

FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL EN EL ACTUAL CONTEXTO LATINOAMERICANO. POLÍTICAS, INSTITUCIONES Y SUJETOS

Professional training in social work in the present Latin American context. Policies, institutions and subjects.

Roxana Basta¹

María Silvina Cavalleri²

Recibido: 03/06/2019

Aceptado: 19/07/2019

Resumen

El propósito de este artículo es presentar algunos resultados de una línea de investigación que sostenemos desde el 2012, parte del Programa de Estudios sobre Fundamentos Teórico-Metodológicos del Trabajo Social (PEFTS), del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján, República Argentina. El tema vincula las transformaciones que se produjeron a partir de la influencia de las políticas neoliberales sobre las formaciones estatales y sus instituciones en países de América Latina, en particular para las Universidades. Para la región, esto trajo consecuencias en las relaciones Estado-Sociedad Civil, lo que impactó en la configuración de, por ejemplo, las políticas de Educación Superior, lo que repercute sobre el proceso de formación profesional en Trabajo Social. A través del estudio de ponencias presentadas en los últimos dos Seminarios Latinoamericanos de la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS) –año 2012 en Córdoba, Argentina, y año 2015 en Mazatlán, México–, es que abordamos estos temas poniendo especial atención a la dimensión ético-política en la formación y el ejercicio profesionales.

Palabras clave

Trabajo Social, contemporaneidad, educación superior, formación profesional, dimensión ético-política

Abstract

The purpose of this article is to present some results of a line of research that we have maintained since 2012, part of the Program of Studies on Theoretical-Methodological Foundations of Social Work (PEFTS), of the Department of Social Sciences of the National University of Luján, Argentina.

The topic links the transformations that occurred from the influence of neoliberal policies on state formations and their institutions in Latin American countries, particularly for universities. For the region, this brought consequences in the relationship between State and Civil Society, which impacted on the configuration of, for example, Higher Education policies, having repercussions on the process of professional training in Social Work.

Through the study of papers presented at the last two Latin American Seminars of the Latin American Association for Teaching and Research in Social Work (in Spanish ALAEITS) - 2012 in Córdoba, Argentina, and 2015 in Mazatlán, Mexico-, we address these issues paying special attention to the ethical-political dimension in professional training and practice.

¹ Roxana Basta. Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Luján). Profesora Adjunta Ordinaria en la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional de Lanús. Argentina. Correo electrónico: roxanabasta@gmail.com

² María Silvina Cavalleri, Magister en Servicio Social (PUC/SP), Doctorando en Trabajo Social (Universidad Nacional de La Plata). Profesora Titular Ordinaria en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Asociada Ordinaria en la Universidad Nacional de Luján. Argentina. Correo electrónico: silvinacavalleri@hotmail.com

Key words

Social Work, contemporaneity, higher education, professional training, ethical-political dimension

Cómo citar

Basta, R. y Cavalleri, M. S. (2019). Formación profesional en Trabajo Social en el actual contexto latinoamericano. Políticas, instituciones y sujetos. *Intervención*, 9(1), 6-25.

1. Introducción

Este trabajo recupera resultados producidos por una línea de investigación sostenida desde el año 2012 como parte del Programa de Estudios sobre Fundamentos Teórico-Metodológicos del Trabajo Social (PEFTS), Programa radicado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Desde esta línea de trabajo indagamos como equipo sobre temas vinculados al debate contemporáneo del Trabajo, poniendo énfasis en este último proyecto el análisis sobre la formación profesional en Trabajo Social y sus vinculaciones con las Políticas de Educación Superior y el contexto contemporáneo³.

Este escrito no tiene pretensiones de generalización, sino que se orienta a abordar algunas reflexiones en torno a lo estudiado. En todo caso, puede ser tomado como un punto de llegada provisorio para encaminar nuevas reflexiones.

Para el desarrollo del trabajo de indagación se realizó una muestra intencionada seleccionando ponencias que hicieran referencia a la formación en Trabajo Social y, para ello, en un primer período se tomaron escritos presentados al XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social organizado por la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS) y realizado en la ciudad de Córdoba en el año 2012, Argentina. En un segundo momento, y a partir de ampliar la muestra teórica, se incorporaron producciones presentadas en el XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social llevado a cabo en la ciudad de Mazatlán, México, en el año 2015.

El período en estudio quedó definido así en función de estos dos seminarios internacionales, debido a que este momento fue significativo en relación a los debates que se dieron en torno a la presencia del neoliberalismo en América Latina y sus impactos en las Políticas de Formación Superior en los distintos países de la Región. Cabe mencionar que hemos centrado el análisis en trabajos procedentes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay⁴.

En este sentido, estructuramos este escrito en dos momentos centrales: el primero, referido al contexto contemporáneo y la particular configuración que adquieren las Políticas de Educación Superior en Latinoamérica a partir de la influencia neoliberal para, en un segundo momento, entrar

³ Título del Proyecto: "Temas, tendencias y tensiones en el debate sobre la formación profesional en Trabajo Social en relación con las transformaciones en los vínculos Estado-Sociedad Civil, particularmente las Políticas de educación Superior en Argentina, América Latina, Centroamérica y el Caribe en la actualidad". Directora: María Silvina Cavalleri; Codirectora: Roxana Basta. Proyecto acreditado para el Programa de Incentivos a la Investigación, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. Vigencia 2016-2018.

⁴ En ambos Seminarios es de destacar la prevalencia de escritos de Brasil por sobre el conjunto de los países de la Región. Y si consideramos al Cono Sur en particular, Argentina, Brasil y Uruguay, colegas de estos países han presentado una gran cantidad de trabajos respecto de otras zonas de la Región. En este sentido, la muestra intencional se configuró a partir de recuperar no solo los ejes de abordaje sobre la contemporaneidad, las políticas de Educación Superior y la formación profesional en el actual contexto considerando temas, perspectivas y tensiones que organizan el debate actual del colectivo profesional, sino también teniendo en cuenta la representatividad de los distintos países de la región. Se han revisado así unos 50 escritos que se analizaron a partir de la construcción de matrices de datos.

en los debates en torno a la formación en Trabajo Social desde un abordaje ético-político, tomando como eje el análisis de la finalidad que adquieren estos procesos en relación con la contemporaneidad. Para cerrar, se presentan algunas reflexiones finales.

2. Contexto contemporáneo y Políticas de Educación Superior⁵

Para analizar el derrotero de la Educación Superior en América Latina en nuestros tiempos, es preciso remontarse a dos hitos en la historia de la Región que fueron fundantes en la vida universitaria: por un lado, el contexto sociohistórico en el cual la Universidad inicia un proceso de democratización, acontecimiento conocido internacionalmente como la Reforma de 1918, ocurrida en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y que aún hoy tiene impactos para toda América Latina cuando de Políticas de Educación Superior se debate; y por otra parte, la configuración y el desarrollo con distintos alcances de políticas de intervención correspondientes a una formación como la del Estado de Bienestar, ciertamente con limitaciones y con diferencias según la trayectoria histórica de cada uno de los países de la Región.

Estos acontecimientos son centrales para comprender el impacto que las políticas neoliberales trajeron en relación no solo a la Educación Superior, sino específicamente a la perspectiva con la cual se comienza a abordar la problemática de la desigualdad en todas las dimensiones de la vida de la población latinoamericana:

Si bien la desigualdad como expresión intrínseca del capitalismo no estuvo ausente en el mencionado período [temporalidad comprendida entre la segunda posguerra y mediados de la década de 1970], las políticas propias del Estado de Bienestar se sostuvieron en el principio de “justicia social”, con la finalidad explícita de contribuir a la expansión de la ciudadanía y la disminución de la brecha entre ricos y pobres. [...] El bienestar general fue la premisa para lograr cierto equilibrio y cohesión social en un capitalismo que progresaba, en lo aparente, para todos por igual. (Basta et al, 2018, p.4).

Ahora bien, no debemos perder de vista que la conformación de estas políticas de bienestar en este período no tuvo el mismo desarrollo en Latinoamérica y el Caribe que en los países centrales. Asimismo, tampoco las experiencias de los distintos países de la Región fue la misma, dado que las particularidades en torno a la relación Estado-Sociedad Civil en cada una de estas naciones tiene que ver —como señaláramos más arriba— con el derrotero que las relaciones de clase tuvieron a lo largo de sus propias historias.

⁵ En este apartado se da cuenta de tendencias presentes en las Políticas de Educación Superior planteadas en las ponencias estudiadas. Es preciso aclarar que en los escritos no hallamos análisis detallados sobre las particularidades que estas Políticas adquieren en cada uno de los países.

En este sentido, los procesos de instauración del neoliberalismo tampoco tuvieron el mismo impacto ni el mismo desarrollo, pero sí compartieron los principios rectores del reordenamiento societal que impulsaron las políticas neoliberales a través del Consenso de Washington a fines del siglo XX, así:

Brevemente podemos referenciar que el Consenso de Washington significó liberalizar el comercio y flexibilizar las tasas de cambio para favorecer el ingreso de capitales externos, al mismo tiempo que se privatizaron servicios públicos, se conjugaron con la necesidad de brindar garantías jurídicas a la propiedad privada. Pero como no es un todo homogéneo, este consenso llevó también a incorporar la propuesta de establecer un “piso” mínimo de equidad a través de perfeccionar el sistema tributario para financiar políticas de salud, educación y seguridad/justicia. De este modo, la desigualdad no era puesta en cuestión. (Basta y Cavalleri, 2018, pp. 97-98).

El capitalismo implica crisis cíclicas, y ese momento en su historia no fue la excepción. La crisis de este modelo –correspondiente a una fase del capitalismo denominado “Modelo de producción fordista-keynesiano” (Harvey, 2005)–, se dio centralmente en relación a la caída de la rentabilidad y de las tasas de ganancias en el corto y mediano plazo. De este modo, desde sus detractores se puso especial acento en la crítica a la “rigidez” de este sistema de gestión de lo económico y lo social en relación a los procesos productivos y la configuración de las relaciones laborales atravesadas por la presencia –en manera diferencial– de los sindicatos, pero más hincapié se hizo respecto de la “rigidez” del sistema en relación a la carga fiscal sobre el sector privado para sostener las inversiones en políticas públicas y sociales emprendidas que –con diferencias– llevaron adelante los distintos Estados latinoamericanos; inversiones que pasaron a ser consideradas como “gastos”. (Basta et al., 2018).

El neoliberalismo, en tanto propuesta económica, implica la recurrencia a mecanismos heterodoxos de regulación que, paradójicamente, son representados por sus defensores como de “desregulación”. Sin embargo, en su proyección política se viene afianzando desde la década de 1990 como una perspectiva ideo-cultural unívoca que se autoreferencia como un proyecto societal ineludible en los tiempos de crisis que corren: el único camino posible a seguir frente al fracaso del “paternalismo” de las políticas interventivas. Siguiendo esta línea, agencias de cooperación internacional marcaron el rumbo de las políticas públicas al establecer condicionalidades para el acceso al financiamiento externo por parte de los Estados-Nación; gestión de créditos frente a organismos internacionales para resolver el déficit fiscal, de la balanza de pagos y del comercio internacional en los que se vieron envueltos los propios Estados para sortear la profunda crisis en la que sumieron a la Región las mismas políticas neoliberales.

Esta crisis que se combinó con una nueva crisis ampliada del gran capital a inicios del siglo XXI propició una suerte de “salida” a través de lo que se denominó como el Consenso de los Commodities⁶. Este nuevo consenso internacional representó para Latinoamérica asumir otra vez un rol central en la provisión de materias primas acentuándose los conflictos socioambientales y los procesos de inequidad y desigualdad en la Región. Este Consenso de los Commodities significó la reprimarización de la economía latinoamericana, pero al mismo tiempo posibilitó la existencia de un Estado mucho más flexible en su rol, lo que favoreció:

la coexistencia de [...] gobiernos progresistas, que cuestionaron el consenso neoliberal, con aquellos otros gobiernos que continúan profundizando una matriz política conservadora, en el marco del neoliberalismo [lo que se relaciona directamente con que este consenso posee una carga político-ideológica que] alude a la idea de que existiría un acuerdo –tácito o explícito– acerca del carácter irrevocable o irresistible de la dinámica extractivista, producto de la demanda global de bienes primarios. Así como sucedía en los años 90, el discurso dominante es que “no hay otra alternativa”, lo cual apunta a poner límite a las resistencias colectivas, sobre la “sensatez y razonabilidad” que ofrecían las diferentes versiones del capitalismo progresista, al tiempo que busca clausurar la posibilidad de pensar otras opciones de desarrollo. (Svampa, 2017, p. 57).

Desde la primera década de los 2000, este progresismo conjugó al Estado como productor, pero al mismo tiempo como regulador y, en este sentido, la “gobernabilidad” se puso en juego a partir de establecer un delicado equilibrio entre las ganancias propiciadas por la renta extraordinaria proveniente del modelo extractivo-rentista y la expansión de las políticas sociales, educativas y de salud dirigidas a los sectores más vulnerables. Autores diversos y desde las Ciencias Sociales van a identificar este proceso como una “suerte de movimiento dialéctico que sintetiza [...] continuidades y rupturas en un nuevo escenario que legítimamente puede caracterizarse como posneoliberal, sin que esto signifique empero la salida del neoliberalismo (Féliz, 2012)”. (Svampa, 2017, p. 59).

Observando este proceso, podemos sostener que:

Esta contradicción atravesó a los distintos gobiernos de la región identificados desde la “derecha conservadora” como “gobiernos populistas” o como expresiones del “régimen populista”. [...] las Universidades públicas no estuvieron ajenas a estos cuestionamientos, poniendo el foco en la relación costo-beneficio del financiamiento de la Educación Superior,

⁶ Según Svampa (2017) “Entendemos el concepto de commodity en un sentido amplio como ‘productos indiferenciados cuyos precios se fijan internacionalmente’ (Wainer, 2011:77), o como ‘productos de fabricación, disponibilidad y demanda mundial, que tienen un rango de precios internacional y no requieren de tecnología avanzada para su fabricación y procesamiento’. “Los commodities”, en Mundo Finanzas, [http:// mundofinanzas.es/finanzas/los-commodities/](http://mundofinanzas.es/finanzas/los-commodities/).” (76)

teniendo en cuenta parámetros cuantificables respecto de la calidad académica, y al mismo tiempo discutiendo el perfil “altamente politizado” de la gestión en las mismas. (Basta y Cavalleri, 2018, p. 99).

Ya en la segunda década de este siglo, una nueva crisis en el proceso de acumulación internacional da otro impulso a políticas neoliberales en la Región, lo que, sumado a problemas internos y de características particulares en cada país, propician el resurgir de nuevas expresiones de “derecha”, las que, apoyadas por diversos sectores sociales enfrentados al “modelo populista”, acceden nuevamente al control de los gobiernos. Como ejemplos podemos mencionar el caso de Argentina que, a partir del gobierno macrista –con su asunción en diciembre de 2015– inicia nuevas políticas de ajuste en la estructura del Estado y, particularmente, sobre las universidades públicas en 2018, recortando tres mil millones de pesos en el presupuesto del sector, paralizando y desfinanciando –al mismo tiempo– obras de infraestructura. O para el caso de Brasil en que, a partir de la asunción del gobierno de Temer y luego de Bolsonaro, todos los intentos de democratización del sistema universitario brasileño sufrieron una gran retracción al cuestionar la autonomía universitaria y la capacidad de designar sus autoridades, cuestión que ahora está reservada al propio gobierno⁷.

En este punto es necesario retomar los lineamientos que desde la década de 1990 viene impulsando el Banco Mundial (en adelante, BM) en relación a las Políticas de Educación Superior. Según este organismo, en los países periféricos la crisis de la enseñanza superior encuentra su origen en la crisis fiscal estructural que los caracteriza, por lo que, desde entonces, plantea la necesidad de una “reforma” que en su estrategia contenga cuatro orientaciones fundamentales: “1) incentivar una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de instituciones privadas; 2) ofrecer incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; 3) redefinir el papel del gobierno en la enseñanza superior; 4) adaptar políticas que se destinan a dar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.” (De Queiroz, 2012, p. 4).

Tomando estos puntos, la idea central –basada en el mejoramiento de la calidad– es la diversificación de instituciones de enseñanza superior y de los cursos, incluyendo cursos de corta duración, ciclos básicos y/o a distancia. Según el BM, en los distintos países fueron surgiendo varios tipos de instituciones no universitarias que tienen como ventaja el menor costo de los programas, el que resulta de la duración de los cursos, la menor tasa de abandono y el menor costo anual por estudiante. En apariencia esta ampliación de la oferta es para posibilitar el acceso de los sectores subalternos a la Educación Superior. Sin embargo, el acceso:

⁷ Siguiendo a Sokolovsky (2019) respecto de la situación en Brasil podemos referenciar el Decreto presidencial de Jair Bolsonaro que “liquida la autonomía universitaria atribuyéndose la potestad de designar a las máximas autoridades de las Instituciones Federales de Educación Superior. Semejante decisión corona una creciente hostilidad dirigida hacia Universidades públicas y especialmente federales, que ya desde la ilegítima llegada de Michel Temer al gobierno vienen sufriendo persecución ideológica, recortes presupuestarios y asedio judicial.” (6)

camina junto a la descalificación de la formación profesional, de manera que los estudiantes no participarán de actividades de investigación y extensión. En ese contexto, la educación a distancia se presenta como una de las estrategias del Banco para la diversificación de las instituciones de enseñanza superior, destacando que ese método de enseñanza puede ser eficaz y para aumentar a un costo moderado el acceso de los grupos desfavorecidos. (De Queiroz, 2012, pp. 4-5).

En esta misma línea, y en relación con el mejoramiento en la eficiencia sobre la organización y las funciones de estas instituciones de enseñanza superior, el BM recomienda que los gobiernos lleven adelante reformas para ampliar las fuentes de financiamiento, con contribuciones de exalumnos, empresas privadas, convenios con fundaciones privadas y con empresas para consultoría e investigación. A cambio de las inversiones privadas, “esas empresas podrán utilizar los equipamientos y espacio físico público para atender sus intereses, así como las investigaciones, los cursos [arancelados] que serán destinados a las demandas y prioridades del mercado.” (De Queiroz, 2012, p. 5).

En otro de sus principios rectores, el BM sostiene que para el éxito de las reformas educacionales propuestas es necesario un marco coherente de políticas que propendan al “apoyo con incentivos e instrumentos orientados al mercado para ampliar las políticas; y una mayor autonomía administrativa de las instituciones públicas”. (De Queiroz, 2012, p. 6). Y para alcanzar la autonomía, este organismo considera fundamental la reducción en la dotación de recursos públicos a la enseñanza superior, por lo que estas instituciones tendrán que gestionar recursos de formas diferenciadas siguiendo la lógica del mercado.

Continuando con lo antedicho, entiende que el elemento más importante para mejorar la educación superior es la diversificación de sus instituciones según las siguientes orientaciones: “mejor calidad de enseñanza e investigación; mayor adaptabilidad de la educación superior a las demandas del mercado laboral; mayor equidad”. (De Queiroz, 2012 p. 6).

A partir de estos fundamentos como tendencia para la Región en Políticas de Educación Superior se instala la idea de “mercantilizar” el proceso educativo, retrayendo así los derechos de la ciudadanía en torno a la conquista de soberanía y democratización en el acceso a la formación superior de las nuevas generaciones. Sin embargo, como mencionáramos más arriba, los cambios económicos a nivel mundial que fueron necesarios aplicar para restablecer la rentabilidad del gran capital, dieron origen a nuevos procesos de inversión y una nueva configuración de la división internacional del trabajo. Así, se comenzó a vivenciar crecimientos económicos regionales parciales, los que impactaron favorablemente en las estructuras nacionales al reiniciar procesos de desarrollo

económico y social⁸. En este contexto, y de forma diversa en cuanto a sus alcances, en la Región se comenzaron a desarrollar Políticas de Educación Superior tendientes a crear universidades públicas en espacios sociales y territoriales vacantes –tal el caso de Argentina y Brasil–, al mismo tiempo que se promovió el ingreso y la permanencia de los estudiantes en los distintos niveles educativos, incluida la formación de grado. Al mismo tiempo, se promovió el desarrollo del sistema científico-tecnológico y el apoyo a carreras prioritarias, y se impulsaron políticas de extensión y vinculación que posibilitaron nuevas articulaciones entre Universidad y comunidad.

Estas políticas identificadas y estigmatizadas desde los sectores conservadores como “populistas”, coexistieron al mismo tiempo con un sistema de acreditación de productividad académica tanto para docentes como estudiantes en los términos que propone el BM desde 1990.

Estos constituyen a grandes rasgos, algunos ejemplos que, sin embargo, y avanzado el siglo XXI, coexisten con parámetros de evaluación en torno a eficiencia y eficacia sostenidos por las agencias de cooperación internacional que financian distintas políticas -entre ellas la de Educación Superior-, lo que se contradice con los criterios de inclusión propuestos a través de la educación. En este sentido es necesario recuperar que el crecimiento económico de estos últimos años no implicó necesariamente cambios estructurales profundos en los sistemas de políticas laborales y educativas, por lo que la desigualdad persiste. (Basta y Cavalleri, 2018, pp. 100-101).

Si nos detenemos a observar la historia latinoamericana, existen dos grandes tendencias respecto de aquellos países que por su trayectoria el Estado asume un rol central en la oferta educativa pública; tal el caso de Argentina, Brasil y Uruguay, no por ello sin contradicciones internas propias a cada país- y por ende en el desarrollo de la Política de Educación Superior. Al mismo tiempo que en países como Chile y Perú estas políticas son más restringidas respecto al conjunto de la población y de acuerdo a la configuración de una oferta apoyada en instituciones privadas. Por lo tanto, el impacto de las políticas neoliberales tendrá expresiones diferenciales que se pueden observar en las consignas de los procesos de lucha y resistencias emprendidos por los distintos movimientos de la comunidad universitaria en cada Nación, los que comparten un rasgo común, el combate a la “mundialización” de la Educación Superior:

La mundialización también ha provocado –por la propia lógica de expansión y crecimiento de nuevas fronteras– el desarrollo de regiones y países de forma dispar llevando al surgimiento

⁸ “En esos primeros años 2002-2003, y frente al crecimiento de los niveles de pobreza como consecuencia de las políticas neoliberales, fue necesario inaugurar una nueva forma de vinculación entre el Estado y la sociedad, lo que fue propiciado por el inicio de una nueva manera de gestión en la política pública con iniciativas que estuvieron orientadas a reconstruir el consenso social, favoreciendo la representación de gobiernos atentos a las demandas populares y capaces de distanciarse de los organismos financieros internacionales; todo esto con matices y en relación a las especificidades históricas de los distintos países. Sí podemos decir que a nivel regional se implementaron políticas destinadas a redistribuir algunos recursos y a restituir niveles de consumo, al mismo tiempo que se ampliaron los procesos de participación ciudadana y la democratización del poder.” (Basta y Cavalleri, 2018, p.100).

de nuevos polos de desarrollo y de regiones. La emergencia económica de países y regiones ha tenido necesariamente consecuencias en las políticas de desarrollo y está generando cambios en los distintos ámbitos [...] Es en estos ámbitos que ingresan los debates y alcances de la geopolítica en la sociedad del conocimiento. [...] Desde hace unas décadas, el hecho de que la educación –incluida la superior– sea un componente de las políticas públicas ha llevado a que el Banco Mundial en sus propuestas y programas asociados y el mismo Fondo Monetario Internacional realicen recomendaciones de política económica a seguir por los gobiernos. (Bizzozero Revelez y Pose, 2018, pp. 132-133).

A partir del nuevo siglo, lo novedoso es que junto a estos procesos se suma el hecho de que otros organismos internacionales comienzan a fomentar un debate que coloca a la Educación Superior dentro de los posibles servicios a ser negociados en el marco del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC). A lo que se le suma la presión de ciertos acuerdos que irían por fuera de esta organización, flexibilizando aún más cualquier proceso de reforma política y económica de los Estados Nacionales⁹.

Retomando las discusiones que se han dado en la última CRES¹⁰ realizada en la ciudad de Córdoba, Argentina y en el marco de la conmemoración de los cien años de la Reforma Universitaria, si consideramos que el papel de la universidad en los países de la Región supuso la construcción de los Estados diferenciándose de las tradiciones de la Europa Occidental –representadas en los modelos “napoleónico” y “humboltiano”– y la Estadounidense –representada por la tendencia elitista de investigación–, podremos contextualizar de una mejor forma los impactos de pensar la Educación Superior desde estos parámetros promovidos por estas instituciones supranacionales, que van a sentido contrario a los principios de la Reforma de 1918. (Ordorika, 2018).

⁹ Aquí referenciamos a los Acuerdos Comerciales Preferenciales (ACP) que han pasado de ser acuerdos bilaterales a ser negociaciones de “megabloques” comerciales. Estos acuerdos implican negociar sobre un amplio conjunto de temas –el Trans-Pacific Investment Partnership (TPP) y el Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP)– o bien sobre áreas especializadas –el Trade in Service Agreement (TISA)–. Mientras que en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC los países “negocian bajo el formato de ‘listas positivas’, esto es, hacen ofertas sobre las distintas áreas en las que están dispuestos a asumir nuevos compromisos, tanto en acceso a mercados como en trato nacional, en los nuevos tratados el trato nacional es negociado a partir de ‘listas negativas’, en las que se estampan las áreas donde no se desean asumir compromisos, mientras que todo lo demás queda implícitamente incluido. Además, se prevé la inclusión de ‘cláusulas cremallera’, por las que un país no puede deshacer sus concesiones en trato nacional una vez otorgadas y solo puede hacerlo en acceso a mercados, monopolizando un sector (Pose, 2016). Como resulta evidente, esta estrategia resulta más propicia para la inclusión de las distintas modalidades de servicios educativos –incluyendo a la educación superior–, en tanto su exclusión requiere la movilización de una coalición antiliberalizadora que logre poner explícitamente a los servicios educativos en la lista de sectores protegidos por los estados nacionales”. (Bizzozero Revelez y Pose, 2018, p. 154).

¹⁰ “La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) es convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con una periodicidad aproximada de diez años. La primera Conferencia tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, y la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008. En esta oportunidad, UNESCO-IESALC convocó a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, para organizar conjuntamente la tercera edición del evento, que se realiza en la ciudad de Córdoba, entre el 11 y el 14 de junio de 2018, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuyos postulados se extendieron por toda la región”. (Henríquez Guajardo et al., 2018, p. 7).

La Reforma implicó el avance del liberalismo cultural, la promoción del libre pensamiento, que se enfrentó a los preceptos restrictivos imbricados en los valores ético-morales vinculados a la doctrina de la iglesia y una democratización que se dio en un clima de “modernización”: “El término ‘modernización’, empleado por los estudiantes, significaba el cambio del régimen político de la universidad, la renovación del profesorado y la modificación de los planes de estudio. Porque los ‘nombres como los de Spencer, Darwin, Comte, Alberdi, Sarmiento y Ameghino [...] suenan a herejía a los oídos de los académicos cordobeses”’. (Tcach, 2018, pp. 21-22).

A partir de estas tendencias contradictorias presentes en la contemporaneidad es posible interrogarnos si frente al avance de presiones políticas y económicas provenientes desde organizaciones como la OMC sobre organismos supranacionales como la UNESCO¹¹ y los propios Estados Nacionales de la Región, cuánto y cómo está dispuesta la dirigencia actual de la Región en resistir a la “tentación” de considerar la educación superior como un “bien público global”: de este modo:

Nos preguntamos si en este contexto de nuevo embate de políticas neoliberales proclives al desfinanciamiento del sistema educativo público, tal como lo demuestran y ratifican las últimas decisiones presupuestarias, se está más próximo a considerar la educación como una “mercancía” más, lo que claramente se contradice con la intencionalidad de la CRES 2018 en ratificar la educación superior como “bien público y derecho humano y social”, invocando la responsabilidad de los Estados nacionales en constituirse en garantes a partir de sus agendas de políticas académicas y planeamiento educativo. Esto incluye inexorablemente financiamiento adecuado a las necesidades de todo el sistema universitario y de promoción de la investigación y el desarrollo de la ciencia y tecnología a nivel nacional. (Basta et al., 2018, p.13).

Estos cambios en la relación Estado-sociedad civil trajeron consecuencias que son necesarias de indagar para el colectivo del Trabajo Social, debido a que los procesos de contrarreforma en la Educación Superior impactan directamente en la formación del colectivo profesional dentro de las cuestionadas Ciencias Sociales, y más aún a partir del énfasis que desde la dirección social se coloca en el perfil interventivo del ejercicio profesional, es decir en el “saber-hacer”, lo que puede propender a flexibilizar la currícula —como por ejemplo en cursos a distancia—, lo que iría en contra de la jerarquización en los procesos de formación académica.

¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

3. Formación profesional en Trabajo Social: consideraciones sobre lo ético-político

En el contexto precedentemente presentado que condiciona las políticas que las instituciones de Educación Superior encaminan, en este apartado nos detendremos a plantear aspectos relativos a la formación en Trabajo Social y, especialmente, recuperaremos algunas ideas que se expresan como parte del debate profesional en temas relacionados con lo ético-político, entendido como dimensión constitutiva de la formación e intervención profesional. Esta dimensión está en interrelación con lo teórico-metodológico y operativo-instrumental, y remite a la reflexión sobre normas, hábitos y costumbres atravesados por valores que se construyen en la sociedad en determinado tiempo histórico. Valores que no son unívocos y, por tanto, es necesario su estudio para comprender las disputas que se producen socialmente y, en particular, al interior de la profesión, para entender diversos posicionamientos existentes en la categoría profesional. Asimismo, lo ético se vincula con lo político considerando que en este terreno se producen las disputas de poder y las luchas en torno a distintos intereses que se encuentran en tensión; por ello, lo ético y lo político son parte inescindible tanto del ejercicio de la profesión como de los proyectos de formación.

Asimismo, decimos que entendemos la formación profesional en un sentido abarcativo, incluyendo una diversidad de prácticas académicas curriculares y extracurriculares, de extensión, de investigación, de producción y reproducción de conocimiento, de organización colectiva, de ejercicio profesional, etc.

Para pensar la formación en lo atinente a la calificación de profesionales en instituciones académicas reconocidas para tal fin, traemos los aportes de Cullen (2004) quien sostiene que la educación es “un complejo proceso social que tiene diversos escenarios, protagonistas, peripecias y libretos. Más aún, parte de su complejidad radica en que esos diversos escenarios sociales de la educación tienen lógicas propias, códigos más o menos restringidos, movimientos más o menos pautados” (p. 19). El autor reconoce la existencia de tres escenarios: el de las políticas educativas y los escenarios políticos de la educación, el de las instituciones educativas y los escenarios institucionales para la educación y el de los sujetos pedagógicos y los escenarios subjetivos para la educación. (Cullen, 2004).

Por tanto, consideramos la amplitud de procesos que se incluyen en la formación de profesionales y entendemos asimismo la necesidad de abordar estos temas dada su significación para la construcción y fortalecimiento del campo profesional. Aun así, cuando se piensa este tema suele reducirse al ámbito académico y más, a la formación de grado. Consideramos necesario indagar y, desde las instituciones, generar iniciativas que vayan en el sentido de propiciar mayores interacciones entre los distintos espacios en que se lleva a cabo la formación de profesionales.

En los trabajos analizados se reconoce la predominancia de reflexiones que van en la línea de lo señalado más arriba, es decir, de pensar la formación académica y especialmente en el nivel de grado. En relación al análisis de diversas dimensiones de la actualidad se presentan temas, problemas, preocupaciones e interrogantes los que serían expresiones particularizadas de cuestiones bien variadas tales como el significado social de la educación y la Universidad, la investigación, el reconocimiento de la revisión de la formación de profesionales a la luz de ciertas demandas que se colocan a la profesión, como también ciertas tendencias de la Educación Superior, las que pueden estar influyendo en la preparación en Trabajo Social.

Vinculado con lo anterior, Cazzaniga sostiene que:

la formación profesional no solo debe replantearse por encontrarse inserta en un contexto que cambia, en una suerte de aggiornamento frente a las “nuevas” demandas sociales, sino y fundamentalmente porque la transformación de una sociedad atraviesa todas y cada una de las condensaciones que como instituciones van dando forma y contenido a la configuración de esa misma sociedad; las tensiones son inherentes a los procesos sociales, no excepción. Vista desde esta perspectiva, la formación pasa a convertirse en uno de los aspectos constitutivos en la construcción de la legitimidad, interpelando, si se quiere, la propia dignidad profesional. (2005:127).

En escritos anteriores hemos ido trazando un recorrido desde lo descriptivo a algunos intentos de sistematización y análisis y hemos llegado a agrupar, de manera no excluyente, los temas y problemas en cuanto a la formación en torno a tres grandes ejes. Es necesario considerar cómo estos núcleos adquieren características y expresiones particulares en los distintos países donde la historia de la institución Universidad, de las políticas de Educación Superior y de la misma formación profesional tienen tránsitos diferentes. Por tanto, este esfuerzo analítico no tiene el sentido de establecer generalizaciones ocultando las particularidades, sino presentar de modo más organizado las distintas cuestiones que hemos relevado en las ponencias, tratando de superar lo enunciativo.

Uno de los ejes reúne cuestiones de “carácter político-académico y gremial, en las que a partir de explicitar una determinada lectura del contexto socio-histórico, se da cuenta de sus impregnaciones en las Políticas de Educación Superior y en las instituciones y/o Planes de Estudios en Trabajo Social”. (Basta y Cavalleri, 2018, p. 106). Incorporamos en este núcleo distintas contribuciones respecto al análisis de condiciones de trabajo de docentes y de condiciones en las que transcurren las Carreras y cursado de las mismas por parte del estudiantado.

Un segundo eje conjuga referencias y reflexiones, desde la ubicación en el escenario actual, acerca de “los fundamentos teórico-metodológicos”. (Basta y Cavalleri, 2018 p. 107) Aquí hallamos producciones que dan cuenta desde distintos enfoques teóricos, de reflexiones acerca de la formación en Trabajo Social haciendo explícitas concepciones de educación, sujeto, sociedad, universidad, significado social del conocimiento, entre otras. En relación con lo anterior, se piensa en torno a las finalidades de la formación profesional, pensadas en relación al sentido y direccionalidad de los procesos formativos para los tiempos que corren. Desde estos aportes, devienen planteos vinculados con la formulación/revisión de Planes de Estudios. En este núcleo hallamos la persistencia de la preocupación por la superación de la dicotomía y/o de las tensiones –según las distintas formulaciones de la idea– entre teoría y práctica.

El tercer eje aglutina aspectos sobre “la operacionalización de propuestas y experiencias de asignaturas, proyectos de investigación y extensión”. (Basta y Cavalleri, 2018, p. 107). Resulta interesante comprender cómo la socialización de los mismos se presenta como alternativa, innovación y desafío que se impulsa a partir del análisis del contexto.

En un trabajo anterior nos detuvimos a analizar el primer eje (Basta y Cavalleri, 2018), trataremos en esta producción de reflexionar respecto de las finalidades de la formación, recuperando algunas producciones de colegas que ofician en este escrito a modo de ejemplo de las ideas que nos interesa compartir.

El abordaje de esta dimensión nos acerca a la consideración de lo ético-político en la formación, teniendo en cuenta los escenarios y lógicas que recuperábamos de Cullen (2004): las políticas, las instituciones y los sujetos. Se trata de comprender sus relaciones y condicionamientos mutuos lo que conlleva la necesidad de entender la complejidad de estos procesos. En los escritos analizados encontramos lo ético-político en referencias a objetivos, perfiles, fines pensados en términos genéricos respecto de la formación, en cuanto a los Planes de Estudios, de asignaturas y también en el espacio áulico con alusiones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, al ejercicio de la docencia y a la actividad estudiantil. Diríamos que hay contribuciones en distintos planos –algunos en relación– en torno a los cuales se hacen explícitas posiciones y concepciones. Esos distintos planos a los que aludimos se vinculan con lo que venimos trabajando de Cullen (2004) en cuanto a que la educación transcurre en distintos escenarios en el que participan diferentes variables, agentes y aconteceres.

Entre los planteos hallados, y que colocan claramente en relación lo ético-político con ciertos atravesamientos de las Políticas de Educación Superior, se encuentra la necesidad de pensar estrategias –en el espacio del aula como también en revisiones curriculares– para promover y garantizar la inclusión, permanencia y graduación de estudiantes en las Carreras. En ese sentido se proponen reformas de Planes de Estudios e iniciativas institucionales en vistas a considerar ciertas

condiciones y condicionantes del estudiantado que es preciso atender. Asimismo, se revaloriza el aula como espacio democrático y la tarea docente como promotora de la formación colocándose en valor a partir de posibilitar y generar “fisuras”, “quiebres” en los modos de sentir, pensar, actuar. Se entiende este proceso como movilizador de las relaciones que se establecen en los procesos de enseñar y aprender y de los modos de pensar de docentes y estudiantes. (Marucci y Marelli, 2012)

En este sentido, y desde escritos procedentes fundamentalmente de Brasil se da cuenta de luchas colectivas y articuladas con organizaciones vinculadas con la clase trabajadora como expresiones de resistencia frente al avance del neoliberalismo y asociado a ello lo relativo al ámbito educativo. Entre ellos encontramos la ponencia de Machado y Goin (2015), quienes afirman que en la:

búsqueda por reafirmar el compromiso de la profesión con la universidad pública, laica y de calidad, en el marco de un proyecto distinto del hegemónico y, en esta óptica, no solo reafirmar la educación en cuanto un derecho social y deber estatal, más la amplia defensa de los derechos de la clase trabajadora. Es sobre esta disposición que los Cursos de Servicio Social en Brasil han sido técnica e ideológicamente desafiados a constituir currículums volcados a la formación ético-política consistentes con este perfil profesional. (pp. 4-5).

También acerca del avance del neoliberalismo en el campo de la Educación Superior, encontramos referencias a la situación de Chile donde se señala cómo en ese país –y no exclusivamente allí– el proceso dictatorial significó el ingreso de políticas que impregnaron de lógica empresarial a la oferta educativa y con ello, ciertos valores que orientan prácticas de los sujetos, como la competencia y el individualismo. Dicho proceso es claramente revelado en el trabajo de Suárez Manrique (2012) quien da cuenta de la fragmentación y regionalización de la Universidad de Chile junto con la creación y expansión de universidades privadas. En el mismo sentido encontramos los aportes de Iturrieta (2015) en cuanto a que el Estado en ese país asumió un papel subsidiario frente al protagonismo del mercado, provocando lo que la autora señala como “descalificación estructural de las titulaciones”, al decir de Bourdieu.

Así como hallamos análisis respecto de la incidencia de las Dictaduras en nuestros países y el ingreso del neoliberalismo –entre otros– en el ámbito de la educación, cabe mencionarse también que históricamente se reconoce como un momento diferente el de las reaperturas democráticas. Este escenario marca la necesidad de revisar la formación profesional en un contexto atravesado por tensiones expresadas por un lado en ciertas políticas educativas de corte neoliberal que condicionan las prácticas institucionales y, por otro, la lucha y defensa de sectores sociales y de la categoría profesional por la garantía y ampliación de derechos sociales. (Basta et al., 2018).

A esta altura de nuestro recorrido, podemos afirmar que prima claramente en las producciones estudiadas de los distintos países una apuesta del colectivo profesional por la defensa de la educación pública, considerada como derecho, y desde allí la apuesta a políticas que apunten a incluir y garantizar la formación de sujetos en el ámbito de la Universidad. A la vez, un claro interés por propiciar una formación crítica y propositiva de profesionales con capacidad de comprender las expresiones de la cuestión social en la contemporaneidad. Las referencias sobre estos aspectos son múltiples: desde aquellas que remiten a los cambios que la enseñanza y aprendizaje puede provocar en los sujetos, hasta las posibilidades que ofrece para entender la complejidad de la realidad e intervenir con fines de transformación.

Al respecto de lo anterior caben, al menos, dos consideraciones: la primera, debe decirse que la perspectiva crítica no se expresa en las producciones de modo homogéneo. Queremos decir con esto que en las producciones dicha perspectiva aparece sustentada desde un abanico amplio de autores que van desde quienes abrevan en la tradición marxista hasta otros como Foucault y Bourdieu, por citar a algunos autores mencionados. (Basta et al., 2017). La segunda consideración, solo mencionar aquí que la categoría de Cuestión Social surge como fundamento y justificación del Trabajo Social en varios escritos considerados en este estudio. Agregamos a las afirmaciones anteriores que, junto con la defensa de la educación como derecho y la apuesta a una formación crítica, la idea de calidad figura entre aquellos objetivos que se buscan resguardar.

Si bien no hemos ahondado en este aspecto, podríamos conjeturar que esa idea de calidad acompaña la lógica de los derechos y no se contrapondría a la misma. En esa dirección, Gentili (en SITEAL, 2014) sostiene que: “la calidad es un atributo del derecho a la educación. Refiere a la eficacia que tiene el derecho a la educación de tornarse una realidad efectiva para todos los ciudadanos y ciudadanas, revelando las condiciones de igualdad de un sistema educativo. La calidad tiene que ver también con la pertinencia del conocimiento”. (S/d). Esta perspectiva coloca el tema de la calidad en relación a la política educativa y el sentido de la educación.

Ahora bien, resulta interesante también decir que en varios de los trabajos estudiados las reflexiones en cuanto a lo ético-político conjugan referencias a la profesión y la formación con lo social, lo que nos permite pensar cómo se proyecta en el Trabajo Social una idea, imagen de profesión no disociada de una proyección respecto de la sociedad que nos interesa construir. Concretamente se encuentra presente la categoría de proyectos socio-profesionales para explicitar los desafíos que se reconocen en cuanto a la intervención como en cuanto a pensar colectivamente qué profesionales formar y para qué.

Por otra parte, y en consonancia con lo antedicho, durante el trabajo con las ponencias hemos detectado que lo referido a lo ético-político se vincula con ciertas reflexiones acerca de lo teórico-metodológico y también con ciertas propuestas que remiten estrategias político-académicas. Este es

otro aspecto a destacar por cuanto al momento de pensar la formación el planteamiento de valores, finalidades e intencionalidades que se movilizan en los procesos formativos interactúan con fundamentos teóricos y metodológicos desde los cuales es factible pensar e impulsar iniciativas de carácter académico. En cuanto a lo primero, cuando se proyecta la formación profesional hay planteos respecto a la necesidad de preparar profesionales con:

competencia teórico-metodológica, técnico-operativa y ético-política [para lo cual] es necesario garantizar una formación de calidad, crítica y libertaria, con énfasis en el compromiso con los diferentes sujetos a través de prácticas de emancipación y autonomía, de reflexión a partir de la contradictoria realidad, postura crítica y propositiva frente a las diferentes expresiones de la cuestión social. (Reidel y Mailiz, 2015, p.10).

Respecto de las estrategias de carácter académico, tomamos a modo de ejemplo un planteo de una colega uruguaya que propone la articulación, en la formación, de docencia e investigación. Ello contribuiría a la comprensión de la contemporaneidad y el ejercicio profesional en su cotidianeidad. Asimismo, plantea que permitiría construir nexos entre las prácticas de formación de estudiantes, las prácticas de profesionales y docentes y es “una oportunidad para la disciplina de generar conocimiento, tanto desde la conceptualización como desde el desarrollo de prácticas profesionales”. (Sande, 2015, p.9).

Hasta aquí, y como advirtiéramos al inicio, las ideas presentadas en este apartado no buscan dar por concluido el análisis, más bien son un puntapié para profundizar este tema, por lo que solo trajimos a cuenta algunas referencias del debate a través de la “voz” escrita de colegas con diversas posiciones teóricas, metodológicas y por ende ético-políticas; lo que da sentido y direccionalidad no solo a las distintas propuestas de análisis y reflexión acerca de la formación profesional, sino también al debate más amplio en torno a las funciones asignadas como construidas y a la legitimidad profesional en la contemporaneidad.

4. Palabras finales

Con la presentación del contexto y las Políticas de Educación Superior pretendimos explicitar que la formación en Trabajo Social constituye una práctica social e históricamente situada que reconoce particularidades en los países incluidos en este estudio. Estas políticas también construyen sujetos y discursos sobre lo educativo que buscan legitimarse en escenarios conflictivos, donde se expresan de múltiples maneras consensos y cuestionamientos. Esta dimensión buscamos pensarla en relación con las instituciones y sujetos presentes en un complejo interjuego de relaciones y procesos. Asimismo, nos interesa recuperar algunas reflexiones que dan cuenta de posicionamientos, elecciones y decisiones que quienes conformamos la categoría profesional realizamos en cuanto a la preparación de profesionales en la actualidad, en las que también entran en consideración los

análisis en cuanto al ejercicio profesional en la contemporaneidad y los fundamentos que la profesión construye en el intercambio permanente con las Ciencias Sociales.

En relación con lo anterior y más allá de distintas perspectivas y focos desde los que se piensa la formación, hay una primacía, una confluencia en torno a un horizonte ético-político que encuentra en la defensa de la democracia, los derechos sociales y la defensa de una educación –y Universidad– pública, de calidad y que se oriente a la formación de profesionales críticos y propositivos. Este posicionamiento que considera la educación como un derecho colisiona con las tendencias presentes en la Educación Superior.

Esta tendencia neoliberal impulsada por organismos internacionales como el BM o la OMC, colisiona con principios que en la historia latinoamericana se sostienen en relación a la función social que cumplen las universidades en nuestros países. Espacios centralmente de disputa crítica en los que, si bien existen representantes que promueven políticas que tienden a la mercantilización y privatización, confrontan con la perspectiva de lo público como espacio fértil para el reconocimiento de derechos. Entendemos que en estos tiempos de lo que se trata, en principio, es de visibilizar las disputas en torno a proyectos distintos de Educación y Universidad junto con sentidos diferenciados en cuanto al papel del conocimiento en nuestras sociedades. Sabemos que en definitiva de lo que se trata es de proyectar la formación de profesionales en relación a la sociedad que aspiramos a construir; por nuestra parte, posicionándonos desde una perspectiva crítica sustentada en principios y valores que contribuyan no solo a poner en cuestión la desigualdad como proceso estructural, sino que en los mismos procesos de formación cotidianos contribuyamos a la defensa de la educación como derecho universal inalienable, preparando profesionales capaces de intervenir en dirección a garantizar derechos de los sujetos.

Referencias

- Basta, R. y Cavalleri, M. S. (2018). "Tendencias en la Educación Superior en América Latina. Repercusiones en la formación en Trabajo Social". En Verbawede V., Zabinski, R. y Del Prado, L. (Comp.) *Formación en Trabajo Social. Miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza*. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.
- Basta, R., Cavalleri, M. S. y Stancanelli, M. (2018). "Formación en Trabajo Social: ¿para qué formar hoy?". Ponencia presentada a las VIII Jornadas de Investigación en Trabajo Social en el Contexto Latinoamericano, realizadas en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.
- Basta, R., Cavalleri, M. S. y Stancanelli, M. (2017). "Debates sobre los procesos de formación en Trabajo Social en América Latina. Fundamentos desde las Ciencias Sociales". Ponencia presentada al Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), realizado en la Universidad Nacional de La Rioja. Argentina.
- Basta, R., Núñez, R. y Parra, G. (2018). "Aproximación a las Políticas de Educación Superior en el actual contexto. Desafíos a la formación en el Trabajo Social". Ponencia Central presentada en el Encuentro de la Regional Pampeana de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), realizado en la Universidad Nacional de Lanús. Argentina.
- Bizzozzero Revelez, L. y Pose, N. (2018). "Universidad y Educación Superior frente a los objetivos de desarrollo sostenible 2030. Modelo de ideas en el escenario internacional y oportunidades para una nueva Reforma". En Guarga, R. (Coord.) CRES 2018. *A Cien Años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia Un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. Córdoba: UNESCO-IESALC y UNC.
- Cazzaniga, S. (2005). "La formación como apuesta al pensamiento fuerte". En: Fernández Soto, S. (Coord.) *El Trabajo Social y la Cuestión Social: crisis, movimientos sociales y ciudadanía*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Queiroz, V. (2012). "El Banco Mundial y las Políticas de Educación Superior para América Latina". Ponencia presentada en el XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Harvey, D. (2005). "El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión". En *Socialist register 2004 (enero 2005)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Henriquez Guajardo, P., Juri, H. y Tamarit, F. (2018). "Prólogo". En Guarga, R. (Coord.) CRES 2018. *A Cien Años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia Un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. Córdoba: UNESCO-IESALC y UNC.
- Iturrieta, S. (2015). "Efectos de la masificación de la educación superior en el campo laboral del Trabajo Social y las posibilidades de una promesa profesional incumplida". Ponencia

- presentada en XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Mazatlán, México.
- Machado, L.; Goin, M. (2015). "A conjuntura brasileira e o desmonte trabalhista, previdenciário e educacional: o arcabouço da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social da UNIPAMPA". Ponencia presentada en XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Mazatlán, México.
- Marucci, V. y Marelli, M. L. (2012). "Tensiones y reflexiones en torno a la formación profesional del Trabajo Social". Ponencia presentada en el XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Córdoba, Argentina.
- Ordorika, I. (2018). "Repolitizar la casa: las universidades de América Latina a Cien Años de la Reforma de Córdoba". En Guarga, R. (Coord.) CRES 2018. *A Cien Años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia Un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. Córdoba, UNESCO-IESALC y UNC.
- Reidel, T., Mailiz, L. (2015). "Os desafios em garantir uma formação de qualidade e crítica às transformações contemporâneas". Ponencia presentada en XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Mazatlán, México.
- Sande, S. (2015). "Las teorías críticas y su aporte en la formación del Trabajador Social". Ponencia presentada en XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Mazatlán, México.
- SITEAL (2014). Diálogos del SITEAL. Conversaciones con Pablo Gentili. "La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción". http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf
- Sokolovsky, Y. (2019). "El fuego Latinoamericano. La movilización universitaria en avenida de Mayo". Cohete a la Luna. <https://www.elcohetealaluna.com/author/yamile-sokolovsky/>
- Suarez Manrique, P. (2012). "La Formación de los trabajadores sociales en Chile: Entre el sentido de lo público y el lucro en la educación". Ponencia presentada en el XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, realizado en Córdoba, Argentina.
- Svampa, M. (2017). *Del Cambio de época al fin del ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Tcach, C. (2018). "La Reforma de Córdoba: caleidoscopio de ideas y laboratorio de experiencias en América Latina y el Caribe". En Guarga, R. (Coord.) CRES 2018. *A Cien Años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia Un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. Córdoba: UNESCO-IESALC y UNC.