

# **Política de Movilidad Académica en la Carrera de Trabajo Social. Aproximaciones a la Internacionalización de la formación profesional en clave latinoamericana**

---

Lic. Sasha Belén Acerbo<sup>1</sup>

## **Resumen:**

El presente trabajo convida resultados de la investigación producida en el marco de la culminación de la formación de grado. En este, se propuso analizar los procesos 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. A tal fin, se utilizó un diseño metodológico cualitativo, de alcance exploratorio y descriptivo (a partir de datos recolectados de entrevistas semiestructuradas y análisis documental).

La internacionalización de la formación profesional, inscripta en la dinámica del campo de las políticas educativas, se enmarca en un amplio proceso enraizado en el apogeo del neoliberalismo. En este contexto, la implementación de políticas de movilidad académica en la Carrera de Trabajo Social se encuentra en un camino de enredos y encrucijadas.

Resulta menester resaltar que el momento histórico analizado (signado por la profundización de las políticas neoliberales y los procesos de mercantilización de la educación que caracterizan el escenario regional y global), y acorde a nuestro proyecto ético político (orientado a la defensa de la democracia y los derechos humanos), se torna fundamental el ejercicio de reflexión ética, política, pedagógica, institucional y epistemológica respecto de los procesos y las políticas de formación profesional. Finalmente, el abordaje de la temática de la internacionalización nos compete y compromete, implicando la jerarquización y el fortalecimiento de la profesión desde una perspectiva crítica y democrática centrada en la realidad nacional y regional latinoamericana.

## **Palabras claves:**

Internacionalización latinoamericana - Formación profesional - Política educativa

## **Abstract:**

The internationalization of professional training, enrolled in in the dynamics of the field of educational politics, is part of a broad process rooted in the apogee of neoliberalism. In this context, the implementation of academic mobility programs in the Social Work Career is on a path of entanglements and crossroads.

It has been produced within the framework of the final degree research process. Using a qualitative methodological design, descriptive and exploratory in scope. Using data collection techniques, semi-structured interviews and documentary analysis.

It is necessary to highlight that at this historical moment (marked by the deepening of neoliberal politics and the processes of commodification of education that characterize

---

<sup>1</sup> Lic. Trabajo Social, UBA

the regional and global scenario), and according to our ethical political project (oriented to the defense of democracy and human rights), the exercise of ethical, political, pedagogical, institutional and epistemological reflection regarding professional training processes and politics becomes very important. Finally, the approach to the issue of internationalization competes and commits us, involving hierarchization and strengthening of the profession from a critical and democratic perspective focused on the national and regional reality in Latin America.

**Keywords:**

Latin american internationalization - Professional training - Educational politics

## **Introducción**

El presente trabajo debe ser considerado como un convite a dialogar colectivamente con los conocimientos producidos en el marco de la Tesina Final de Grado, en torno al análisis del 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. La investigación se funda en la pregunta de conocimiento respecto 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.

A tal fin, se desarrolló 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 tanto de los estudiantes que han protagonizado una trayectoria de movilidad de grado como de las autoridades implicadas en la planificación, gestión y asistencia de la misma.

La apuesta se centra en la reconstrucción de las mediaciones entre la dimensión estructural (recuperando la historia de la política de integración regional latinoamericana) y la particularidad de la vinculación entre la política de formación de la Carrera de Trabajo Social y la política de movilidad académica de grado (en este caso, implementada desde la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires<sup>2</sup>).

Finalmente, en las conclusiones se presentan algunas interpelaciones sobre las prácticas concretas, la política de formación profesional y la política de movilidad académica de grado. Reconociendo cómo los cambios producidos en la estatalidad, las políticas y la sociedad en años recientes, permean las prácticas, discursos, creencias y subjetividades (habitus) de nuestro ethos profesional.

Resulta menester, en dicho momento histórico (signado por la profundización de las políticas neoliberales y los procesos de mercantilización que caracterizan el escenario regional y global), y acorde a nuestro proyecto ético político (orientado a la defensa de la

---

<sup>2</sup> Dicha Subsecretaría es responsable de definir y gestionar las relaciones internacionales académicas, y como parte de ello, de participar en la coordinación de la política de movilidad académica.

democracia y los derechos humanos), ejercer una actitud reflexiva ética, política, pedagógica y epistemológica respecto de la participación de la Carrera de Trabajo Social en los procesos de implementación de las políticas de movilidad académica. Entendiendo 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.

Hoy como siempre, a más de 100 años de la Reforma Universitaria, habiendo protagonizado tantos procesos de organización, lucha y reivindicación; “los lápices siguen escribiendo”. Debemos seguir aprehendiendo los esfuerzos de integración y decolonización llevados adelante primordialmente por el Movimiento de Reconceptualización. Urge acompañar procesos de reconocimiento 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.

### **Sobre la internacionalización de la educación superior y el escenario regional**

Recuperando el concepto gramsciano de hegemonía, se asume que el impacto de los procesos y transformaciones neoliberales 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 influyen las políticas de integración regional en nuestros modos de ser ciudadanos, estudiantes, docentes y trabajadores sociales. En concordancia, y en consideración del objeto del presente trabajo, emerge la pregunta por las influencias que se asumen en la política de educación superior y en los procesos de formación profesional del Trabajo Social.

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. Se entiende por este, a un proceso de integración de la dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación, la extensión y la docencia de cada unidad académica universitaria (Knight, 1994). A su vez, por políticas de movilidad académica se entiende un conjunto de procesos dirigidos a promover experiencias académicas y culturales distintas a las que ofrece la institución de origen de los estudiantes. Estas últimas implican 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 (Knight, 1994). Rápidamente se puede pensar que la internacionalización, considerada en estos términos, no es un fenómeno nuevo. Se podría decir que la misma es constitutiva del desarrollo occidental del sistema de educación superior. Aun así, varios autores como Oregioni y Daddario (2016) argumentan que en las últimas décadas estos procesos se vieron influenciados por cambios de orden cuantitativo y cualitativo.

A mediados de los años '80 las unidades académicas comenzaron a incorporar 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). Fue a partir de entonces que, 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.

En el caso de las universidades latinoamericanas, en las últimas dos décadas se evidencia la creación de áreas institucionales de Relaciones Internacionales.

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 los ´70. 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 internacionales no gubernamentales, orientados a ajustar estas instituciones a las exigencias del capital internacional (Sebastián, 2004). Dichos modelos, se presentan en la actualidad de manera yuxtapuesta.

Los ´90 fueron años de consumación de 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 a ello, autores como Sebastián (2004), destacan que las instituciones académicas latinoamericanas (haciendo uso de su autonomía institucional) han profundizado en la adopción de políticas de internacionalización. Iniciando nuevas estrategias de cooperación internacional; fundamentalmente a través de la firma de convenios, programas, y formación de redes.

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). Siendo un área temática que se encuentra en expansión e instalación en la agenda académica. Conviene destacar la relevancia que implicó la promoción y el reconocimiento del compromiso por parte de los gobiernos posneoliberales en adecuación con su concepción acerca de los regionalismos.

A mediados de la primera década del siglo XXI, tras la implementación del “MERCOSUR social y productivo”, varios investigadores y académicos latinoamericanos comenzaron a abordar la temática. En general, fueron los politólogos y los economistas 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).

Signadas por esta coyuntura, las universidades latinoamericanas comenzaron a tratar, desde finales de los ´90, un camino de integración que se pretende bajo la perspectiva solidaria (Oregioni, 2014). Esta última se basa en un ideal de cooperación horizontal, estructurada en redes y en espacios comunes en los que se procura trabajar en colaboración, sin perder la identidad institucional de cada una de las unidades académicas.

De gran significancia resultó el reconocimiento, a través de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (2006) de “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado”. Sentido que aparece en tensión y disputa, materializando relaciones conflictivas y dinámicas, las cuales se inscriben en procesos más amplios, en los que diferentes actores involucrados se encuentran relacionados por intereses contradictorios (Pastorini, 2010).

Borón (2015) menciona la importancia que han tenido las asociaciones de universidades latinoamericanas constituidas a partir de los ´90, 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 mercantilizante sobre las universidades de la Región. De alguna manera, las políticas llevadas adelante por las universidades latinoamericanas han sabido enfrentar las connotaciones negativas del mundo globalizado, generando estructuras y conocimiento “contrahegemónicas” respecto de los procesos globales.

Según Perrotta (2012), por esto último, la política de educación superior se ha mantenido invisibilizada en la agenda educativa del MERCOSUR durante todo el periodo del año 1992 y 2002, visto que no se adecuaba a los parámetros que exigía el pensamiento único ligado a una lógica mercantil hegemónica a nivel nacional, regional y global.

El orden regional simbólico de la primera década del siglo XXI propició el hecho de que las universidades fortalecieran las alianzas y avanzaran hacia un espacio de educación superior común (latinoamericano) (Borón, 2015). 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 accesible para todas las personas del continente (lo que, desde entonces y mucho antes, aparece cuestionado intentando su impugnación).

Esta postura fue manifestada en la Declaración de Cartagena desarrollada en el marco 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 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).

En cuanto a la distinción de enfoques, 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 Heler (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 entremezclándose 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 vigentes.

### **Sobre la política de formación profesional de Trabajo Social**

Tal como exhibe Iamamoto (2001), la 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 y Wacquant, 2005:50).

De manera que, el proyecto profesional y el proyecto político pedagógico se constituyen 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.

Inscripta en determinado proyecto profesional, la formación académica de grado refiere al proceso de calificación de un futuro profesional a partir de su preparación teórica, metodológica, técnica e instrumental (Tobón, 1983). En Latinoamérica, ésta se sabe diversa en función de la particularidad de procesos sociohistóricos en los que se funda y reproduce.

La heterogeneidad de proyectos formativos se materializa, por ejemplo, en la diversidad de marcos normativos e institucionales en los que se desarrollan los mismos (escuelas, tecnicaturas, universidades, etc.). Como así también, en la diversidad en las asignaturas que se dictan (tanto en su definición como en su contenido), evidenciando una ambigüedad de orientaciones teórico-metodológicas fundadas en tendencias e influencias disciplinares disímiles (Aranciaga, 2016).

En el caso de Argentina se resalta el trabajo emprendido en las últimas décadas 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<sup>3</sup>.

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”.

Es evidente que la formación profesional del Trabajo Social (protagonizada por profesionales, estudiantes, académicos, docentes e investigadores) se presenta como un campo lleno de enredos, atravesado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea.

Heler (2005) contribuye con 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

---

<sup>3</sup> En los lineamientos curriculares básicos propuestos por FAUATS 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, 2018:2).

afrontarlos. Heler 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”. (2005:30)

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). 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).

La universidad, asumida como una organización social compleja, representa un espacio en el que se afirman, disputan y legitiman visiones hegemónicas de la realidad social; al mismo tiempo que se producen otras nuevas, que entran en diálogo y cuestión. Al decir de Lijterman y Macedra (2012), 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. Dichas autoras describen cómo en los '90, las universidades se han constituido como escenario de fuertes discusiones respecto del Trabajo Social y de la política educativa a nivel amplio.

La sanción de la Ley Nacional de Educación Superior Nº 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 (Lijterman y Macedra, 2012). Con lo cual, esta disputa que tenía como centro el enfrentamiento al arancelamiento y la privatización, discurrió también por el contenido de las carreras y por el debate acerca de los proyectos políticos y societarios que subyacen a los proyectos profesionales. De esta manera, entendida la profesión como campo, la política 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.

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.

### **Sobre la integración profesional latinoamericana**

Nunca se camina sobre la nada. Por eso, es preciso reconocer que el carácter de integración latinoamericana de la formación profesional del Trabajo Social ha sido

promovido y sostenido desde hace años a través de diversas propuestas, entre las que se señalan: 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. Así presentado pareciera que esto aún existe, tanto seminarios regionales, como las revistas son productos del Movimiento de Reconceptualización. Estos debates hoy se reconfiguran en su legado.

El Movimiento Reconceptualizador, de gran auge en los años ´70, fue sin dudas un importante proyecto de integración latinoamericana. Aunque en cada país se desplegó de forma particular, en general se caracterizó por fundar una crítica a la tradición teórico metodológica de la profesión, y las respectivas propuestas.

Articuladas con las transformaciones sociales que se estaban produciendo en esa época (en América Latina y en su relación con el resto de la geopolítica global), también fueron importantes los esfuerzos y compromisos sostenidos por parte del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) y de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS), en los debates e intentos de construcción de una unificación de criterios comunes de formación profesional.

Lamentablemente, todas estas iniciativas se vieron perjudicadas cuando las dictaduras cívico clérico militares 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, fueron propiciado la desestructuración y desintegración de dicha experiencia. En la mayor parte de estos países, nuestra profesión fue censurada en las universidades públicas, siendo estas intervenidas por las fuerzas armadas (Netto, 1999).

Con el retorno de la democracia, en los ´80 se produce el auge de maestrías y doctorados latinoamericanos, bases concretas para la creación de posibilidades de reconstrucción de los proyectos profesionales en cada país. En Argentina, por ejemplo, se destaca la experiencia de la Maestría de Trabajo Social de la Universidad de La Plata, inaugurada en 1995. A partir de entonces, proliferó la producción de tesinas de posgrado centradas en la recuperación y resignificación de las tendencias ético políticas de perspectiva crítica inauguradas con el Movimiento Latinoamericano de Reconceptualización.

En los últimos años, se han ido fortaleciendo experiencias como la de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS). A su vez, se identifican articulaciones más recientes como la consolidación del Comité del MERCOSUR de Organizaciones Profesionales de Trabajo Social o Servicio Social.

Asimismo, en el nuevo milenio ha emergido un nuevo fenómeno de encuentro e intercambio latinoamericano, referido a la participación de estudiantes de grado (como así también de postgrado y docentes) en programas de movilidad académica en el marco de su formación (Entrevista realizada a Margarita Rozas Pagaza, 2018).

Si bien estos programas (tanto en su gestión y coordinación) no dependen directamente de la coordinación de las Carreras 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.

A través de estas experiencias, emergen 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 propuesta de integración regional profesional, con sustento crítico (Acerbo, Montaña, Ramírez y Garibotti Lusa, 2018).

Urge entonces asumir 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 (2005), 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. (2005:15).

Durante los últimos años, en distintas jornadas académicas regionales acontecidas, se ha enfatizado en la influencia de las políticas de Educación Superior en las políticas de formación profesional, todo ello atendiendo a un contexto macro político de mercantilización de los sistemas públicos educativos.

Esta cuestión ha sido puesta en agenda durante el Encuentro de la Región Cono Sur de ALAEITS (Santa Fe, Argentina, 2018), al abordar la preocupación que suscitan los desafíos de la crisis mundial, para la formación, investigación y extensión del Trabajo Social (desde la situacionalidad histórica y geográfica latinoamericana). Allí nos preguntábamos: ¿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?

A su vez, en el XXII Seminario Latinoamericano de ALEITS (Bogotá, Colombia, 2018) se destacó la cuestión de cómo hacer de la universidad un instrumento de transformación de las sociedades. Estableciendo al interior de nuestro colectivo, la necesidad y el compromiso de luchar por su calidad, pertinencia social, inclusión y permanencia.

Atañe señalar que los encuentros señalados relevan 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 resumen, se ha demostrado cómo el Trabajo Social en América Latina ha tenido históricamente el potencial (o las capacidades) de generar propuestas de integración internacional desde una perspectiva crítica al propio orden del capital. Es decir, aunque implicadas en la lógica neoliberal que impera en el orden económico, político y social vigente, las experiencias de encuentro e intercambio presentadas devienen en alternativas.

En el marco de un sistema neoliberal y global de producción, circulación y validación del conocimiento (el cual hegemoníicamente no admite al desarrollo científico desde una concepción nacional, latinoamericana y al servicio del Pueblo), estas experiencias se presentan como estrategias de disputa respecto de dicho modelo de internacionalización tradicional.

## **Sobre las políticas de movilidad académica**

La implementación de la política de movilidad académica no depende directamente de la Carrera de Trabajo Social. Por el contrario, la participación 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, Posgrado e Investigación. Esto se vincula directamente con la organización del propio sistema universitario; es decir, se constituye como expresión de relaciones históricas mucho más amplias.

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. En este sentido, al conceptualizar este tipo de vínculos institucionales sería adecuado suplir articulación por el concepto de integración subordinada.

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 “otros” aparentemente ajenos a la política de formación profesional. Consolidándose enredos y encrucijadas respecto de las pragmáticas de justificación que operan por parte de las 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 Programas de Movilidad Académica.

En este contexto, las movilidades de grado que protagonizan los estudiantes, consolidan experiencias que son generalmente significadas en términos de desarrollo personal; en detrimento de la valoración en tanto parte del desarrollo institucional o de los aportes al colectivo profesional. Este déficit de capitalización y apropiación colectiva, se manifiesta como expresión de la relación entre los distintos niveles de la 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, 2012).

“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 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)

En este sentido, los intercambios que los estudiantes realizan y las condiciones de posibilidad y oportunidad del proceso de formación profesional del Trabajo Social, se tornan un ejercicio intelectual y profesional legítimo y necesario (Gonzalez, 1998). Es apreciable como el conjunto de dispositivos, prácticas y justificaciones que se instauran en el marco de las políticas de movilidad, se consolidan como estructuras estructurantes estructuradas, es decir como habitus. De este modo, los 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 de una movilidad”.

Respecto del ejercicio clasificatorio que define el acceso, se advierte la eficacia simbólica del concepto de justicia entendido desde el enfoque de igualdad de oportunidades. 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”. 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.

Sucede que la implementación de la política de movilidad académica conlleva relaciones conflictivas y complejas que se generan entre los distintos agentes que intervienen. 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. Como señala Perelmiter (2011), muchas veces el accionar de los actores revela contradicciones inherentes a sus prácticas burocráticas.

No obstante, se puede percibir cómo ante aquello que se presenta como un déficit institucional (escasa información, falta de dispositivo de sistematización y otras barreras de acceso de los estudiantes a los programas de movilidad), los propios estudiantes generan estrategias asociativas y horizontales, construyendo diversos canales de comunicación y participación horizontal.

Lo público y privado aparece en tensión y disputa. Aquí “lo privado” se presenta como la organización de un sistema de producción y reproducción de 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).

Al no haber un dispositivo de sistematización de las experiencias de movilidad institucionalizado (efectuadas en el marco de la política pública), la experiencia permanece anclada en la singularidad y en la aptitud personal que cada estudiante es capaz de desplegar. Los conocimientos producidos permanecen limitados a la actividad que el estudiante puede desarrollar (o no) a través de sus redes personales. Siguiendo a Heler,

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. (2005:15)

Cuando los estudiantes retornan de su experiencia de movilidad de grado, la acreditación de la experiencia sólo queda expresada en la validación de las notas de las

materias cursadas; ergo la producción de conocimientos aparece supeditada a la acreditación. 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, 2005:15).

Este mecanismo implica la reproducción de 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 los estudiantes como para el resto de la comunidad académica) en términos personales más que profesionales o institucionales.

## Conclusiones

Las políticas de formación de grado son expresión de políticas educativas, resultado de decisiones que (como consecuencia de prácticas de disputa y/o coalición en los ámbitos de las políticas públicas) visibilizan u ocultan en territorios específicos la cuestión social<sup>4</sup> (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994). Condicionadas por los contextos económicos, políticos y culturales, estas decisiones resultan estrategias de posicionamiento en el campo disciplinar. A través de estas, 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. En oposición a posturas tecnicistas, el concepto de proyecto de formación incorpora en su definición la idea de direccionalidad cimentada en bases teóricas, técnicas, políticas, sociales, pedagógicas y de gestión que orientan la formación profesional como producción histórica y crítica. Bajo este carácter, 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)

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 pre-profesionales, prácticas de docencia, investigación, o extensión, e internacionalización, constituyen condiciones de oportunidad y posibilidad en los procesos de construcción de autonomía (siempre relativa), promoviendo procesos de cooperación y subjetividad colectiva. 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

---

<sup>4</sup> Se entiende por cuestión social, las manifestaciones de la contradicción capital-trabajo, vivenciadas en el cotidiano de los sujetos, atravesadas por la condición de género, etnia, edad, territorio, de cada uno de estos (Iamamoto, 2001).

crítica, donde se generan conocimientos, se transmiten y proyectan a la sociedad (González, 1998).

En este sentido, la participación se constituye como 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 los procesos de organización y lucha, en tanto manifestaciones de la cuestión social. Es por ello, que en esta investigación se le ha otorgado una importancia central al relato de los agentes involucrados, no por reducir la experiencia a la performance individual, sino por la riqueza que estos develan a la hora de 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. He aquí el gran desafío: la necesidad de inversión de la supeditación, entendido en el marco de la lucha por desarraigar los obstáculos que entorpecen la reflexión crítica, es decir, que obturan los espacios para ejercer la capacidad de mantener en movimiento la crítica.

De algún modo, el trabajo aquí presentado es apenas una aproximación en la desafiante trayectoria de elucidación frente a las diversas clausuras que impone la inmediatez. Es apreciable cómo 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 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 (en este caso la UBA) han construido como respuesta a un modelo de globalización hegemónica, proponiendo una lógica de cooperación académica y científica regional, solidaria y horizontal.

Este tipo de asociativismo se pretende como estrategia de fortalecimiento al sistema educativo superior latinoamericano, además de contribuir a la consolidación de la democracia mediante la difusión horizontal del conocimiento dispuesto a la transformación social y productiva de la sociedad.

Ahora bien, por lo que conocimos en el marco de la política de cooperación solidaria, la implementación de programas de movilidad, no estaría respondiendo totalmente 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, y que escapa al dilema entre alternativas de proyectos convenientes

o inconvenientes. Ha quedado demostrado que no hay una única dirección política. Por el contrario, se trata de un proceso complejo y conflictivo.

Estas políticas se subjetivizan con la participación de los distintos agentes (la UBA, la Subsecretaría de Relaciones Internacionales de FSoc, la Carrera de Trabajo Social y los estudiantes). Bajo este carácter, los sentidos del “mérito”, la “competencia”, la “oportunidad”, la “cooperación”, y la “solidaridad” se constituyen en materia de disputa de 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, basado en un determinado proyecto académico, intelectual, ético político, y societal, inserto en un contexto más amplio de relaciones.

Se ha puesto en manifiesto que el sentido de justicia se constituye como un fenómeno relativo a la práctica social, es decir un principio de coordina o des-coordina acciones: lo que permanece en puja es la dinámica privatizadora y competitiva de los dispositivos de los programas de movilidad/ con un proyecto de formación democrático con tendencia declarada por la defensa de lo público, la democracia y la participación (tal como establece el marco normativo vigente de nuestra profesión).

Con lo cual, 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. Entendiendo a la política 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 Sousa Santos “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”. (2004:7)

En este sentido, los conocimientos producidos por las experiencias de los estudiantes requieren de ser convalidados, además de su acreditación. Caben entonces las preguntas ¿Para qué y para quienes producimos conocimiento los estudiantes y la academia? ¿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. MONTAÑA, L. RAMÍREZ, L. Y GARIBOTTI LUSA, M. (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) Última vez consultado 26 de marzo de 2020.

- BORÓN, A. (2015). Argentina de la República al Régimen. Disponible en <http://www.atilioboron.com.ar/2015/12/argentina-de-la-republica-al-regimen.html> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- BOURDIEU, P. WACQUANT, J. D. (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-WEBCodigo-de-Etica.pdf> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- 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) Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- 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, BA.
- 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> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- Ley de Educación Nacional N° 26206/2006. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- Ley de Educación Superior N° 24521/1995. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- Ley Federal de Trabajo Social N° 27072/2014. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239854/norma.htm> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- 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.
- OREGIONI, 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> Última vez consultado 26 de marzo de 2020.
- PASTORINI, A. (2010). ¿Quién mueve los 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. (2012). “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 marzo de 2020)
- <http://www.fauats.org/> (Última vez consultado 26 de marzo de 2020)
- <http://www.sociales.uba.ar/> (Última vez consultado 26 de marzo de 2020)
- <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/> (Última vez consultado 26 de marzo de 2020)
- <http://www.ts.ucr.ac.cr/alaeits.htm> (Última vez consultado 26 de marzo de 2020)