenidos teóricos y metodológicos a abordar en cada área y nivel del plan de estudios, en función de las necesidades detectadas en la práctica concreta. Según Documentos de la Carrera de Trabajo Social, la formación profesional se construye y constituye en tres direcciones: una, vinculada al desarrollo de actividades de investigación (propiciado por las políticas universitarias); dos, relacionada a la docencia y la formación profesional (con competencia para formular proyectos de investigación y para su realización) y, tres a la generación de una política de transferencia de los conocimientos a la sociedad. En alusión a esta última, y específicamente en relación a los procesos investigativos en general la subárea de

formación metodológica de esa currícula, destaca la pretensión que el estudiante logre asumir:

*“la investigación como actitud fundamental para el conocimiento de la realidad y su intervención en la misma; Manejar el instrumental metodológico y técnico que le permita elaborar modelos investigativos acordes con su práctica y las exigencias de la realidad”* (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013).

Estos modos de entender la producción de conocimientos, y de concebir y orientar la participación, refieren a definiciones más amplias respecto de la relación de la formación con la Sociedad, la Universidad y el Estado

*“La discusión del plan de estudio o está atravesada por este dilema. No me parece que sea virtuoso pensar la relación Universidad y Sociedad, como si la universidad no fuese parte de la sociedad, como si los jóvenes no fuesen parte de la sociedad argentina, como si nosotros no fuéramos docentes o investigadores de la educación. Eso hay que verlo desde otro lugar. Trabajo Social hace Sociedad desde el centro de prácticas pero también cuando se discuten las materias optativas optativas, que lo que se discute ahí es la problemática que se enseña, el tema de sociedad que está en agenda... Cuando el Trabajo Social enseña a planificar por proyectos ya está proponiendo un concepto de Sociedad y una forma de incidencia a la sociedad[...]. La producción del conocimiento, implica siempre preocupación por la relevancia social, y esa medida construye sociedad. Eso es la extensión, no como política institucional, sino como un atravesamiento”* (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

La participación de los estudiantes, docentes e investigadores en la materialización de la política de formación, mediante la inserción en procesos institucionales y organizacionales en el marco de las prácticas preprofesionales, prácticas de docencia, investigación, o extensión, e **internacionalización**, constituyen condiciones de oportunidad y posibilidad en términos de contextualización socio cultural y política de espacios que favorezcan relaciones de autonomía (siempre relativa), hacia producciones de conocimientos en tanto procesos de cooperación y subjetividad colectivas. Este supuesto se sustenta desde una perspectiva crítica que define a la profesión inserta en prácticas concretas, nortada por la incidencia de conocimientos “situados” producidos sobre esas prácticas. Entendiendo que

en ese proceso de reflexión, podrían desplegarse efectos transformadores a nivel del colectivo.

Estos ejes de la formación profesional de los graduados en Trabajo Social, si son abordados desde la perspectiva crítica, implican posibilidades y oportunidades de que el Trabajo Social convalide la producción de sus conocimientos camino a obtener la legitimidad de la profesión junto a los sectores populares.

*“Parte del rol profesional es la participación en la definición de las políticas sociales a través de la formulación de planes, programas y proyectos sociales. El Trabajo Social es el principal responsable de la intervención en los problemas de los sectores populares mediante acciones concretas” (Plan de Estudios Trabajo Social UBA, 2013).*

Esto supone la articulación de las dimensiones histórico, conceptuales, ético, políticas y pedagógicas; teniendo en cuenta el significado que adquiere la corresponsabilidad de formar profesionales en el ámbito de la Universidad, entendida como el espacio de la conciencia crítica, donde se generan conocimientos, se transmiten y proyectan a la sociedad (Gonzalez, 1998). En este sentido, la participación constituye una de las principales dimensiones del proceso de formación, entendida fundamentalmente a partir de la lógica de producciones de conocimientos colectivos, que definirán situacionalmente los problemas y sus cauces, en tanto manifestaciones de la cuestión social.

### **3.4.1 El lugar de la internacionalización...**

El nuevo plan de estudios incorpora el compromiso con la perspectiva regional latinoamericana:

*“En el caso particular del nuevo plan, es un desafío la discusión sobre la internacionalización de las enseñanzas. Argentina tiene una tradición muy cerrada respecto de su tradición. Por ejemplo, para la construcción del plan, se comparó con otras unidades académicas de otras provincias... Se comparó con el plan de la UNER, de la UNLP, con Córdoba... Es más, en el proceso de debate vinieron referentes de estas unidades académicas a criticar, a proponer, a debatir la propuesta del programa. Y eso sí estaba muy aceitado. No así con otras unidades académicas de otros países... No podría definir ahora bien por qué pero la tradición invita a cerrarnos” (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).*

La entrevistada argumenta la existencia de limitaciones históricas para llevar adelante políticas de articulación internacional. Según señala, el principal problema de la Carrera de la UBA para llevar adelante estas políticas, es la escasa participación en las entidades representativas latinoamericanas, e inclusive en las entidades profesionales nacionales y locales.

*“Cuando participé de la gestión, que coincidía justo con el cambio del plan y la aprobación, no teníamos una participación muy orgánica en las organizaciones latinoamericanas del TS... Y además porque mientras yo era Directora, fue que gestionamos el ingreso a la FAUATS, porque la UBA estaba desconectada de la FAUATS... La FAUATS había tenido distintas formas de funcionamiento y la UBA había perdido su membresía. Había dejado de participar por sus propias dinámicas internas y demás.”*  
(Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

Aún así, vale reconocer dos modalidades novedosas que asume la dimensión internacional en clave latinoamericana en la política de formación:

*“Recuerdo que siempre teníamos la preocupación de convocar a colegas de otros países para que vengan a participar de las anuales de TS... Me acuerdo que un año vino una colega venezolana y una colega boliviana. Para otra vez vino Teresa Matus, otra colega chilena. Había preocupación de traer colegas que pudieran aportar otras perspectivas”*(Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

En esta línea, se destaca el compromiso de la Carrera con el acercamiento y la apropiación de desarrollos teóricos metodológicos de autores de otros países. Promocionando el ejercicio del pluralismo; propiciando el conocimiento amplio de las diferentes perspectivas teóricas, sociales, políticas, económicas e históricas y los distintos enfoques de análisis de las manifestaciones de la cuestión social.

Otra de las maneras en la que se expresa la perspectiva latinoamericana en el plan de estudios, ha sido la reivindicación de la importancia de los procesos de Reconceptualización. Lo cual, justificó la revisión y modificación de contenidos y materias que se tornaban fundamentales para la comprensión e intervención de la realidad social:

*“El plan de Estudios nuestro, que reformó el plan del ochenta, recupera dos materias que no tenían el plan del ochenta. Qué fueron Economía e Historia. Se incorporan como materias obligatorias. Y se incorpora una materia, Teoría Social Latinoamericana, que buscaba incorporar la discusión clásica acerca del pensamiento en las Ciencias Sociales del pensamiento decolonial, de recuperar la historia de los pensadores nacionales, de recuperar América Latina como un problema teórico, y bueno eso estuvo muy presente en Plan, y fue muy promovido por quienes lo llevábamos adelante” (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).*

### **3.4.2 El Programa ESCALA Estudiantil en la Carrera de Trabajo Social**

Como ya se ha señalado en el capítulo anterior, la implementación de la política de movilidad académica no depende directamente de la Carrera de Trabajo Social. Aún así cabe la pregunta por las maneras en las desde dicho ámbito se “*articulan*”, “*capitalizan*” y “*convalidan*” las experiencias de movilidad académica que realizan los estudiantes en el marco del proceso de formación profesional:

*“Nosotros teníamos la responsabilidad de asesorar respecto de la compatibilidad de materias que iban a cursar en las otras unidades académicas. Y esa tarea la hacía la Secretaria Académica. Consistía básicamente en facilitar que eso que los estudiantes hacían en otros países, se le permitiera incorporar como parte de la Carrera” (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).*

La incidencia de la Carrera en la implementación de la política de movilidad se reduce a aspectos de gestión administrativa, asumiendo que la mayor parte de la responsabilidad se centraliza en la gestión de la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales. Esta escisión de competencias, que no están claramente definidas entre los agentes, advierte una lógica de relacionamiento fragmentada (que se reproduce con otras áreas como Extensión, Postgrado e Investigación), está directamente vinculada con la organización del propio sistema universitario; es decir que se constituye como expresión de relaciones sociales históricas mucho más amplias.

*“Como Extensión y Posgrado, Internacionales, son áreas que cruzan las cinco disciplinas de la Facultad... [...] Lo que pasa es que la Investigación y la Extensión, y bueno la Internacionalización, son transversales en la Universidad. No son potestades directas de las Carreras... Internacionales no es una dimensión exclusiva de la Carrera ni siquiera de*

*la Facultad, es de la Universidad” (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).*

Con lo cual la participación de la Carrera en la diligencia de la política de internacionalización queda subordinada a los límites y alcances de las decisiones de cooperación académica emprendidas por la propia Subsecretaría.

*“No hay incidencia de la Carrera en el diseño del Programa de movilidad. O sea, fantástico haya una posibilidad, si la puede aprovechar un estudiante, que la haga. Pero no es una política que la Carrera...Además son muy pocos los estudiantes que atraviesan esta trayectoria. Y es un tema...” (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).*

En este sentido, para explicar y comprender este tipo de vinculamiento (visto que según la Real Academia Española, el término *“articulación”* se define como el vínculo que se establece entre dos partes y que posibilita el movimiento de ambas) sería adecuado suplir el concepto por el de integración subordinada (Kreimer, 2006). Bajo estas condiciones, las trayectorias de movilidad académica de los estudiantes de Trabajo Social aparecen subordinadas a la lógica, las condiciones y las reglas impuestas por la Subsecretaría de Relaciones Internacionales.

*“Ya de por sí, las convocatorias son instancias donde se presentan los estudiantes individualmente, compiten en algún punto. Es la lógica de la competencia. Son generalmente un mismo perfil de estudiante los que ganan esas posibilidades. Que son estudiantes que tienen muy buenas trayectorias académicas, altos niveles culturales de participación. El tipo de dispositivo genera esa propia forma de selección. Es un dispositivo meritocrático. Y no es culpa de los estudiantes, si no de cómo se piensan estos dispositivos en el campo universitario” (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).*

Se constituyen así enredos y encrucijadas respecto de las pragmáticas de justificación que operan distintas burocracias. Se vivencia la tensión entre el proyecto de formación de la Carrera de Trabajo Social, basado en valores democráticos y solidarios, con tendencia a la defensa de lo público; con la perspectiva meritocrática en las que se funda y sostiene el acceso de los estudiantes al Programa ESCALA. En este contexto, las movilidades de los

estudiantes consolidan experiencias meramente significativas para el desarrollo personal y profesional; no así para el institucional.

*“No hay articulaciones institucionales, solo hay difusión de información... Cuando viaja el estudiante lo único que hay es el acuerdo marco pero no hay un acuerdo con la otra unidad académica que recibe un estudiante. El programa está pensado como un aporte a las trayectorias individuales y se espera como por goteo la capitalización en términos institucionales. Esta crítica no niega, que siempre hubo de nuestra parte, preocupación por socializar la información, hacer extensivas las convocatorias para que los estudiantes se postulen y tuvieran la posibilidad de ir...”*(Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

*“Las experiencias terminan siendo más capitalizadas en términos individuales que institucionales o colectivos. Me parece que ahí tiene que ver con cómo está diseñado, porque el programa se realiza sin intervención de las Carreras, excepto para la aprobación de quienes son convocados”* (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

¿Qué significa “capitalizar la experiencia”? Implica transformarla en conocimientos y ponerla al servicio de la acción y del saber. Se trata del proceso reflexivo que llevan adelante los sujetos (sean individuales o colectivos) de apropiación de los conocimientos y saberes desarrollados en el marco de la participación del programa con vistas a analizar, explicar y modelizar la experiencia para compartirla y hacer posible que otros puedan replicarla.

En palabras de la entrevistada: *“Hay un déficit en termino de cómo se está procesando esas experiencias institucionalmente”*<sup>14</sup>. Este déficit se manifiesta como expresión de la relación entre las política y las burocracias, y responde a las formas y lógicas en las que esta fue diseñada, y se aplica; dejando en evidencia aquello que en las organizaciones se constituye como falta (Perelmiter, 2011).

*“Todo esto en la academia está en tensión en términos de sus sentidos, cuánto es un aporte personal, y cuánto supone una estrategia más institucional. Es parte del dilema de la educación superior... Debe haber muchas maneras de pensar su abordaje, pero de ninguna*

---

<sup>14</sup> Pensando en términos de capacidad institucional, Grassi (1994) propone considerar cuatro dimensiones que constituyen a las políticas: cobertura horizontal y vertical; calidad; garantías provistas o no; carácter institucional; reconocimiento de derechos. A través de estas dimensiones se podría evaluar en qué medida las políticas se institucionalizan como derechos sociales (o no).

*manera resolvería. Es un dilema. Se puede pensar una nueva forma pero no hay manera de lograr una experiencia formativa de formación que no sea individualizada, eso no quiere decir que sea individualizante. Siempre las trayectorias se corporizan en personas. El tema es cómo se procesa esa capitalización...”* (Entrevista realizada a una autoridad de la Carrera, 2018).

La pregunta acerca de *¿cómo se traduce la política de movilidad en la Carrera de Trabajo Social?* nos remite a la cuestión de la producción de conocimientos como dimensión analítica que vincula a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la interrogación de los procesos sociales y sus respuestas definidas desde las Políticas Públicas. ¿Qué lugar hay en la Carrera, en el marco de la política de formación, para la convalidación de los conocimientos producidos por los estudiantes en su trayectoria? Precisamente en este aspecto, ante la falta de dispositivos de sistematización e investigación que acompañen estas experiencias, dicho “*déficit*” se profundiza y exhibe aún más.

Acorde a una concepción democrática y participativa de la política educativa y de la política de formación, las memorias y las participaciones se constituyen como las principales dimensiones de análisis de las realidades (y por ello requieren ser sistematizadas e investigadas), no obstante, en relación a la movilidad académica de grado, al momento no se han desarrollado estructuras para ello. La cuestión de la producción de conocimientos adquiere relevancia, aportando al proceso de elucidación; necesaria para dar cuenta del sentido de las prácticas y experiencias, en tanto que en el trabajo de pensar lo que *hacemos* y *saber* lo que pensamos se eluden los efectos de la separación entre teoría y práctica, una separación que contribuye a la heteronomía y al empobrecimiento de la significatividad del hacer.

Para finalizar este apartado, se concluye en la importancia de reflexionar sobre las condiciones de posibilidades y oportunidades del proceso de formación profesional del Trabajo Social, asociado a la implementación de los dispositivos de sistematización e investigación. Este se torna un ejercicio intelectual y profesional legítimo y necesario (Gonzalez, 1998). Esos conocimientos producidos y la acción colectiva integrada desde el campo del Trabajo Social, deben ser considerados como responsabilidades que enredan a categoría profesional y comprometen en su jerarquización. Así se los puede visualizar, como estrategias de posicionamiento hacia dentro y fuera del campo; y como estrategias

para la conquista de una autonomía relativa que permita consolidar la producción específica, en términos de Bourdieu (2005). Insistimos en la idea de que este espacio representa un conjunto de posibilidades y oportunidades con potencial de legitimar, o avasallar, el sistema de Derechos Humanos y sus responsabilidades, tanto en referencia al campo de la educación superior como a nuestro campo de formación profesional.

Como propone Bourdieu (2005), los jugadores pueden tomar posición con respecto a lo que está sucediendo en el campo, con la intención de continuar o cambiar la situación. Ante esta posibilidad de construir una mirada diferente, y consecuentemente nuevos recorridos del pensamiento, es posible salir de las encrucijadas donde nos repone el pensamiento usual y acostumbrado (Heller, 1999). Estamos frente a un desafío que requiere recursos, esfuerzos y voluntades, pero que demanda además a la sociedad y a los poderes públicos corresponsabilidades, esfuerzos y una muy afinada capacidad de invención.

#### **Capítulo 4. Las trayectorias de movilidad académica de grado**

Sabiendo que entre el primer semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2018, un total de ocho estudiantes de la Carrera de Trabajo Social de la UBA han protagonizado una experiencia de movilidad de grado; y que dentro de ese universo, seis han sido becarias del Programa ESCALA Estudiantil, se decidió indagar en la trayectoria de cuatro de ellas, a fin de profundizar el análisis de la implementación de dicha política.

Estas estudiantes protagonizaron experiencias de movilidad académica de grado en el marco del Programa ESCALA Estudiantil en las siguientes unidades académicas:

- Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), en el primer semestre del año 2013
- Universidad de la República (Uruguay), en el primer semestre de del año 2015
- Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil), en el segundo semestre del año 2018
- Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil), en el primer semestre del año 2018

El concepto de trayectoria es clave ya que como expone Lera (2007), acceder a la construcción de estas mismas implica conocer las distintas posiciones y prácticas, la disponibilidad de capitales, como así también la posibilidad, la aptitud y el posicionamiento de estos sujetos frente a los fenómenos.

Siguiendo la anterior, se afirma que los sujetos construyen su trayectoria utilizando elementos de la propia historia personal y social, y de las instituciones en las que participan. Los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y lo reordenan en su sentido, según las experiencias previas y los capitales disponibles (Lera, 2007), de allí el carácter de singularidad de la vivencia, aún estando insertas en un conjunto de determinaciones socioculturales, políticas y económicas más amplias.

La trayectoria de cada una de las estudiantes se define en marco de un determinado encuadre institucional, considerando el lugar del intercambio en relación al proyecto institucional académico de cada una de las universidades; en un determinado contexto cultural, económico y sociopolítico; y otras variables de carácter mucho más subjetivo como las expectativas iniciales, proyecciones, acercamiento previo a la cultura y demás.

#### **4.1 “El privilegio de acceder”**

Particularmente, al abordar las motivaciones de las estudiantes para realizar la experiencia de movilidad, estas expresan deseos de índole personal, enredados y entremezclados con expectativas del orden de la formación profesional. En este sentido nos cabe la pregunta ¿es posible separar lo personal de lo no personal? ¿Qué es personal y que no?

*“A mi lo que me interesaba era conocer un poco como es la Carrera allá en Brasil”*  
(Estudiante 1).

*“Tener experiencia de intercambio y ver cómo es el Trabajo Social en Brasil. De hecho no lo llegué a abarcar... Nadie lo llegaría a abarcar... Ver cómo es el Trabajo Social es como demasiado ambicioso para seis meses de intercambio... Pero eso, aproximarse...”*  
(Estudiante 2).

*“Mi sueño siempre fue viajar, amo viajar y mi idea siempre fue ‘bueno, me recibo y voy a viajar por el mundo’. Y... encontrar que se podía viajar y estudiar, que era no perder un*

*cuatrimestre de mi Carrera, sino que al contrario ganar una experiencia mientras que viajaba y estudiaba y conocía gente, y otro país, y otra cultura... se me daba todo junto” (Estudiante 3).*

*“Mis expectativas se basaban en la experiencia de la intercambista anterior. Después también me pasó que, me guié mucho por la página de la carrera de allá, en la página de acá no había mucho” (Estudiante 2).*

*“Para mí es muy difícil separar las expectativas de la formación y de lo académico, de mis ganas de estar cinco meses en Brasil. Para mí, fue como vivir la experiencia completa de conocer un poco más otra cultura, irme de vacaciones, de poner en práctica el idioma que había aprendido y que me encanta... Y en cuanto a la formación, aprovechar el intercambio con otros, conocer otras formas de estudiar, otras formas de ejercer, otro tipo de políticas públicas” (Estudiante 1).*

*“Tenía ganas de estar cerca de la playa. Bueno y también porque sabía que en esa universidad, por ejemplo Netto era profesor, y me interesaba esto elegir una universidad con prestigio. Y bueno había elegido porque sabía un poco de la experiencia de compañeras que estaban allá o que habían estado el cuatrimestre anterior. Y yo había buscado las materias que estaban, me interesaban mucho” (Estudiante 4).*

Las estudiantes enfatizan en el carácter personal, argumentando la impronta individualizante con la que llevaron adelante desde un comienzo la experiencia: *“Le metí mucha garra para que saliera” (Estudiante 4).* En el relato subyace un tipo de reduccionismo en el que el esfuerzo personal, la voluntad individual aparecen como condiciones determinantes para *“acceder al privilegio”* (recuperando palabras de una de las estudiantes entrevistadas). El convencimiento respecto de cierto *“mérito personal”* que *“les permitió”* acceder el Programa se repite en todas las entrevistas. Naturalizando y justificando la existencia de dispositivos de exclusión.

Es apreciable como el conjunto de dispositivos, prácticas y justificaciones que se instauran en el marco del Programa se consolidan como estructuras estructurantes estructuradas, es decir como habitus. De este modo, las estudiantes que protagonizaron una experiencia de

movilidad han internalizado los valores asociados al mérito y a la competencia, y a partir de ello organizan su accionar, construyendo distintas estrategias para “acceder al privilegio”:

*“Dentro de los requisitos que había para presentarse y que te daban más puntaje a la hora de que te elijan, era por un lado estar en un proyecto de investigación, y por otro lado, tener experiencias en la cuestión de extensión universitaria. Y a partir de eso, de que leí estos requisitos, me empecé a mover en función de conseguir eso. Me metí en un grupo de investigación, en el cual por un lado me interesaba... pero también lo busqué con el objetivo de que me sumara puntaje para que a la hora de postularme a la beca me aceptaran [...] Con el tema de Extensión fue lo mismo. Dije ‘a ver qué necesito para poder entrar’ y me metí en Sociales entre Pares para participar.. y bueno me sumé para poder viajar...” (Estudiante 3).*

*“Yo la primera vez estaba al filo del porcentaje mínimo de materias. Ya la segunda vez estaba como en el medio del porcentaje de materias, y yo ahí puede incluir mi participación en el Programa de Capacitación para las Organizaciones, fue parte de la carta, y me dijeron que fue condición determinante por la que me eligieron” (Estudiante 1).*

*“Primero que yo me postulé una vez anterior y no quedé. Después me dí cuenta que era lo que sumaba puntaje, y quedé. Porque yo al principio no sabía que tenía que presentar, estaba medio desinformada hasta que fui encontrando yo misma los canales” (Estudiante 2).*

Esta *dinámica de oferta y demanda de oportunidades* se sostiene a partir del “*concurso de méritos*”, fundados en la idea de libre competencia. Respecto del ejercicio clasificatorio, se advierte la eficacia simbólica del concepto de justicia entendido desde el enfoque de igualdad de oportunidades.

*“Por un lado tuve que presentar una carta de motivación donde fundamentaba por qué quería esa universidad y esas materias. Después, también sumaba puntos presentar antecedentes en docencia, en investigación, y en algo de extensión... Y esos papeles los juntabas en una carpeta y lo presentabas en la Facultad de Sociales en el Área de Relaciones Internacionales. Después ahí venía el filtro... competías con el resto de las Carreras de Sociales y bueno, también de la misma carrera. Y de ahí pasabas a otra selección, y eso....” (Estudiante 1).*

*“Había como una primer instancia en la que vos competías entre comillas con los estudiantes de la Facultad de Sociales. Y después, otro gran filtro que competías por esa plaza con el resto de las Facultades de la UBA” (Estudiante 2).*

*“Me acuerdo que cuando me hicieron la entrevista, la segunda entrevista, por mi misma plaza competía contra un chico de Química y otra chica de Psicología... Yo dije qué tiene que ver esto conmigo, porque además el jurado era de otras Carreras, pero bueno...” (Estudiante 2)*

La capacidad intelectual y los méritos personales de los aspirantes, así como la disponibilidad de recursos institucionales aparecen en el centro de la escena de la “competencia”.

*“Siento que me tuve que mover mucho porque en el mail de Sociales Internacionales nunca me respondían. Me tuve que pedir momentos del horario de almuerzo en mi trabajo e irme corriendo a la Sede de Marcelo T. de Alvear; y sentarme a charlar y hacer preguntas, porque la verdad siento que la información es escasa, que no está del todo clara.... Y pienso que al haber insistido, estando allá casi todos los días de una semana preguntando, me sumó, vieron que estaba interesada” (Estudiante 3).*

*“No me sentí muy acompañada porque me habían informado del Área de Internacionales todo lo que tenía que presentar; pero la firma del contrato de estudios no fue algo muy fácil... O sea yo no digo que tiene que ser fácil ¿no? Pero lo sentí como que era, bueno 'te ganaste una beca, agradecelo'... No sé... No lo sentí como una cuestión de que me lo gané por mérito sino que 'bueno te la ganaste ahora hace vos solita tu propio camino'” (Estudiante 2).*

Este mecanismo no hace más que reproducir la lógica del capital, y es en este punto que reemergen dicotomías entre lo público y lo privado; lo personal y lo colectivo.

#### **4.2 Enredos. Entre la competencia y la cooperación**

Como se viene sosteniendo, la implementación de la política conlleva relaciones conflictivas y complejas que se generan entre los distintos agentes que intervienen en el Programa. Se trata de un camino signado por encrucijadas y enredos y como tal, una

construcción signada también por el posicionamiento del Trabajo Social en el campo científico, no hay lugar para la linealidad. Como señala Perelmiter (2011), muchas veces el accionar de los actores revela contradicciones inherentes a sus prácticas burocráticas. En este caso se puede percibir como ante el déficit de información y otras barreras de acceso, los propios estudiantes generan estrategias asociativas y horizontales, construyendo diversos canales de comunicación y participación horizontal. De manera que, no todo es competencia:

*“Siento que esto, si no hubiera sido que dos compañeras que habían hecho previamente la misma experiencia en la misma universidad (los cuatrimestres anteriores), se me hubiese complicado todo muchísimo más, porque hay muchísimo desconocimiento respecto a lo que implica, a los requisitos”* (Estudiante 3).

Esto nos conduce a las preguntas que ya habían sido formuladas y tratadas en el anterior capítulo, respecto de la capacidad institucional para validar estos procesos, o para construir propuestas superadoras, atendiendo a que la *buena voluntad* (sostenida en la individualidad, es decir en el plano privado) se opone a la *institucionalidad* (lo cual supone la responsabilidad en colectivo, como expresión del plano público).

*“La verdad que no tuve un acompañamiento, o sea fue moverme yo, buscar yo, indagar yo, si iba a preguntar a la Carrera, demasiado no sabían”* (Estudiante 4).

*“Me acuerdo que el Director de Carrera, de ese momento, se sentó a leer conmigo los términos y condiciones del intercambio, para pensar cómo podría ayudarme ahí... Él tampoco sabía...”* (Estudiante 2).

*“Siento que todo fue moverme demasiado para que salga, que si tuve desde el comienzo comunicación con la Coordinadora Técnica de la Carrera, que la verdad que si ella siempre se puso la 10 conmigo a full, me respondía los mails, si yo iba a verla a la oficina me respondía. Y me motivaba a que lo hiciera. Pero es la única referente con la que contaba, o sea no era una cuestión institucional era porque la persona se ponía la 10”* (Estudiante 3).

Mientras la construcción de lo público es entendida como un espacio que alberga distintas prácticas, actores, teorías; lo privado se propone (no sólo en el sentido estricto y formal de

un título de propiedad) implica la creación de una conducción de la educación reservada a muy pocos, caracterizada por la presencia de valores y prácticas con una fuerte orientación de mercado y la existencia de dispositivos excluyentes (Gentili, 2011).

### **4.3 Con-textos universitarios...**

La trayectoria de movilidad se presenta en el discurso de los protagonistas, estructurada en tres momentos: *previo al viaje, estando allá, y al volver*. Al indagar a las estudiantes sobre la participación y el acompañamiento por parte de la Universidad y Carrera de origen, rápidamente aparecen comparaciones con los modos de ser de las universidades de destino. Por ejemplo, las cuatro entrevistadas destacaron experiencias de tutorías con docentes y con estudiantes, y estructuras de seguimiento vigentes en dependencia de las áreas de relaciones internacionales de la Carreras universitarias de destino. Las cuatro coincidieron en resaltar que estos dispositivos de acompañamiento se impartían en el marco de los respectivos proyectos institucionales:

*“Con la tutora teníamos un proyecto de juntarnos todas las semanas a charlar un poco del Trabajo Social en nuestros países, discutimos eso, ella nos contó un poco del Trabajo Social en Brasil... Esas reuniones culminaron en la presentación de un seminario que fue del Trabajo Social y la formación en Argentina, Colombia, Brasil y España, que eran de los intercambistas que estaban allá”* (Estudiante 3).

Esto manifiesta una determinada forma de construir la internacionalización en el marco de una determinada política de formación, y por supuesto inscrita en una particular política de educación superior. En relación a ello, tomando a Perelmiter (2011), conviene recuperar la importancia de la explicación multidimensional de los procesos, para entender estos procesos es menester recuperar las dimensiones de las instituciones, referidas a la dotación de recursos económicos, relaciones políticas y la dimensión cultural; las cuales definen las condiciones de posibilidad y oportunidad de transformación de la acción de esta coalición de agentes que supone la cooperación internacional. Esto explica la heterogeneidad de las formas que se materializan el conjunto de políticas, en las distintas instituciones.

En este encuentro con otros *ethos universitarios* emerge cierta tensión y sensación de extrañamiento, en la medida que esa *otra universidad* implica una determinada concepción

de Universidad, Sociedad, Ciencia, formación y Estado, una determinada concepción de la producción de los conocimientos, la investigación y la extensión: *“Hay otro sentido de comunidad universitaria”* (Estudiante 1). Es notable cómo las estudiantes argumentan la diferencia con la que se configuran las dimensiones de investigación, extensión y docencia en cada unidad académica:

*“Acá yo me acerqué a Extensión porque me dijeron que sumaba puntos (igual también me interesaba) y allá es obligatorio, es parte de la Carrera, y encima te pagan porque es parte de la política de Bolsas. Acá lo buscás por puntos y allá te lo dan para que puedas permanecer estudiando”* (Estudiante 4).

Otros de los aspectos en los que se acentuó las diferencias fueron en las políticas de acceso y permanencia:

*“No todos acceden al sistema universitario pero bueno también hay muchas políticas de permanencia. Eso me pareció novedoso en relación a la UBA”* (Estudiante 2).

*“Lo que más me impresionaba es la política de permanencia. Acá en la UBA eso no existe. Yo pensaba en cómo sería si acá fuese así”.* (Estudiante 3).

En este sentido, es identificable cómo la forma que adquiere el sistema de educación superior, en tanto expresión de las políticas educativas, refleja a su vez el modelo de desarrollo histórico propio de cada país y territorio.

#### **4.4 Importancia de la coyuntura**

Como se viene sosteniendo, las políticas hacen sociedad y la sociedad hace a las políticas. Por consiguiente, se señala la importancia de la coyuntura respecto de las trayectorias. La coyuntura refiere al conjunto de las condiciones, tanto culturales, políticas, sociales, como económicas o materiales, que se manifiestan en un determinado momento histórico. Es decir, se presenta como la condensación de la sociedad en un momento determinado, exhibiéndose entonces como una expresión compleja, dinámica y conflictiva de la realidad política (De Sousa, 2009). Cabe de consideración la relación de la coyuntura con la implementación del Programa ESCALA:

*“Por todo el momento político y económico que están pasando allá, se evidencia, al igual que acá, un vaciamiento del Estado y entonces se redujo todo en el Programa. Por ejemplo, de cuatrimestres anteriores, se redujo a la mitad la beca mensual que te daban”* (Estudiante 2).

*“Me acuerdo que en un principio me dijeron que se suspendía la beca. Justo pasó que había un conflicto universitario, y todas las universidades de Brasil tomadas...Lo paradójico encima es que era histórico, o sea en Brasil fue una de las pocas veces que hubo paro”* (Estudiante 1).

En la medida que el movimiento produce innovación y pluralidad de conocimiento; amplía la mirada, la historia; nos impone la tarea de reconocer nuestras historias en otras historias. El proceso de movilidad académica tensiona los procesos de subjetivación que nos constituyen en nuestra formación, siendo extensivo a otras dimensiones de la trayectoria personal. Yasbek (2009) propone el concepto de desalienación aludiendo la suspensión del cotidiano a través de la reflexión ética. En esta medida, se considera que el proceso de movilidad académica facilita la producción de la crítica del cotidiano, y en estos términos la construcción y fortalecimiento de la relativa autonomía; aludiendo a este último en tanto proceso de construcción y apropiación de la intencionalidad de nuestras prácticas y discursos.

En el relato de estas vivencias, las estudiantes plantean cierto cuestionamiento sobre el sentido de pertenencia e identidad latinoamericana:

*“Ahí ví como estamos atravesados todos por lo mismo y eso me hace pensar, a nivel profesión, la importancia de esto, de generar proyectos comunes porque bueno, todos estamos atravesados por lo mismo, desde los planes que nos bajan desde el Norte, que está bueno para fortalecer los proyectos, unirnos, para pensar en proyectos grandes y fuertes de emancipación”* (Estudiante 3).

*“Lo que a mi me llamaba tanto la atención, era algo que siempre repetimos nosotros y nosotras, y es el pensar que lo que pasa acá siempre pasa en otros países. Que los procesos son similares. Y me chocó mucho el estar allá y poder verlo en carne propia las similitudes de los procesos”* (Estudiante 4).

*“Viviendo y estudiando ahí, podés conocer como es otro Estado, cómo piensan y cómo actúan otras personas de otros países, y encontrar que hay regularidades... Es decir, el pensamiento político coincide. En ese momento, al igual que hoy, había procesos políticos similares. Allí estaba Dilma, acá era la época Kirchnerista. Y...sí... conocer esa realidad, saber que pasamos por los mismos procesos hace la necesidad de unión, como América Latina”* (Estudiante 1).

*“El hecho de que Escala sea latinoamericano e interdisciplinario me ayudó mucho a salir de mi burbuja en la cual estaba encerrada encontrarme con gente que estudia otras Carreras y que no entendían la sociedad de la misma forma que yo”* (Estudiante 3).

En relación al carácter latinoamericano del Programa: *“Me parecía riquísimo que por lo menos todos eran de países latinoamericanos, de universidades latinoamericanas”* (Estudiante 4).

*“Te da una apertura que me parece muy necesaria para el Trabajo Social. En ese sentido me parece que le devolvemos a la universidad una herramienta más en la carrera profesional”* (Estudiante 2).

En conclusión, el hecho de protagonizar una experiencia de movilidad académica se muestra como una oportunidad y posibilidad de integración entre teoría y práctica. Al proporcionar la vivencia en otro país, contribuye en la interlocución con otros estudiantes, otros profesionales, y otras políticas, de otros contextos y de otras perspectivas; visibilizando el carácter histórico de las dimensiones teórico metodológicas, técnico instrumentales y ético políticas que constituyen a nuestra profesión.

Particularmente en cuanto al encuentro con esa *“otra formación profesional”*: tres estudiantes coincidieron en cursar (en distintas unidades académicas) la materia denominada *“cuestión social”*, alegando que a partir de ello pudieron comprender la convergencia y divergencia respecto de los fundamentos históricos de la profesión y de las perspectivas del Trabajo Social.

*“Me aproximé a LA perspectiva de Trabajo Social (Crítica). Una docente era una referente importante de eso, y bueno era como estoy en Brasil y tengo que aprovechar eso”* (Estudiante 1).

*“El intercambio me parece que es riquísimo en ese sentido, porque te das cuenta que no es lo mismo el Trabajo Social en Colombia, que en Argentina”* (Estudiante 3).

*“A mi me chocó mucho la mirada marxista... porque nada desde su punto de vista nunca iban a defender al populismo, o al contrario, nunca defendían el modelo del gobierno de Lula. Siento que en la UBA se defienden mucho más los populismos como experiencia política emancipadora...”* (Estudiante 3).

En este punto, se vislumbra cómo la mirada de la cuestión social se construye en relación con las políticas sociales y de cómo éstas construyen, conforman y consolidan formas de ser, de hacer, de pensar, de habitar, de sentir, de percibir, que estructuran la sociedad (Grassi, 2011).

#### **4.6 De-volver: acreditación y convalidación de los conocimientos**

Devolver viene del latín y significa *“retornar algo a su estado anterior”* ¿puede un estudiante que transita una experiencia de movilidad académica volver a su estado anterior? ¿Puede alguien en proceso de formación hacerlo? ¿Qué se espera que se devuelva y por qué? ¿no es acaso la educación un derecho? ¿Es la construcción de conocimientos y su difusión una “contraprestación” que se instala en y por el Programa ESCALA Estudiantil? ¿Cómo vivencian las estudiantes protagonistas este aspecto? Planteadas las preguntas, en este apartado nos abocaremos a pensar en la producción y convalidación de los conocimientos producidos durante la experiencia.

*“Cuando en el Rectorado nos hicieron la entrevista para entrar, me acuerdo que me la hizo un referente de la Facultad de Exactas, una de las preguntas era “qué le devolverías a la UBA”. Yo en su momento lo que dije es que a mí me interesaba la investigación y la docencia, y me veía en algún momento ejerciendo eso”* (Estudiante 3).

Analizando las trayectorias se evidencia que la sistematización de las mismas ha sido resignada a la elaboración de un informe de evaluación del Programa que lleva adelante la Subsecretaría de Relaciones Internacionales. Estos informes sintetizan *saberes* relacionados a apreciaciones de la experiencia en términos de dificultades, desafíos personales, procesos burocráticos, etc.

*“A mí solamente me pidieron un informe de cómo había sido toda mi experiencia, tanto de la UFRGS como de Internacionales Sociales. No sé si son sistematizaciones, o producciones, o sea no es para difundir; son cosas que le quedaban a cada universidad... Después si lo que hubo fue intercambio oral y afectivo con mis compañeros de acá, con mis amigos y mi familia...” (Estudiante 2).*

Al no haber un dispositivo institucionalizado, la experiencia permanece anclada en la singularidad, y su difusión se limita a la actividad que cada estudiante despliega a través de sus redes personales.

*“Lo que difundí fue todo entre amigos, familia. Pero más institucional no, lamentablemente no. Creo que está bueno. Es importante, para que todos los compañeros y compañeros sepan la experiencia” (Estudiante 4).*

*“Creo que cuando firmé el contrato me dijeron algo, pero cuando volví no me pidieron nada” (Estudiante 1).*

*“Es que por cómo se organiza el Programa en sí se trata solo ir, aprobar las materias, venir homologarlas. Después, nada, estar disponible para el contacto de otros estudiantes intercambistas” (Estudiante 4).*

Siguiendo a Heler (2005), *“el conocimiento adquiere así la forma de una mercancía, mediante dispositivos de control de calidad que hacen factible la medición universal de los productos científicos en función de predecir la rentabilidad de las inversiones que requiere su producción. Y de este modo se termina privilegiando en la práctica la acreditación a la producción”*. Cuando las estudiantes retornan de su experiencia de movilidad de grado, la acreditación de la experiencia sólo queda expresa en la validación de las notas de las materias cursadas. Ergo la producción de conocimientos queda supeditada a la acreditación. Es decir, limitada la cuestión de su validación para lo cual se dispone de una determinada unidad de medida, de índole epistemológica a fin de evaluar las distintas producciones de conocimiento.

La producción de conocimientos se ve enredada en requisitos que desvirtúan su sentido como práctica social, *“al hacer predominar los criterios que instituye dispositivos de control de calidad que sólo se ocupan de las demandas del mercado de la financiación*

*científica y desatienden las necesidades de la producción científica”* (Heler 2005). Este mecanismo implica la asunción de la responsabilidad personal por parte de las estudiantes en la comprensión de su desempeño; anclando los conocimientos al ámbito privado de sus trayectorias. De este modo, se reproducen lógicas de individuación por sobre las perspectivas colectivas.

Se estructura así un principio de valoración centrado en la sensibilidad personal de la propia práctica. Es por eso que, en general, la experiencia se termina valorando, tanto para las estudiantes como para el resto de la comunidad académica, en términos personales más que profesionales o institucionales, lo cual se condice con sus expectativas y motivaciones. Aquí es cuando los valores instalados en la dinámica burocrática y en el reglamento del programa aparecen en tensión.

En este acápite se ha evidenciado cómo los sentidos, en este caso del “*mérito*”, la “*competencia*”, la “*oportunidad*”, aparecen enredados con la “*cooperación*”, y la “*solidaridad*”, constituyéndose como materia de disputa en el proceso de la política que interactúan los distintos agentes. Sin negar que la letra de la normativa instituye el sentido y el espíritu de una política, ha quedado demostrado que la misma no determina los comportamientos. Se han recuperado prácticas y discursos que reafirman la lógica meritocrática en la que se inscribe la reglamentación de la política; como también experiencias efectuadas en el proceso de la política, que la cuestionan y superan. Queda demostrado que el sentido de justicia se constituye como un fenómeno relativo a la práctica social, un principio de coordina o descoordina acciones.

En este proceso, las estudiantes como sujetas reflexivas que experimentan distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje en un determinado contexto institucional; vinculado con determinada política de formación de grado; en determinada coyuntura sociopolítica, económica, y cultural; y que a su vez vivencian dimensiones de carácter mucho más subjetivo, como por ejemplo las expectativas iniciales, intereses, proyecciones y demás; “*reconstruyen recíprocamente sus identidades sin desidentificar*” (Martinelli, 1992). Es precisamente el encuentro e intercambio con otros estudiantes, otros profesionales, y otras políticas, otras universidades, de otros contextos, lo que visibiliza el carácter histórico de la formación profesional y de nuestro campo profesional.

Ante esta posibilidad de construir una mirada diferente, y consecuentemente nuevos recorridos del pensamiento, *“es posible salir de las encrucijadas donde nos repone el pensamiento usual y acostumbrado”* (Heller, 1999). En este sentido, lo que las estudiantes construyen a partir de su experiencia de movilidad profundiza y promueve el desarrollo del pensamiento crítico y el potencial para crear proyectos compartidos implicando una interacción de mutua reciprocidad para el conocimiento y el entendimiento (Naidof, 2005). Estos conocimientos y experiencias son capitalizados por las estudiantes como otras posibilidades, ligadas a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales, sin omitir su diálogo con los procesos históricos colectivos. Esto mismo es lo que refleja el concepto de habitus: *“Como producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras”* (Bourdieu y Wacquant, 2005: 195). Ciertamente, no se trata de un proceso lineal (no es algo que surge de un día para el otro) sino que se construye a partir de un proceso complejo, relacional y dinámico; del que resultan ciertas creencias, valoraciones, juicios, actitudes y aptitudes. Como se planteó, estos productos aparecen vinculados con:

- las representaciones subjetivas y con la apropiación de nuevos contenidos sobre la realidad, como así también de nuevas disposiciones teóricas, metodológicas, instrumentales y políticas para hacer lectura de esa realidad.

- las políticas educativas y las políticas de formación profesional.

Como hemos sostenido a lo largo del capítulo, nuestra intención al respecto no es reducir la experiencia a la performance individual, sino elucidar la vinculación que existe entre las trayectorias de movilidad académica y la producción de conocimientos propuesta en el marco de la política que la reglamenta. Según los datos analizados, ante la falta de dispositivos institucionales, se evidencia una privatización de los conocimientos en detrimento a la circulación y convalidación. Ya se argumentó acerca de la supeditación de la acreditación de los saberes y conocimientos sobre la convalidación.

## Capítulo 5. Consideraciones finales

El trabajo aquí presentado es apenas una aproximación en la desafiante trayectoria de elucidación frente a las diversas clausuras que impone la inmediatez. Es preciso reconocer que el punto de llegada es siempre un punto de partida, una vez aceptado esto, se puede apreciar como el proceso de mediación (desarrollado en términos de proceso metodológico) ha permitido conocer a través de la recuperación de las memorias y participaciones, a la internacionalización de la formación profesional, centrándonos en la implementación de las políticas de movilidad académica de grado.

Se destaca el valor y la convicción respecto de la construcción de este campo de mediaciones (como dialéctica entre lo universal y lo singular), en tanto forma de manera de enfrentar el riesgo de reducir el análisis de la política de internacionalización de la educación superior meramente desde el punto de vista de la normativa. Al contemplar la relación entre las trayectorias, la gestión y la reglamentación de la política, nos inscribimos en un apreciable campo de enredos, que evidencia la complejidad de las tensiones que involucra, y a su vez, que contiene al espacio de elucidación en el que se inscribe aquello que pretendemos conocer.

La internacionalización de la educación superior se enmarca en un amplio proceso enraizado en el apogeo del neoliberalismo. Desde la perspectiva que hemos sostenido, se refiere a la estrategia que las unidades académicas latinoamericanas, entre ellas la UBA, han construido como respuesta a un modelo de globalización hegemónica. A partir de ello, se consolida una lógica de cooperación académica y científica regional, solidaria y horizontal. Este asociativismo fortalece al sistema educativo superior latinoamericano, además de contribuir a la consolidación de la democracia mediante la difusión horizontal el conocimiento dispuesto a la transformación social y productiva de la sociedad.

Ahora bien, por lo que conocimos en los capítulos desarrollados, en el marco de la política de cooperación solidaria, la implementación de Programas como el ESCALA Estudiantil, no estaría respondiendo a estos criterios: basta recuperar los dispositivos de competencia en los que participan los estudiantes para acceder a estos, para refutar la promoción del valor de la democracia. Esto refuerza la lógica conflictiva y contradictoria que constituye al proceso de internacionalización.

Las estrategias que construyen las estudiantes para acceder a becas de movilidad académica evidencian cómo la cuestión escapa al dilema entre posibles estáticos, entendidos como alternativas de proyectos convenientes o inconvenientes. No hay una única dirección de las políticas. En otras palabras, sin negar que la letra de la “normativa” instituye el sentido y el espíritu de una política, ha quedado demostrado que la misma no determina los comportamientos. Por el contrario, instaura relaciones entre los agentes, y los niveles de burocracia, que pueden reafirmar la práctica, como también cuestionarla y superarla.

Consideramos que esas políticas se subjetivan con la participación de los distintos agentes (la AUGM, la UBA, la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de FSoc, la Carrera de Trabajo Social y los estudiantes). Los sentidos, en este caso del “mérito”, la “competencia”, la “oportunidad”, la “cooperación”, y la “solidaridad” se constituyen en materia de disputa en los procesos de la política de movilidad académica. Lo dicho, teniendo en cuenta que cada uno de estos agentes posee una forma de ver y enunciar el mundo particular, basada en un determinado proyecto académico, intelectual, ético político, y societal, inserto en un contexto más amplio de relaciones.

Lo que permanece en puja es la dinámica privatizadora y competitiva de los dispositivos del Programa, en relación con un proyecto de formación democrático con tendencia declarada por la defensa de lo público, la democracia y la participación. Con lo cual, en el marco del actual momento histórico (signado por la profundización de las políticas neoliberales y los procesos de mercantilización que caracterizan el escenario regional), y acorde a nuestro proyecto ético político (orientado a la defensa de la democracia y los derechos humanos), es necesario problematizar y revisar la participación de la Carrera de Trabajo Social en los procesos de implementación de las políticas de movilidad académica, en tanto responsable de la política de formación.

Asumiendo a las políticas en su doble dimensión, es decir como generadoras de discursos, de representaciones y de prácticas sociales; y a la vez como producto de la relación compleja de múltiples actores portadores de éstas. Al fin y al cabo, como plantea de Sousa Santos (2004) *“las disciplinas no existen solo por los sujetos que la portan. Sino por los sujetos que las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas”*.

Los conocimientos producidos por las experiencias de las estudiantes requieren de ser convalidados, además de su acreditación. Como se planteó, estos dispositivos posibilitan

posicionamientos al interior de los campos burocrático y científico desde la interpelación crítica, acordes con la exigencia de contenidos teórico-metodológicos compatibles con el reconocimiento de capital en cada campo. Caben entonces las preguntas ¿Para qué y para quiénes producimos conocimiento? ¿Cómo, a partir de los procesos de investigación, construimos políticas de memoria, verdad, y justicia? ¿De qué manera nos reinventamos a la hora de enfrentar las clausuras que nos imponen los procesos históricos? ¿Cómo hacer para profundizar en nuestros espacios de formación la integración latinoamericana?

### **Bibliografía**

Acerbo, S., Garibotti Lussa, M. y Montaña Ramírez, L (2018) Trabajo Social, formación e

internacionalización: articulación desde un intercambio entre Argentina, Brasil y Colombia. XXII Seminario Latinoamericano y del Caribe de Escuelas de Trabajo Social “Proyecciones profesionales, académicas y de investigación para el Trabajo Social en América Latina y el Caribe ante el desafío de la crisis mundial”.

Colombia.

Bogotá

Aranciaga, I. (2016). Desafíos y proyectos de la formación del Trabajo Social y la Ley Federal de Trabajo Social N° 27072 en la coyuntura de alianzas neoliberales latinoamericanas. UNPA/UNL Recuperado de [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/aranciaga\\_gt\\_25.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/aranciaga_gt_25.pdf)

Boron, A. (2015). Argentina de la República al Régimen. Disponible en <http://www.atilioboron.com.ar/2015/12/argentina-de-la-republica-al-regimen.html>

Bourdieu, P. (1988). Cosas dichas. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. Passeron, JC. (2005). Respuestas por una antropología reflexiva. México:Editorial Grijalbo.

Código de Ética Profesional del Trabajo Social de la Provincia de Buenos Aires. (2015). Recuperado de <http://catspba.org.ar/wp-content/uploads/2015/06/VERSION-WEB-Codigo-de-Etica.pdf>

Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES. (2008). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, CMES. (1998). Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

González, S. (1998). “Producción de conocimientos y posicionamiento de los dispositivos de sistematización e investigación en el campo profesional y en la formación profesional Trabajo Social”. Tesis de maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social,

Universidad Nacional de La Plata. (2007). Reforma del Plan de Estudio. Documento Preliminar sobre Directrices Curriculares.

Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores-Clacso.

Grassi, E. Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). Políticas sociales, crisis y ajuste estructural: un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias. Editorial Espacio. Buenos Aires.

Heler, M. (2005). Entre la producción y la acreditación. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Iamamoto, M. (2001). Servicio social y división del trabajo: un análisis crítico de sus fundamentos. São Paulo: Cortez Editor

Knight, J. (1994). Internacionalización: Elementos y controles. Recuperado de <http://www.cbie-bcei.ca/wp-content/uploads/2014/01/Internationalization-Elements-and-Checkpoints.pdf>

Ley de Educación Nacional N° 26206/2006. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley de Educación Superior N° 24521/1995. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ley Federal de Trabajo Social N° 27072/2014. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239854/norma.htm>

Lijterman, E. Macedra, G. (2012). DE FORMAS Y REFORMAS: PROYECTOS PROFESIONALES EN DISPUTA. Plaza Pública. Revista de Trabajo Social – FCH UNCPBA. Tandil, Año 5 - No 8, Diciembre de 2012

Mouffe, C. (1991). *Hegemonía e Ideología en Gramsci*.

Netto, P. (1999). *Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. São Paulo: Editora Cortez.

Oregoni, M., y Daddario, M. (2016). *Internacionalización universitaria y política exterior en un contexto de cambios*. VIII Congreso de Relaciones Internacionales. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://congresos.unlp.edu.ar/index.php/CRRII/CRRII-VIII/paper/viewFile/3509/910>

Pastorini, A. (2000). *¿Quién mueve lo hilos de las políticas sociales? Avances y límites en la categoría “concesión-conquista”*. En *Política Social Hoy*. São Paulo: Editora Cortez.

Perelmiter, L. (2011). *La burocracia asistencial en funcionamiento. Relaciones y prácticas en la vida íntima del Ministerio de Desarrollo social de la Nación*. Argentina, 2003-2009. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Perrotta, D. (2013). *“La integración regional como objeto de estudio. De las teorías tradicionales a los enfoques actuales”*. En *Teoría de Relaciones Internacionales*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.

Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales*. IEC –CONADU. Universidad Nacional General Sarmiento.

Rozas Pagaza, M. (2006). *La profesionalización en trabajo social: rupturas y continuidades de la reconceptualización a la construcción de proyectos ético-políticos*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo Social.

Rozas Pagaza, M. (2016). *La formación profesional avances y tensiones en el contexto latinoamericano*. Revista *Temporalis*. Vol. 1. No. 31. Rio de Janeiro.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Sousa Santos, B. (2004). *Descolonizar el saber*. Biblioteca CLACSO

Tobón, M. C. (1983). *La formación profesional y los trabajadores sociales*. Revista *Acción Crítica*. Publicación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social y de la Asociación Latinoamericana de Trabajo Social. Lima

### **Páginas Webs**

<http://www.celats.org/> (Última vez consultado 26 de mayo de 2019)

<http://www.fauats.org/> (Última vez consultado 26 de mayo de 2019)

<http://www.sociales.uba.ar/> (Última vez consultado 26 de mayo de 2019)

<http://trabajosocial.sociales.uba.ar/> (Última vez consultado 26 de mayo de 2019)

<http://www.ts.ucr.ac.cr/alaeits.htm> (Última vez consultado 26 de mayo de 2019)