



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA,
SOCIEDADE E POLÍTICA (ILAESP)
SERVIÇO SOCIAL**

**LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PÚBLICA DEL TRABAJO
SOCIAL EN EL PARAGUAY A PARTIR DE 1990: APORTES DESDE UNA
PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

LUCERO INGRIT YAMILA SILVERO FERNÁNDEZ

FOZ DO IGUAÇU

2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ECONOMIA,
SOCIEDADE E POLÍTICA (ILAESP)
SERVIÇO SOCIAL**

**LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PÚBLICA DEL TRABAJO
SOCIAL EN EL PARAGUAY A PARTIR DE 1990: APORTES DESDE UNA
PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

LUCERO INGRIT YAMILA SILVERO FERNÁNDEZ

Trabajo Final de Curso presentado en el Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, como requisito parcial para la obtención del título de Bacharel en Serviço Social.

Supervisora: Prof. Doctora Maria Geusina da Silva.

FOZ DO IGUAÇU

2025

LUCERO INGRIT YAMILA SILVERO FERNÁNDEZ

**LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PÚBLICA DEL TRABAJO
SOCIAL EN EL PARAGUAY A PARTIR DE 1990: APORTES DESDE UNA
PERSPECTIVA INSTITUCIONAL**

Trabajo Final de Curso presentado en el Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana, como requisito parcial para la obtención del título de Bacharel en Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Doutora Maria Geusina da Silva

UNILA

Dra. Ana Paula O. Silva de Fernández

UNILA

Prof. Mestre Filipe Neri

UFAL

Foz do Iguaçu, 29 de Julho de 2025.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): LUCERO INGRIT YAMILA SILVERO FERNÁNDEZ

Curso: SERVIÇO SOCIAL

Tipo de Documento:

(.....) graduação

(.....) artigo

(.....) especialização

trabalho de conclusão de curso

(.....) mestrado

(.....) monografia

(.....) doutorado

(.....) dissertação

(.....) tese

(.....) CD/DVD – obras audiovisuais

(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: LA DESCENTRALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PÚBLICA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL PARAGUAY A PARTIR DE 1990: APORTES DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Nome do orientador(a): PROF. DOUTORA MARIA GEUSINA DA SILVA

Data da Defesa: 29/07/2025

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, 29 de Julho de 2025.

Assinatura do Responsável

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que, con su amor, apoyo y ejemplo, han sido fuente de inspiración en mi vida académica y personal. En especial, a mi familia, por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba; a mis seres queridos que me acompañaron en silencio con sus palabras y oraciones, y a todas las mujeres que, como yo, luchan día a día por abrirse camino en el mundo académico.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco profundamente a mi profesora orientadora, no solo por su constante guía en el desarrollo de este trabajo, sino también por su disposición, paciencia y por la amistad sincera que ha cultivado a lo largo de este proceso.

Agradezco igualmente a los miembros de la banca examinadora por sus valiosas orientaciones, observaciones constructivas y por el tiempo dedicado a la revisión de este trabajo.

A mis profesores del curso, por cada enseñanza compartida, a mis compañeras y compañeros de carrera, quienes hicieron de este camino una experiencia enriquecedora, llena de aprendizaje, colaboración y apoyo mutuo.

A mis familiares y amigos, quienes me escucharon hablar a lo largo de estos años, sobre lo difícil que era hacer la tesis, pero que nunca dudaron de mi capacidad de conseguirlo.

A Romina, mi mejor amiga, quien conocí en esta carrera y se convirtió en una hermana, gracias por compartir conmigo este proceso.

A Alex, mi pareja, por acompañarme en mis noches sin dormir, por secar mis lágrimas y darme fuerzas cuando ni yo creía en mí, por esos abrazos fraternos y por compartir esto. La vida es mucho más llevadera contigo a mi lado.

A mis padres, quienes nunca soltaron mi mano e hicieron que mi sueño de estudiar en el extranjero, fuera posible. Les debo todo y me siento orgullosa de ser su hija. Este título, más que mío, es de ustedes, porque lo sudamos juntos.

A ti, que estás leyendo esto, por tomarte el tiempo de leer mis palabras, que este trabajo sea el puntapié de muchos más.

Finalmente, gracias a Dios, mi fuente de sabiduría y fortaleza, por sostenerme en cada etapa de la vida y permitir realizar esta investigación.

*"La educación no cambia el mundo, cambia a las
personas que van a cambiar el mundo."*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa analisa o processo de descentralização da formação pública em Serviço Social no Paraguai desde 1990 a partir de uma perspectiva institucional. O estudo identifica os fatores históricos, políticos e regulatórios que motivaram a expansão dos programas de Serviço Social nas universidades públicas do interior, particularmente após a abertura democrática de 1989 e a promulgação da Lei Geral de Educação nº 1264/98. Descreve o contexto centralizado herdado do regime stronista e o estabelecimento progressivo de estruturas descentralizadas no campo educacional, como os Conselhos Departamentais de Educação, as Equipes de Gestão Departamental e as Unidades Pedagógicas. Por meio de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental orientada por uma abordagem qualitativa, o estudo examina os mecanismos institucionais por meio dos quais os programas de Serviço Social foram implementados. O estudo destaca o papel de organizações como o CONES e a ANEAES na regulação e garantia da qualidade na formação dos trabalhadores sociais, ao mesmo tempo que evidencia os desafios que as universidades regionais enfrentam para consolidar a formação profissional, como restrições orçamentárias, escassez de recursos humanos especializados e cobertura territorial limitada. Nessa empreitada a autora propõe-se a analisar a partir das experiências de descentralização educacional em países como Chile, México e Brasil como esse processo transita no Paraguai. Os resultados mostram que, embora o Paraguai tenha avançado na descentralização formal do ensino superior, persistem contradições entre os marcos regulatórios e as capacidades reais de implementação, especialmente no que diz respeito à justiça territorial e à equidade de acesso. A pesquisa conclui que o fortalecimento da formação pública em Serviço Social fora da área metropolitana requer políticas estatais abrangentes, liderança institucional comprometida e estratégias de coordenação interinstitucional voltadas para o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Descentralização, Formação Profissional, Serviço Social, Educação Superior.

RESUMEN

Esta investigación analiza el proceso de descentralización de la formación pública en Trabajo Social en Paraguay desde 1990 a partir de una perspectiva institucional. El estudio identifica los factores históricos, políticos y normativos que motivaron la expansión de los programas de Trabajo Social en las universidades públicas del interior, particularmente después de la apertura democrática de 1989 y la promulgación de la Ley General de Educación N.º 1264/98. Describe el contexto centralizado heredado del régimen stronista y el establecimiento progresivo de estructuras descentralizadas en el ámbito educativo, como los Consejos Departamentales de Educación, los Equipos de Gestión Departamental y las Unidades Pedagógicas. A través de una investigación exploratoria, bibliográfica y documental orientado por un enfoque cualitativo, el estudio examina los mecanismos institucionales mediante los cuales se implementaron los programas de Trabajo Social. El estudio destaca el papel de organizaciones como el CONES y la ANEAES en la regulación y garantía de la calidad en la formación de los trabajadores sociales, al mismo tiempo que evidencia los desafíos que enfrentan las universidades regionales para consolidar la formación profesional, tales como restricciones presupuestarias, escasez de recursos humanos especializados y cobertura territorial limitada. En esta labor, la autora se propone analizar, a partir de las experiencias de descentralización educativa en países como Chile, México y Brasil, cómo transita ese proceso en Paraguay. Los resultados muestran que, si bien Paraguay ha avanzado en la descentralización formal de la educación superior, persisten contradicciones entre los marcos normativos y las capacidades reales de implementación, especialmente en lo que respecta a la justicia territorial y la equidad en el acceso. La investigación concluye que el fortalecimiento de la formación pública en Trabajo Social fuera del área metropolitana requiere políticas estatales integrales, liderazgo institucional comprometido y estrategias de coordinación interinstitucional orientadas al desarrollo regional.

Palabras clave: Descentralización, Formación Profesional, Trabajo Social, Educación Superior.

ABSTRACT

This research analyzes the decentralization process of public education in Social Work in Paraguay between 1990 and 2020, from an institutional perspective. The study identifies the historical, political, and regulatory factors that motivated the expansion of Social Work programs in public universities located outside the capital, particularly following the democratic opening of 1989 and the enactment of the General Education Law No. 1264/98. It describes the centralized context inherited from the Stronist regime and the gradual establishment of decentralized structures in the educational field, such as the Departmental Education Councils, Departmental Management Teams, and Pedagogical Units. Through exploratory, bibliographic, and documentary research guided by a qualitative approach, the study examines the institutional mechanisms through which Social Work programs were implemented. The study highlights the role of organizations such as the National Council of Higher Education (CONES) and the National Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education (ANEAES) in regulating and ensuring the quality of social workers' training. At the same time, it reveals the challenges faced by regional universities in consolidating professional education, such as budget constraints, lack of specialized human resources, and limited territorial coverage. In this context, the author seeks to analyze, based on the experiences of educational decentralization in countries such as Chile, Mexico, and Brazil, how this process unfolds in Paraguay. The results show that, although Paraguay has made progress in the formal decentralization of higher education, contradictions persist between regulatory frameworks and actual implementation capacities, particularly regarding territorial justice and equitable access. The research concludes that strengthening public education in Social Work outside the metropolitan area requires comprehensive state policies, committed institutional leadership, and interinstitutional coordination strategies aimed at regional development.

Keywords: Decentralization, Professional Education, Social Work, Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE – Asociación de Cooperación Escolar

ANEAES – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

CRE – Centro Regional de Educación

CONES – Consejo Nacional de Educación Superior

EGD – Equipo de Gestión Departamental

FCE-UNA – Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Asunción

FCS-UNA – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción

IFSW – International Federation of Social Workers

IASSW – International Association of Schools of Social Work

INAES – Instituto Nacional de Educación Superior “Dr. Raúl Peña”

MEC – Ministerio de Educación y Ciencias

OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SINAD – Sistema Nacional de Actualización Docente

TS – Trabajo Social

UNA – Universidad Nacional de Asunción

UNCA – Universidad Nacional de Caaguazú

UNCI – Universidad Nacional de Canindeyú

UNI – Universidad Nacional de Itapúa

UNP – Universidad Nacional de Pilar

UNSA – Universidad Nacional de San Pedro

UPD – Unidad Pedagógica Departamental

VMM – Vice Ministerio de Educación Media

SUMÁRIO

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. EL TRABAJO SOCIAL COMO DISCIPLINA Y PROFESIÓN: BASES CONCEPTUALES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	8
3. EL TRABAJO SOCIAL Y EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO PARAGUAYO: ENTRE AUTORITARISMO Y DEMOCRATIZACIÓN.....	14
3.1 - El Trabajo Social en el Paraguay: Entre el régimen Stroessnista y el Centralismo Institucional (1954–1989).....	14
3.2 - Consolidación de la profesión y nuevas Escuelas/Cursos Académicos en Trabajo Social en el Paraguay (2000-2020).....	19
4. EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PARAGUAY: DIMENSIONES Y DESAFÍOS PARA EL TRABAJO SOCIAL.....	23
4.1 - La descentralización como categoría analítica en Educación Superior en el Paraguay.....	23
4.2 - Impacto de la descentralización en la formación de trabajadores sociales.	26
4.3 - Tensiones institucionales, autonomía regional y desafíos futuros.....	33
5. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	36
5.1 - Hacia una comprensión contextualizada de la descentralización en Trabajo Social.....	37
5.1.1 - Relevancia de una mirada institucional para comprender el proceso.....	37
5.1.2 - Articulación entre tradición, innovación y justicia territorial	39
5.2 - Ejemplos de experiencias de descentralización universitaria en América Latina.....	42
5.2.1 - Chile	42
5.2.2 - México.....	44
5.2.3 - Brasil.....	47
5.2.4 – El caso de Paraguay	51
5.3 - Los desafíos y contradicciones del proceso de descentralización del Paraguay.....	53
5.3.1 - Contradicciones entre expansión geográfica y consolidación institucional.....	53

5.3.2 - La autonomía institucional y el riesgo de fragmentación.....	55
6. CONSIDERACIONES FINALES	59
7. REFERENCIAS	62

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en Trabajo Social en Paraguay ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de las últimas tres décadas, especialmente en lo que respecta a la expansión y desconcentración de las ofertas académicas hacia el interior del país. A partir de los años noventa, el proceso de apertura democrática y la promulgación de nuevas normativas sobre educación superior propiciaron la creación de universidades públicas regionales como la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) y la Universidad Nacional del Pilar (UNP), las cuales pasaron a desempeñar un papel fundamental en la descentralización de la educación universitaria, incluyendo las carreras orientadas a las ciencias sociales y, en particular, al Trabajo Social.

Este proceso no solo implicó una modificación en la distribución geográfica de la oferta educativa, sino también un rediseño institucional de las formas de gobernanza, planificación curricular y formación docente. La descentralización se desarrolló en un contexto de fuerte centralismo histórico, donde la Universidad Nacional de Asunción (UNA) había sido, durante décadas, la única entidad formadora de trabajadores sociales en el ámbito público. La creación de nuevas universidades públicas representó un giro estructural que reconfiguró el acceso a la formación profesional y permitió que regiones históricamente postergadas tuvieran protagonismo en la producción de conocimiento y de capital humano en esta área.

Este estudio busca presentar dicho proceso desde una mirada institucional, identificando los factores que impulsaron la descentralización, así como los desafíos enfrentados por las universidades públicas en la implementación de programas de Trabajo Social fuera de la capital. Para ello, se plantea una estrategia metodológica cualitativa, complementada con revisión documental y análisis normativo.

Entender cómo se estructuraron estos procesos institucionales resulta fundamental para valorar los avances y las limitaciones que aún persisten en la consolidación de una red pública de formación en Trabajo Social con cobertura nacional. Asimismo, este análisis aporta elementos para la discusión sobre políticas educativas, regionalización de la oferta universitaria y democratización del acceso a la formación profesional en Paraguay.

Sobre la autora, es paraguaya y nacida en Presidente Franco, y siempre vivió en el contexto de frontera donde desde los dieciséis años, se involucró en actividades como voluntaria en una Organización de la Sociedad Civil llamada “TECHO - Paraguay”, responsable por la generación de estrategias, políticas y lineamientos institucionales en materia de investigación con foco en asentamientos precarios, creación de instrumentos de diagnóstico y medición del impacto del trabajo de la organización, donde descubrió su amor hacia el Trabajo Social y su vocación en el ámbito. Fue a través de esta organización, que decidió ingresar a la carrera de Trabajo Social por la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, ya que cercanamente a ella no existía la posibilidad de cursar la carrera en una universidad pública, teniendo en cuenta que la Universidad Nacional del Este (UNE) no imparte la carrera hasta el día de hoy.

Además de voluntaria en TECHO y estudiante de graduación de la UNILA, fue pasante de Gestión del Sistema Único de Assistência Social de la Secretaria Municipal de Assistência Social de Foz do Iguaçu; pasante de la Associação Mãos Para Servir, pasante en la 7a URATE de Trabajo Social del Ministerio Público do Estado de Paraná, conociendo y viendo de frente variadas realidades y experiencias en materia de Trabajo Social. Desde temprano, desarrolló acciones volcadas al trabajo en comunidades en situación de vulnerabilidad social, trabajando muy de cerca con las expresiones de la cuestión social tales como la desigualdad social y la pobreza, logrando que su interés por el tema fuese cada vez mayor.

En cuanto al curso metodológico, el enfoque adoptado en esta investigación es presentada por un abordaje cualitativo, ya que permitió comprender en profundidad las transformaciones institucionales, históricas y territoriales del proceso de descentralización de la formación en Trabajo Social en Paraguay. Este tipo de enfoque parte del reconocimiento de que la realidad social es compleja, construida cultural e históricamente, y requiere ser interpretada desde las voces y contextos de los actores implicados. Como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa “se enfoca en comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes, considerando el contexto natural donde ocurren y priorizando el análisis profundo de casos particulares” (p. 384).

La investigación asumió un carácter exploratorio, dado que se trató de la primera aproximación sistemática al objeto de estudio por parte de la investigadora, quien no comprendía como era posible que una carrera tan rica e importante, no estuviera

disponible de forma pública en su ciudad de nacimiento y crianza. Este tipo de investigación es adecuado cuando el tema aún no ha sido estudiado en profundidad o no existe suficiente información disponible, permitiendo construir un primer acercamiento teórico y analítico. Según Sampieri et al. (2014), “las investigaciones exploratorias se realizan cuando el objetivo es examinar un tema poco estudiado, identificar variables clave y formular nuevas preguntas de investigación” (p. 96). En este caso, la elección del enfoque exploratorio se justifica porque no se habían abordado previamente, desde un enfoque institucional, los efectos de la descentralización sobre la formación en Trabajo Social en el país.

Además del carácter exploratorio, se recurrió a dos técnicas metodológicas complementarias: la investigación bibliográfica y la investigación documental. La investigación bibliográfica consistió en el análisis de libros, artículos científicos, ponencias y tesis que abordaron conceptos clave como educación superior, descentralización, políticas públicas y Trabajo Social. Según Gil (2017), este tipo de investigación permite fundamentar teóricamente un estudio a través del examen sistemático de fuentes académicas previas. Por su parte, la investigación documental se basó en el análisis de documentos oficiales, leyes, resoluciones, actas, estadísticas e informes institucionales, tanto nacionales como de organismos internacionales. Lakatos y Marconi (2016) señalan que la investigación documental se vale de documentos no elaborados con fines científicos, pero que contienen información relevante para el análisis del fenómeno investigado.

El universo de la investigación estuvo compuesto por las universidades públicas que incorporaron la carrera de Trabajo Social tras la descentralización educativa impulsada a partir de 1989. Se trabajó con datos comprendidos desde el año 2000, considerando tanto la formación pública como elementos de la formación privada a modo de contextualización. Entre algunas universidades, tenemos en cuenta la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), la Universidad Nacional de Concepción (UNC), la Universidad Nacional de Pilar (UNP) y otras experiencias formativas del interior del país.

El problema de pesquisa surge de la indagación de la autora sobre las tensiones y desafíos en el proceso de descentralización de la formación de trabajadores sociales en el Paraguay, pues se observa que, hasta principios de la década de 1990, la oferta pública de formación en Trabajo Social en Paraguay se encontraba centralizada en Asunción, a través de la Universidad Nacional de Asunción (UNA). Esta centralización

limitaba el acceso a la educación superior a jóvenes de departamentos alejados de la capital, quienes debían migrar para estudiar o resignarse a otras opciones formativas. Tal situación generaba un sesgo geográfico y social en la profesionalización del Trabajo Social, restringiendo su desarrollo a zonas urbanas del centro del país.

La promulgación de la Ley N° 136/93 de Universidades posibilitó la fundación de nuevas universidades públicas regionales, como la UNI y la UNP, las cuales incluyeron en su oferta la carrera de Trabajo Social. Esta expansión institucional representó un cambio sustancial en el paradigma de formación profesional, pues supuso no solo una redistribución territorial, sino también una redefinición de los marcos curriculares, la contratación docente, la gestión académica y la vinculación con las comunidades locales.

No obstante, este proceso de descentralización no estuvo exento de desafíos. La falta de recursos, la limitada infraestructura inicial, la escasez de docentes especializados y las dificultades en el aseguramiento de la calidad académica plantearon barreras significativas. Además, se observa que en muchos casos el vínculo entre las nuevas universidades y los lineamientos históricos definidos por la UNA generó tensiones y condicionamientos en el modelo de formación adoptado.

Surge así la necesidad de comprender cómo se llevó adelante este proceso desde la perspectiva institucional, es decir, cómo las universidades involucradas planificaron y ejecutaron la descentralización de la carrera de Trabajo Social, qué actores fueron clave, qué mecanismos de articulación se establecieron entre la UNA y las universidades nuevas, y cuáles han sido los logros y limitaciones observados desde 1990. De esta preocupación de la autora, emerge la pregunta General de Investigación, que sería: ¿Cómo se desarrolló el proceso de descentralización de la formación pública en Trabajo Social en Paraguay a partir de 1990 desde una mirada institucional?

La cuestión de la pesquisa fue estructurada de la siguiente forma: Como objetivo General, analizar el proceso de descentralización de la formación pública en Trabajo Social en Paraguay a partir de 1990 desde una perspectiva institucional; desdoblándose en los siguientes Objetivos Específicos: A) Identificar los factores que motivaron la descentralización de la formación profesional en Trabajo Social en el ámbito público paraguayo; B) Describir los mecanismos institucionales mediante los cuales se implementaron los programas de Trabajo Social en universidades del interior; C) Hablar de las experiencias de descentralización universitaria en países de América Latina y el

caso paraguayo D) Evidenciar los desafíos enfrentados y los avances logrados por las universidades públicas regionales en la consolidación de la formación en Trabajo Social.

A partir de esa estructuración, se puede decir que el estudio de la descentralización de la formación pública en Trabajo Social en Paraguay responde a la necesidad de visibilizar un fenómeno que ha impactado directamente en la configuración del campo profesional, en la distribución del conocimiento y en la democratización del acceso educativo. Comprender cómo las universidades públicas del interior asumieron la responsabilidad de formar trabajadores sociales permite valorar la importancia de las políticas de regionalización de la educación superior en un país históricamente centralizado.

Desde una mirada institucional, esta investigación contribuye a esclarecer los procesos internos que dieron lugar a la apertura de nuevas ofertas académicas en Trabajo Social fuera de Asunción, explorando las decisiones políticas, las estrategias de implementación, los modelos de gestión adoptados y el nivel de articulación entre las universidades creadas y la Universidad Nacional de Asunción. Asimismo, permite identificar buenas prácticas, obstáculos persistentes y posibilidades de mejora, tanto a nivel académico como administrativo.

En términos sociales, el trabajo aporta al fortalecimiento de la equidad territorial en la formación profesional, al documentar cómo se ha distribuido el acceso a una carrera clave para el desarrollo de políticas públicas y la intervención social. El análisis también permite generar insumos útiles para instituciones estatales, cuerpos colegiados y gestores académicos interesados en ampliar o consolidar la oferta formativa en ciencias sociales, y especialmente en Trabajo Social, en un país donde las desigualdades regionales siguen siendo profundas.

Para atender y desvelar las proposiciones presentadas, la presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, con carácter exploratorio y descriptivo, orientado a comprender el proceso de descentralización de la formación pública en Trabajo Social en Paraguay a partir de 1990, desde una mirada institucional. Parte del reconocimiento de que este fenómeno educativo ha sido escasamente abordado en la literatura académica nacional, por lo que se torna necesario generar conocimiento preliminar a partir de fuentes primarias y secundarias que permitan visibilizar los avances, tensiones y decisiones institucionales vinculadas con dicho proceso.

Desde el punto de vista de los objetivos, la investigación se sustenta en una estrategia metodológica basada en la revisión bibliográfica y documental, la cual permite un análisis sistemático de textos académicos, normativas, planes de estudio, leyes, resoluciones ministeriales, informes institucionales y otros documentos relevantes relacionados con la formación en Trabajo Social y el sistema universitario paraguayo.

Trillando el camino metodológico delimitado por la autora para responder las indagaciones inicialmente propuestas este abordaje se organizó en las siguientes etapas: 1) Revisión bibliográfica preliminar, orientada a contextualizar histórica y teóricamente la formación en Trabajo Social en Paraguay, así como a identificar antecedentes de estudios previos, marcos normativos clave y teorías aplicadas al análisis de políticas educativas y descentralización institucional; 2) Levantamiento y sistematización de fuentes documentales, incluyendo leyes, resoluciones, planes de estudio, informes de evaluación institucional, publicaciones académicas y documentos de política pública, tanto del ámbito nacional como universitario; 3) Análisis cualitativo del contenido documental, mediante técnicas de análisis temático, categorización inductiva y contraste entre fuentes, con el objetivo de identificar patrones, rupturas, continuidades y discursos institucionales sobre el proceso de descentralización; 4) Triangulación de la información recolectada, a través de la comparación entre marcos normativos, discursos institucionales y datos disponibles en los textos revisados, lo cual permitirá construir una visión interpretativa del fenómeno en estudio, con base empírica sólida y perspectiva crítica.

Desde una perspectiva ética, la investigación se desarrollará con estricto respeto por los derechos de autor, la citación adecuada de todas las fuentes consultadas y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. Se evitará cualquier manipulación interpretativa de los documentos analizados, procurando una lectura contextualizada y fiel a los contenidos originales.

Esta metodología busca construir una mirada analítica e inicial sobre la descentralización de la formación profesional en Trabajo Social dentro del sistema público paraguayo. Si bien el estudio no abarca la totalidad del fenómeno ni todas las instituciones implicadas, el enfoque documental adoptado permite reconstruir los lineamientos institucionales más relevantes que han configurado esta transformación educativa durante las últimas tres décadas.

La metodología fue suficiente y adecuada para responder a los objetivos específicos propuestos. El trabajo se estructuró en cinco capítulos, desarrollados de manera articulada:

Capítulo I, Introducción general y delimitación del problema: Se plantea el problema de investigación, se justifican sus alcances, se formulan los objetivos y se define la relevancia académica y social del estudio.

Capítulo II, Fundamentos teóricos e institucionales del Trabajo Social en Paraguay: Se aborda el origen y evolución del Trabajo Social en el país, su institucionalización académica, y la centralidad de la UNA en la formación de profesionales hasta finales del siglo XX.

Capítulo III, La descentralización de la educación superior en América Latina y Paraguay: Se analiza el marco conceptual y normativo de la descentralización educativa, con énfasis en el contexto paraguayo postdictadura y la emergencia de universidades regionales.

Capítulo IV, El proceso de descentralización de la educación superior en Paraguay: dimensiones y desafíos para el Trabajo Social: Se examinan las consecuencias institucionales, territoriales y pedagógicas de la descentralización, con un análisis crítico de sus tensiones, logros y desafíos futuros.

Capítulo V, Conclusiones y recomendaciones: Se presentan las conclusiones generales del estudio, organizadas en función de los objetivos específicos, seguidas de sugerencias orientadas a futuras investigaciones y líneas de acción.

Esta estructura permitió abordar el fenómeno en su complejidad, articulando teoría, contexto histórico e institucional, y aportando una mirada integral sobre la descentralización universitaria y sus efectos en la formación pública de trabajadores sociales en el Paraguay.

2. EL TRABAJO SOCIAL COMO DISCIPLINA Y PROFESIÓN: BASES CONCEPTUALES Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA

No podemos hacer un recorte teórico de la contemporaneidad, sin antes detenernos a mirar lo que fue el origen del Trabajo Social en el Paraguay y su larga trayectoria en el ámbito académico y profesional, marcado desde sus primordios por el pensamiento conservador y la dictadura militar más grande vivenciada en América Latina.

El Trabajo Social como profesión surgió a inicios del siglo XX imbuido por una matriz de pensamiento conservador que marcó su orientación inicial en todo el mundo occidental, y América Latina no fue la excepción (NETTO, 1992). Esta matriz conservadora hace referencia al conjunto de ideas, valores y prácticas tradicionales que sirvieron de base fundante al Trabajo Social en sus orígenes. En términos generales, incluye la influencia de la doctrina social de la Iglesia Católica, el asistencialismo caritativo y las teorías sociales funcionalistas, todas las cuales enfatizaban la preservación del orden social existente y la atención paliativa de las necesidades, por encima de transformaciones estructurales (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983).

Ya los primordios del Trabajo Social en el Paraguay se dan por la coyuntura marcada por el modelo económico dependiente del capitalismo mundial y el régimen de gobierno militar y autoritario, con la emergencia de los movimientos obreros y campesinos en reclamo de sus derechos, generando una gran emergencia por parte de las instituciones estatales de asistencia social, insertadas en la denominada modernización conservadora.

En los años 60 y 70 el Trabajo Social paraguayo aún sufría de fuertes influencias orientadas por el modelo estadounidense, tratando los problemas sociales desde su perspectiva y la estructura de gobierno imperante en el país, impidiendo el contacto o la emergencia de puntos de vista divergentes, que podrían cuestionar la orden vigente (GARCIA, 1996). En 1989 cae la dictadura más larga de América Latina y se da la apertura democrática, produciendo cambios no solo estatales, sino que de alto impacto a la sociedad paraguaya en sí.

En América Latina, la profesionalización del Trabajo Social estuvo muy vinculada a instituciones de caridad y al Estado benefactor naciente durante las décadas de 1920-1940, etapas en las que predominaba un horizonte ideológico

conservador-tradicional (ANDER-EGG, 1982). Esto implicaba concebir los problemas sociales principalmente como situaciones individuales o morales que debían ser aliviadas mediante la benevolencia y la adaptación, en lugar de ser analizadas como producto de estructuras sociales injustas. Por ejemplo, la pobreza era abordada como una carencia individual que se resolvía con ayuda material o moral, siguiendo preceptos de caridad cristiana, pero sin cuestionar la distribución de la riqueza ni las relaciones de poder subyacentes (ALAYÓN, 2005). Esta visión asistencialista y moral estaba en línea con el pensamiento conservador, que busca mantener la armonía social mitigando los conflictos, mas no necesariamente erradicando sus causas profundas.

Un componente central de la matriz conservadora fundante fue la adopción de teorías positivistas y funcionalistas de corte norteamericano y europeo que reforzaban esa orientación. Hacia mediados del siglo XX, los programas de formación en Trabajo Social incorporaron el método de caso social individual, el trabajo de grupo y la organización de comunidad, importados de Estados Unidos, los cuales estaban infundidos en la teoría social estructural-funcionalista (SIMIONATTO, 2009).

Dichos enfoques teóricos derivados del positivismo sociológico conciben a la sociedad como un organismo que debe mantenerse en equilibrio, considerando los problemas sociales como disfunciones que pueden corregirse sin alterar el sistema general. Esta perspectiva encajaba con la ideología conservadora: el papel del trabajador social era ayudar a las personas a ajustarse a las normas e instituciones existentes, restaurando el equilibrio social ante situaciones de desajuste (SILVA, 2004).

En consecuencia, durante las décadas de 1940 y 1950, el Trabajo Social “no rompe con su matriz conservadora”, sino que la reviste con un aparato teórico que, en última instancia, sigue validando la preservación del orden establecido. La incorporación del positivismo y el funcionalismo dotó a la profesión de cierto estatus científico y metodológico, pero “los cambios apuntan a la conservación y preservación de la orden establecida, es decir, del ajuste” (SILVA, 2004), perpetuando valores tradicionales como el familismo, el moralismo y la apoliticidad en el ejercicio profesional.

La Doctrina Social de la Iglesia fue igualmente un pilar en la configuración conservadora del Trabajo Social latinoamericano (NETTO, 2016). Muchos de los primeros centros de formación fueron promovidos por organizaciones católicas y las primeras trabajadoras sociales se inspiraron en modelos de caridad cristiana y redención moral. Esto aportó una impronta fuertemente paternalista: el trabajador social

como bienhechor que guía a los “desviados” hacia la buena conducta, reforzando los valores tradicionales de la familia, la obediencia y la religiosidad (ANDER-EGG, 1982). Si bien este enfoque buscaba aliviar el sufrimiento de los pobres, también funcionaba como mecanismo de control social, en la medida en que desalentaba la protesta o la organización de los sectores subalternos, promoviendo la resignación y la aceptación de la ayuda con gratitud (ALAYÓN, 2005).

En suma, el pensamiento conservador constituyó la matriz fundante del Trabajo Social, definiendo sus rasgos iniciales: una práctica orientada por la caridad y el asistencialismo, sustentada en teorías que privilegiaban el mantenimiento del statu quo. Esta matriz conservadora concebía la función del Trabajo Social como auxiliar del orden social, tratando las consecuencias de la “cuestión social” (pobreza, marginalidad, conflictos) de manera fragmentada e individualizada, sin afrontar las raíces económicas y políticas de dichas problemáticas (IAMAMOTO; CARVALHO, 1983). Tal impronta ideológica dejaría una huella profunda en la profesión, de la cual posteriormente se intentarían desprender nuevas generaciones de profesionales mediante diversos procesos de renovación y crítica teórica.

En el contexto del siglo XXI, puede identificarse en América Latina una dinámica compleja en torno al pensamiento conservador dentro del Trabajo Social, caracterizada tanto por rupturas como por permanencias. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, esta disciplina ha atravesado transformaciones significativas que la han llevado a distanciarse, en buena medida, de sus fundamentos conservadores originales. Sin embargo, pese a estos avances, aún se pueden encontrar vestigios y continuidades de dicho enfoque tradicional en la práctica profesional contemporánea.

Uno de los momentos más decisivos de cambio fue el surgimiento del Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social en América Latina, iniciado en los años sesenta. Este proceso fue motivado por un contexto regional marcado por intensas convulsiones sociales y políticas, tales como las revoluciones populares, la emergencia de la teología de la liberación y las luchas por la liberación nacional. Frente a estas realidades, los y las profesionales del Trabajo Social comenzaron a replantearse críticamente el rol de su disciplina, rechazando el asistencialismo pasivo y cuestionando la supuesta neutralidad valorativa que había caracterizado históricamente a la profesión (Netto, 1998).

Este movimiento implicó una crítica frontal al pensamiento conservador: se denunció que el Trabajo Social tradicional servía para perpetuar la dependencia y la desigualdad, y se propuso reformular la profesión sobre nuevas bases teóricas y ético-políticas (ALAYÓN, 1987). Autores críticos introdujeron perspectivas marxistas, estructuralistas y radicales, situando la “cuestión social” en el contexto de las relaciones de clase, la explotación y la opresión. Así, el Trabajo Social pasó a concebirse como una práctica potencialmente emancipadora, orientada a la justicia social y a la transformación de las estructuras injustas, rompiendo con la idea de mera asistencia caritativa (MONTAÑO, 2012).

Esta renovación teórica-profesional tuvo expresiones diversas según los países, pero en general abrió paso a un nuevo proyecto profesional con valores progresistas. Se incorporaron categorías como concientización, organización popular, promoción de derechos humanos y desarrollo comunitario, contrastando con los antiguos énfasis en la adaptación y la beneficencia. En las universidades, los planes de estudio fueron actualizados para incluir teorías críticas (dependencia, teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, pedagogía de Paulo Freire) y métodos participativos. En Paraguay, si bien el proceso de reconceptualización pudo haber llegado de manera más tardía y matizada debido al contexto político, eventualmente también se adoptaron muchas de estas innovaciones teórico-metodológicas tras la recuperación de la democracia (BORDENAVE, 2003). Esto significó un quiebre importante con la perspectiva conservadora previa, permitiendo formar trabajadores sociales con una visión más crítica y comprometida con el cambio social.

No obstante, a pesar de estas rupturas paradigmáticas, persisten en pleno siglo XXI ciertos rasgos del pensamiento conservador en el Trabajo Social, lo cual se manifiesta de diversas formas. Una persistencia notable es la pervivencia del asistencialismo en muchas prácticas e incluso políticas sociales. Muchos programas sociales contemporáneos, tanto estatales como de ONG, mantienen un enfoque de transferencia de ayuda a poblaciones vulnerables sin incentivar suficientemente su autonomía o la participación en la transformación de sus condiciones de vida (ALAYÓN, 2005). Los trabajadores sociales que operan en esos programas enfrentan la tensión entre reproducir un rol burocrático-asistencial limitado a entregar recursos o supervisar condiciones o ejercer un rol más crítico que cuestione las políticas y empodere a los usuarios. En contextos institucionales rígidos, con escaso apoyo para intervenciones

comunitarias o preventivas, a menudo predomina la lógica asistencial tradicional, reflejando la persistencia de la matriz conservadora (IAMAMOTO, 2007).

Otra manifestación de persistencia conservadora se da en el terreno educativo y académico. Si bien los currículos se han actualizado, en algunos espacios formativos aún subyacen enfoques tradicionales. Por ejemplo, ciertas universidades o facultades especialmente aquellas de orientación confesional o más reciente creación pueden poner mayor énfasis en valores religiosos, en la moral individual y en técnicas de caso por encima del análisis estructural, lo cual refleja continuidad con la perspectiva fundante (IAMAMOTO, 2015). Del mismo modo, algunos docentes formados en la vieja guardia pueden transmitir concepciones conservadoras a las nuevas generaciones, ya sea resaltando la importancia de la caridad y la vocación de servicio de forma acrítica, o minimizando el contenido político del Trabajo Social.

También persisten tensiones ético-políticas en la profesión contemporánea. Por un lado, el proyecto ético-político actualizado del Trabajo Social defiende la defensa irrestricta de los derechos humanos, la democracia participativa y la justicia social (NETTO, 2011). Pero, por otro lado, las condiciones laborales reales marcadas a veces por exigencias institucionales de disciplina social, lógicas tecnocráticas de eficiencia o inestabilidad laboral pueden llevar a que el profesional actúe con criterios conservadores, evitando el conflicto y privilegiando la estabilidad institucional sobre la innovación o la denuncia de injusticias (MONTAÑO, 2012). Así, coexisten prácticas altamente comprometidas y transformadoras con otras de corte más tradicional, incluso dentro de un mismo país o institución.

En resumen, el siglo XXI muestra un Trabajo Social en continua construcción, donde cohabitan las herencias del pasado con las propuestas de renovación. Las rupturas logradas particularmente a partir de la reconceptualización y la democratización de las sociedades latinoamericanas han establecido bases para un Trabajo Social más crítico, científico y orientado a los derechos. Sin embargo, el lastre conservador no ha desaparecido completamente: se observa en la persistencia de enfoques asistencialistas, en inercias institucionales y en visiones tradicionales que aún subsisten. Identificar y comprender estas continuidades es tan importante como celebrar las rupturas, pues permite seguir avanzando en la consolidación de un Trabajo Social acorde a las necesidades del contexto actual, verdaderamente comprometido con la transformación social y la equidad, especialmente en escenarios locales como el

paraguay donde la historia política y educativa ha influido profundamente en la profesión.

3. EL TRABAJO SOCIAL Y EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO PARAGUAYO: ENTRE AUTORITARISMO Y DEMOCRATIZACIÓN

3.1 - El Trabajo Social en el Paraguay: Entre el régimen Stroessnista y el Centralismo Institucional (1954–1989)

El periodo 1954 - 1989 en Paraguay, correspondiente a la dictadura de Alfredo Stroessner conocida como el stronismo, estuvo caracterizado por un férreo centralismo institucional en todos los ámbitos, incluyendo la educación superior. Durante los 35 años de régimen autoritario, el poder político se concentró en la figura del dictador y en el Partido Colorado, generándose una alta centralización administrativa y un control rígido sobre las instituciones educativas. En el campo universitario, esto se tradujo en que Paraguay contaba apenas con dos universidades de relevancia nacional: la Universidad Nacional de Asunción (UNA) única universidad pública en ese entonces y la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” (UCA) universidad privada de la Iglesia Católica. Estas dos instituciones, radicadas en la capital, concentraban prácticamente la totalidad de la oferta de educación superior del país durante la dictadura, reflejando un marcado centralismo geográfico y académico (RIVAROLA, 2002).

El Estado stronista mantuvo bajo estrecha vigilancia a la UNA, interviniendo en su gobierno universitario y restringiendo la autonomía universitaria; cualquier atisbo de pensamiento crítico o disensión política dentro de la academia era reprimido, lo cual limitó severamente el desarrollo científico y el pluralismo ideológico en la educación superior (BORDÓN, 2007).

En cuanto a la formación en Trabajo Social durante este periodo, siguió los patrones del centralismo y del pensamiento conservador imperante. La carrera de Trabajo Social en Paraguay se impartía principalmente en la Universidad Nacional de Asunción específicamente en la Escuela de Trabajo Social de la UNA, fundada décadas antes y eventualmente en la Universidad Católica. Estas escuelas formaban un número reducido de profesionales al año, la mayoría de los cuales provenían de Asunción u otras zonas urbanas cercanas, dado que la centralización del sistema dificultaba el acceso de jóvenes del interior del país (RIVAROLA, 2002).

El currículum y enfoque pedagógico de dichas instituciones, influido por el contexto autoritario, tendía a evitar contenidos políticos o críticos. Predominaba

una formación técnica y asistencialista del trabajador social, acorde con la matriz conservadora tradicional: se enfatizaba el servicio social entendido como ayuda al necesitado y gestión de recursos, más que como promoción de derechos o cuestionamiento de las estructuras de poder (MARTÍNEZ, 1983). Asimismo, la dictadura promovía un discurso de paz social y progreso que encajaba con una visión conservadora de la cuestión social; en ese sentido, la función del trabajador social era concebida como la de un colaborador en la implementación de políticas sociales centralizadas, muchas de las cuales tenían un cariz paternalista y clientelar, orientadas a mantener el control político de las poblaciones beneficiarias (GARCÍA, 2008).

El centralismo institucional durante el stronismo se expresó también en la inexistencia de otras universidades o centros de formación superior fuera de la capital. El régimen no permitió, o no fomentó, la creación de universidades nacionales en los departamentos del interior, ni la legalización de más universidades privadas independientes. Este monopolio de facto de la UNA (pública) y la UCA (privada) significó que todo el desarrollo académico y profesional incluyendo el de Trabajo Social estuviese concentrado en Asunción.

Las decisiones sobre planes de estudio, investigación y extensión universitaria eran tomadas centralmente, en concordancia con las directrices del gobierno central. Por ejemplo, cualquier reforma curricular en la carrera de Trabajo Social requería la aprobación de autoridades alineadas con el régimen, lo que desalentaba la incorporación de teorías críticas extranjeras que pudieran considerarse subversivas (BORDÓN, 2007, p. 125). De hecho, muchas corrientes de la reconceptualización latinoamericana del Trabajo Social de los 60-70 difícilmente penetraron en Paraguay durante el stronismo, debido al aislamiento intelectual impuesto y a la censura (GARCÍA; VERA, 2016).

Recién hacia la etapa final de la dictadura, en los años 80, se vislumbraron algunos intercambios académicos incipientes y una mayor organización de los estudiantes y profesionales, preámbulo de los cambios que traerían los años 90 (BATILANA; LÓPEZ, 2017).

En conclusión, el régimen stronista dejó como saldo un sistema de educación superior sumamente centralizado y restringido, con escasa autonomía y pluralismo. La formación de trabajadores sociales en ese contexto se realizó en un ambiente conservador, fuertemente controlado ideológicamente, lo cual limitó el

desarrollo crítico de la profesión. Esta etapa histórica sentó las bases por omisión o atraso de muchos desafíos que habría que afrontar en la era democrática: descentralizar la educación superior, multiplicar la oferta académica más allá de Asunción y actualizar los contenidos formativos del Trabajo Social conforme a paradigmas más modernos y democráticos (LÓPEZ, 2019).

En el período de transición democrática en el Paraguay, comprendido entre los años de 1990-2000 fue un contexto de reformas educativas y surgimiento del pluralismo universitario, con la caída de Stroessner en 1989 y el inicio de la transición democrática en Paraguay, se abrieron las puertas para profundas reformas educativas y un notable pluralismo universitario durante la década de 1990.

La nueva Constitución de 1992 estableció bases legales para la libertad de enseñanza, la autonomía universitaria y el derecho a la educación, creando un entorno propicio para diversificar y expandir el sistema de educación superior (PARAGUAY, 1992, art.79). A partir de este marco democrático, el Estado paraguayo emprendió una Reforma Educativa integral, cuyos lineamientos quedaron plasmados en el documento "*Reforma Educativa: Compromiso de Todos*" de 1994 (MEC, 1994) y posteriormente en la Ley General de Educación N.º 1264/1998 (PARAGUAY, 1998). Esta reforma introdujo cambios en los niveles básico y medio, pero también sentó las premisas para modernizar la educación superior, al señalar la necesidad de una ley específica para el sector y de la diversificación de la oferta educativa (PARAGUAY, 1998, art.47).

En el ámbito universitario, los años 90 fueron testigos del surgimiento del pluralismo universitario, entendido como la coexistencia y rápida proliferación de nuevas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Una de las primeras medidas de apertura fue la promulgación de la Ley N.º 136/1993 "De Universidades", que estableció normas para la creación y funcionamiento de universidades en el Paraguay pós-dictadura. Dicha ley creó el *Consejo de Universidades*, órgano encargado de dictaminar sobre las solicitudes de creación de nuevas universidades, garantizando ciertos estándares (PARAGUAY, 1993, art.3). Amparados en esta normativa y en la atmósfera liberalizadora de la democracia naciente, múltiples iniciativas educativas florecieron. En ese contexto, el Estado comenzó a fundar universidades nacionales en el interior del país para descentralizar la oferta pública: por ejemplo, se crean la Universidad Nacional de Pilar (UNP) en 1991, Universidad Nacional del Este (UNE) en 1993 para la región oriental y la Universidad Nacional de Itapúa (UNI)

en 1996, entre otras en años subsiguientes, llevando educación superior pública a ciudades como Pilar, Encarnación, Ciudad del Este, etc. (PARAGUAY, 1996, art.1).

Se observa que, en dicha coyuntura, tanto inversionistas como organizaciones civiles aprovecharon el escenario de apertura para fundar nuevas universidades privadas con perfiles diversos: desde instituciones laicas y confesionales evangélicas hasta centros especializados en determinadas profesiones. En 1989, Paraguay contaba con apenas dos universidades principales; sin embargo, hacia finales de la década de 1990, el país experimentó una expansión significativa del sistema de educación superior, con la aparición de varias decenas de instituciones, reflejando un pluralismo inédito en el ámbito académico (Rivarola, 2002). Este crecimiento acelerado, no obstante, presentó contrastes relevantes: mientras algunas universidades carecían de tradición académica y surgieron motivadas principalmente por fines lucrativos lo que derivaría en cuestionamientos sobre la calidad educativa, otras supieron responder a demandas insatisfechas, ofreciendo carreras y oportunidades en regiones o áreas que previamente carecían de oferta formativa.

La reforma educativa de los 90 no se limitó a ampliar la cobertura, sino que también buscó actualizar los contenidos y enfoques formativos. En la formación de Trabajo Social, este periodo significó la posibilidad de incorporar por fin las corrientes de pensamiento crítico y metodologías participativas que habían sido suprimidas durante la dictadura. Por ejemplo, la Escuela de Trabajo Social de la UNA pudo reformular su plan de estudios a mediados de los 90 para incluir asignaturas sobre *Política Social*, *Derechos Humanos*, *Desarrollo Comunitario* y *Teoría Crítica Latinoamericana*, reflejando la influencia del movimiento de reconceptualización tardíamente asimilada (GIMÉNEZ, 1997, p.5).

En este escenario, la Universidad Católica revisó su orientación, complementando la tradicional doctrina social con perspectivas de desarrollo humano integral y promoción social acorde a la doctrina del Concilio Vaticano II más progresista (IAMAMOTO, 1995, p.77). El surgimiento de otras universidades implicó también competencia y diversidad curricular: por ejemplo, nuevas universidades privadas podían ofrecer la carrera de Trabajo Social con énfasis específicos (en gestión de proyectos sociales, en trabajo comunitario rural, etc.), introduciendo matices antes ausentes en la formación. En este sentido, el pluralismo universitario trajo pluralismo de enfoques académicos, rompiendo el monopolio formativo de la UNA y la UCA.

Cabe señalar que durante esta etapa también se avanzó en la institucionalización del sistema de educación superior. Si bien la Ley 136/93 regulaba la creación de universidades, hacia finales de los 90 se hacía evidente la necesidad de un marco más completo para coordinar y supervisar la creciente cantidad de instituciones. Este debate culminaría posteriormente en la Ley de Educación Superior N° 4995, aunque esta sería promulgada recién en 2013 (PARAGUAY, 2013).

No obstante, ya en 1996 se había conformado el mencionado Consejo de Universidades y en 1998 se estableció la obligatoriedad de contar con dicha ley de educación superior (PARAGUAY, 1998, art.47), anticipando la futura gobernanza del sector. En la práctica, entre 1990 y 2000, las universidades gozan de amplia autonomía y proliferan con relativo desorden: el país vivió un *boom* de creación de facultades y extensiones universitarias, que, si bien democratizó el acceso, también generó preocupaciones sobre la calidad educativa (RIVAROLA, 2002).

Para la profesión de Trabajo Social, la transición democrática significó un cambio cualitativo en su desarrollo. Los nuevos aires de libertad académica favorecieron la formación de trabajadores sociales con una postura más crítica y comprometida con las transformaciones sociales. Paralelamente, la ampliación de la oferta académica con la creación de nuevas universidades y la instalación de extensiones de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la Universidad Católica (UCA) en el interior del país incrementó notablemente el número de egresados en Trabajo Social hacia finales de la década de 1990. Este aumento de profesionales resultó oportuno, dado que el propio Estado paraguayo comenzó a implementar durante ese período nuevas políticas sociales orientadas a la reforma del sistema de salud, la descentralización y el combate a la pobreza, las cuales requerían técnicos capacitados en intervención social para su puesta en práctica (Rivarola, 2002; Flecha, 2005).

En resumen, el periodo 1990–2000 en Paraguay fue de apertura y cambio: la democracia trajo reformas educativas significativas y un inédito pluralismo universitario. El centralismo monolítico dio paso a un sistema heterogéneo, con múltiples actores y enfoques. Para el Trabajo Social, ello implicó la posibilidad de modernizar su enseñanza y expandir su presencia institucional, sentando las bases para la consolidación de la profesión en todo el país durante las décadas siguientes.

3.2 - Consolidación de la profesión y nuevas Escuelas/Cursos Académicos en Trabajo Social en el Paraguay (2000-2020)

Entre los años 2000 y 2020, Paraguay experimentó la consolidación de las nuevas ofertas académicas en la carrera de Trabajo Social, en paralelo con la consolidación y regulación del propio sistema de educación superior nacional. Tras la expansión vertiginosa de la década previa, el nuevo milenio trajo esfuerzos por estabilizar la calidad educativa, normar la creación de instituciones y fortalecer las existentes. En este contexto, la formación de trabajadores sociales se expandió geográficamente y aumentó cuantitativamente, al tiempo que se implementaron mecanismos para garantizar niveles adecuados de formación.

Un hito fundamental fue la promulgación de la Ley N° 4995/2013 de Educación Superior (PARAGUAY, 2013), que estableció el marco legal integral para el sector universitario. Esta ley creó formalmente el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) como ente rector y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) como organismo encargado de evaluar la calidad de las instituciones y programas. En años previos ya se había actuado para frenar la proliferación descontrolada, por ejemplo, con la Ley N° 4351/2011 que suspendió temporalmente la creación de nuevas universidades hasta contar con la ley de educación superior (PARAGUAY, 2011), evidencia de la preocupación estatal por consolidar lo ya existente antes de seguir creciendo. Una vez vigente la Ley 4995, el Paraguay entró en una fase de ordenamiento de su oferta universitaria: se exigió la adecuación estatutaria de las universidades a la nueva normativa, se fortaleció el proceso de habilitación y se inició la acreditación de carreras clave, incluyendo las de Trabajo Social en varias instituciones (ANEAES, 2015, p.10).

Durante 2000-2020, el número de universidades siguió incrementándose, aunque a un ritmo más moderado y planificado. Se crearon nuevas universidades nacionales en varios departamentos, consolidando la política de descentralización educativa: entre ellas, la Universidad Nacional de Caaguazú (UNCA), la Universidad Nacional de Pilar (UNP), la Universidad Nacional de Concepción (UNC), la Universidad Nacional de Canindeyú (UNICAN), la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (UNVES), entre otras, muchas de las cuales abrieron sus puertas en la década de 2000 o comienzos de 2010.

Cada una de estas instituciones públicas mencionadas anteriormente desarrolló progresivamente facultades o escuelas de ciencias sociales, sin embargo, sólo en algunas de ellas se incorporó la carrera de trabajo social como parte de su oferta académica. Por ejemplo, la UNP (Pilar) y la UNC (Concepción) iniciaron programas de licenciatura en trabajo social para atender la demanda de profesionales en sus regiones (CABALLERO, 2018, P.3).

De igual modo, la Universidad Nacional de Itapúa, establecida en 1996, consolidó su Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en los 2000s, impartiendo Trabajo Social para la zona sur del país.

En consecuencia, para 2020 el Paraguay contaba con programas de Trabajo Social en numerosos puntos del territorio: Asunción (UNA, UCA y múltiples privadas), Encarnación (UNI, UCI), Concepción, Pilar, reflejando una verdadera descentralización geográfica de la formación profesional. Pero escasas en otras como Caaguazú y Alto Paraná, donde Universidades como la UNCA (Caaguazú) y UNE (Ciudad del Este) hasta el día de hoy no cuentan con la carrera de Trabajo Social, a pesar de existir bastante demanda de profesionales en esas zonas.

El sector privado también continuó aportando nuevas ofertas académicas en Trabajo Social durante este periodo. Varias universidades privadas fundadas en los 90 consolidaron su presencia abriendo filiales en distintas ciudades e incluyendo la carrera de Trabajo Social en su abanico de carreras sociales. Algunas instituciones religiosas (diferentes de la UCA) crearon escuelas de Trabajo Social con enfoques acordes a sus misiones (por ejemplo, con énfasis en pastoral social o desarrollo comunitario cristiano), mientras que otras privadas laicas apuntaron a formar trabajadores sociales para campos laborales emergentes como la responsabilidad social empresarial o la gestión de ONG (RODRÍGUEZ, 2012, p.85). Este mosaico de ofertas académicas amplió considerablemente la cantidad de matriculados y egresados: se estima que el número de graduados en Trabajo Social por año en 2020 duplicaba o triplicaba al de los años 90, gracias a la expansión de cupos fuera de la capital (GONZÁLEZ, 2020, p.150).

Junto con la expansión cuantitativa vino la preocupación por la calidad y pertinencia de la formación. ANEAES llevó a cabo procesos de evaluación de carreras; hacia 2010-2015 varias carreras de Trabajo Social se sometieron a autoevaluación y algunas lograron acreditación nacional, certificando que cumplían criterios de calidad en

cuanto a planes de estudio, calificación docente, investigación y extensión (ANEAES, 2018, p.27).

En este proceso de acreditación también fue detectada ciertas deficiencias: En algunas universidades nuevas, la planta docente carecía de posgrados avanzados o experiencia investigativa, arrastrando un perfil más empírico y menos científico; en otras, los currículos mostraban rezagos teóricos, manteniendo enfoques tradicionales sin incorporar suficientes contenidos contemporáneos (GONZÁLEZ, 2020, p.153).

Las evaluaciones realizadas junto a las nuevas unidades académicas permitieron realimentar las mejoras: por ejemplo, varias facultades actualizaron sus programas de estudio en la segunda mitad de la década 2010 para incluir temas como interculturalidad, género, políticas públicas contemporáneas y métodos de intervención social innovadores, con el fin de responder a estándares nacionales e internacionales.

La consolidación de las ofertas académicas también influyó positivamente el desarrollo de las universidades con la creación de posgrados y centros de investigación en Trabajo Social. A medida que más universidades asentaron la carrera de grado, surgió la necesidad de continuar la formación: la UNA inauguró una Maestría en Trabajo Social a mediados de la década de 2000 (FACS-UNA, 2006) y la Universidad Católica implementó diplomados en Gerencia Social. Otras nacionales, apoyadas por convenios con universidades extranjeras, iniciaron especializaciones en campos afines (por ejemplo, la UNI con apoyo de la Universidad de Buenos Aires ofreció un posgrado en Intervención Familiar). Esto marcó un avance en la profesionalización, elevando el nivel académico disponible para los trabajadores sociales paraguayos y fomentando la investigación aplicada sobre problemáticas sociales locales.

Para 2020, aunque incipiente, existía ya una comunidad académica de Trabajo Social más robusta: congresos nacionales, publicaciones periódicas (revistas institucionales) y participación en redes regionales de formación en Trabajo Social, algo prácticamente inexistente durante el siglo XX.

En síntesis, el periodo 2000–2020 consolidó la transformación del panorama educativo del Trabajo Social en Paraguay. De una formación concentrada en una o dos instituciones en la capital, se pasó a un escenario de múltiples ofertas académicas dispersas por el territorio nacional, articuladas bajo un marco legal común y

con mecanismos de aseguramiento de la calidad. Este proceso aumentó el número de trabajadores sociales formados, diversificó sus perfiles y acercó la formación a las realidades locales, aunque también trajo consigo el reto de armonizar niveles de calidad y mantener una identidad profesional coherente en medio de la pluralidad. Las políticas de descentralización universitaria, formalizadas en la ley y materializadas en la creación de universidades departamentales, fueron un factor clave en esta expansión, cuyo impacto específico en la profesión del Trabajo Social exploraremos en la siguiente sección.

4. EL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PARAGUAY: DIMENSIONES Y DESAFÍOS PARA EL TRABAJO SOCIAL

4.1 - La descentralización como categoría analítica en Educación Superior en el Paraguay

La descentralización se ha consolidado como una categoría analítica clave para estudiar las reformas educativas en América Latina desde las últimas décadas del siglo XX. En términos generales, este proceso implica la transferencia de funciones administrativas, recursos y poder de decisión desde instancias centrales del Estado hacia niveles locales, regionales o institucionales, como municipios, departamentos o las propias escuelas y universidades (Murillo, 2005). Esta noción resulta útil para analizar la reconfiguración del vínculo entre el Estado y las unidades descentralizadas, así como para evaluar su impacto en aspectos como la eficiencia, la equidad, la calidad educativa y la participación social.

Desde una perspectiva tipológica, se pueden distinguir distintos grados y modalidades de descentralización, tales como la desconcentración administrativa, la delegación a entes autónomos o privados, la descentralización política con gobiernos locales responsables, o la autonomía institucional plena, como ocurre con muchas universidades (TEDESCO, 1992). Estas formas, aunque diversas, comparten el principio de redistribución del poder decisorio. En los años 80 y 90, este proceso fue adoptado por numerosos países latinoamericanos como parte de una doble agenda: por un lado, bajo influencia de políticas neoliberales orientadas a la eficiencia, reducción del aparato estatal y apertura a actores privados; por otro, en respuesta a demandas democratizadoras de mayor participación ciudadana y adecuación de la educación a realidades locales (MURILLO, 2005).

La descentralización también se evalúa desde distintas dimensiones. En términos de eficiencia, se analiza si las instancias locales gestionan con mayor agilidad los recursos, como ocurre cuando una escuela puede contratar directamente un docente en lugar de esperar autorización central. En cuanto a calidad, el enfoque descentralizador plantea el desafío de mantener estándares comunes sin impedir adaptaciones curriculares pertinentes a contextos locales. Respecto a la equidad, se observa que la descentralización

puede tener efectos ambivalentes: por un lado, puede facilitar la atención a regiones históricamente excluidas; pero por otro, también corre el riesgo de ampliar brechas si los territorios con menos recursos no logran sostener su sistema educativo (TEDESCO, 1992).

En el campo de la educación superior, la descentralización se manifiesta con características particulares. Si bien la autonomía universitaria presente en múltiples marcos jurídicos ya representa una forma de descentralización, el fenómeno se amplifica con la expansión territorial de las universidades públicas hacia regiones antes desatendidas. Tal como se ha documentado en estudios regionales, los sistemas centralizados tienden a concentrar sus instituciones en la capital, mientras que los descentralizados promueven la distribución equitativa de centros universitarios a lo largo del territorio nacional (CAMARGO; ARAUJO, 2018). En el caso paraguayo, la descentralización ha implicado tanto el surgimiento de universidades nacionales en departamentos del interior como la reconfiguración de los modelos de gobernanza universitaria bajo esquemas colegiados con participación plural (CONES, 2015).

En resumen, entender la descentralización como categoría analítica permite examinar los fundamentos, modalidades y efectos de las transformaciones organizativas del sistema educativo. En países como Paraguay, donde el sistema universitario estuvo históricamente centralizado en la capital, este proceso ha permitido una redistribución más justa de las oportunidades de formación superior, afectando directamente a disciplinas como el Trabajo Social, cuya expansión territorial ha estado estrechamente vinculada a dicha política.

Comprender el proceso de descentralización de la educación superior paraguaya, consiste en aprender los procesos transitado, especialmente desde la década de 1990, por un proceso sostenido de descentralización que ha transformado profundamente su estructura institucional. Durante la dictadura stronista, el sistema estaba altamente centralizado en Asunción, con la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y la Universidad Católica (UCA) como prácticamente las únicas instituciones de alcance nacional (RIVAROLA ET AL., 2002). Con el inicio de la democracia, se promovieron políticas deliberadas para fundar universidades en el interior del país, con el objetivo de ampliar la cobertura territorial, garantizar mayor equidad en el acceso y descentralizar la toma de decisiones educativas.

Un primer indicador concreto de esta descentralización fue la creación de universidades nacionales en varios departamentos. Así, se fundaron instituciones como la Universidad Nacional del Este (1993), la Universidad Nacional de Itapúa (1996), la Universidad Nacional de Concepción (2007), la Universidad Nacional de Caaguazú (2004), la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (2013), entre otras. Estas universidades fueron concebidas con autonomía académica, administrativa y financiera, lo que representó un cambio estructural en la forma en que el Estado concebía la educación superior pública (PARAGUAY, 1993; PARAGUAY, 1996; PARAGUAY, 2007).

Este proceso significó un avance sustantivo en la democratización territorial del sistema educativo, pues permitió que estudiantes del interior pudieran acceder a estudios universitarios sin necesidad de emigrar a la capital. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Caaguazú fue creada para atender la demanda educativa en una zona agrícola central históricamente postergada; su Facultad de Ciencias Sociales ofrece la carrera de Trabajo Social desde el 2018, con un enfoque contextualizado en la realidad regional (CABALLERO, 2018, p.3).

El sector privado también acompañó este proceso. Varias universidades privadas con sede en Asunción comenzaron a establecer extensiones en ciudades del interior, mientras surgían instituciones privadas locales por iniciativas regionales. Esto generó un pluralismo territorial inédito en el país. No obstante, el crecimiento desregulado llevó a que, en 2011, el Estado suspendiera temporalmente la creación de nuevas universidades hasta contar con un marco normativo integral (CONES, 2015). Esta medida evidenció la necesidad de consolidar y ordenar el sistema.

En el ámbito normativo, un hito clave fue la promulgación de la Ley N.º 4995/2013 de Educación Superior, que estableció el marco regulador del sector universitario. La ley creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) como órgano rector del sistema y estableció la participación de diversos actores universidades públicas, privadas, Ministerio de Educación y Cultura, gobiernos departamentales, entre otros en la gobernanza universitaria (PARAGUAY, 2013). Este nuevo modelo representó un cambio hacia una gobernanza colegiada, más descentralizada y participativa.

Además, la descentralización no solo fue geográfica o institucional, sino también financiera. Las universidades nacionales del interior, aunque dependientes del presupuesto estatal, comenzaron a gestionar recursos complementarios mediante

convenios con municipios y gobernaciones departamentales. En algunos casos, estos gobiernos aportaron terrenos, infraestructura o financiamiento adicional, fortaleciendo el arraigo local de las universidades (FURRER, 2014, p.102).

Para el año 2020, el sistema universitario paraguayo contaba con una red de universidades nacionales distribuidas en casi todos los departamentos y una amplia presencia de instituciones privadas en ciudades intermedias. Según datos del MEC (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS) (2019), menos del 50 % de los estudiantes universitarios del país estaban matriculados en Asunción, cuando en 1988 prácticamente la totalidad se concentraba allí. Este cambio refleja un avance en la democratización del acceso a la educación superior en el territorio nacional.

No obstante, este proceso también ha enfrentado desafíos. La creación acelerada de instituciones generó inicialmente dificultades en la garantía de calidad educativa, especialmente en contextos donde faltaban docentes calificados. Muchas universidades recurrieron a profesionales de Asunción, lo que provocó una dependencia inicial del capital humano centralizado. Sin embargo, con el tiempo, estas universidades comenzaron a formar sus propios equipos académicos locales, consolidando una capacidad regional de producción de conocimiento (RIVAROLA ET AL., 2002).

En síntesis, la descentralización de la educación superior en Paraguay implicó una transformación estructural del sistema: de un modelo centralizado y restringido en la capital, a una red plural y territorialmente extendida de instituciones universitarias. Este proceso, impulsado por políticas públicas en el contexto democrático, acercó la educación superior a miles de jóvenes del interior del país, diversificó la oferta académica y fortaleció el vínculo entre universidad y desarrollo regional.

4.2 - Impacto de la descentralización en la formación de trabajadores sociales

La descentralización universitaria en Paraguay ha tenido un impacto significativo en la formación de trabajadores sociales, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, modificando el perfil de la profesión en el país. Al extenderse la oferta académica de Trabajo Social más allá de la capital y al diversificarse las instituciones formadoras, se generaron múltiples efectos que conviene analizar con un enfoque crítico.

En primer lugar, la descentralización ha democratizado el acceso a la formación en Trabajo Social. Jóvenes de regiones antes desatendidas ahora pueden estudiar esta carrera sin emigrar a Asunción, lo cual ha incrementado el número de

estudiantes de origen rural o de ciudades pequeñas en las aulas de Trabajo Social (CABALLERO, 2018, p.5). Esto se refleja en un crecimiento del contingente de trabajadores sociales titulados: por ejemplo, hacia 2020 el número de egresados anuales de las carreras de Trabajo Social en todo el país se multiplicó en comparación con la década de 1980, en gran medida gracias a las nuevas cohortes formadas en universidades del interior (GONZÁLEZ, 2020, p.150). Como consecuencia, la profesión se ha expandido numéricamente y ha ganado presencia en distintos ámbitos locales; hoy es más común encontrar trabajadores sociales originarios de, y laborando en, departamentos como Itapúa, Alto Paraná o Caaguazú, alimentando los equipos técnicos de instituciones públicas y organizaciones comunitarias en dichas zonas. Esta disponibilidad local de profesionales contribuye potencialmente a una mejor atención de las problemáticas sociales en cada región, pues los egresados conocen de primera mano la cultura y necesidades de sus comunidades.

En segundo lugar, la descentralización ha traído una diversificación de enfoques formativos. Cada universidad, dependiendo de su contexto y cuerpo docente, puede imprimir un énfasis particular en la malla curricular de Trabajo Social. Por ejemplo, se ha observado que, en universidades públicas del interior con fuerte vínculo con el desarrollo regional, el plan de estudios resalta contenidos de desarrollo comunitario rural, intervención en contextos de pobreza rural y promoción agro-social, atendiendo a las características de su entorno (VERA, 2018, p.312).

En cambio, en universidades privadas urbanas, el currículo puede inclinarse hacia gestión de proyectos sociales, trabajo social clínico o corporativo, respondiendo a nichos laborales más urbanos (RODRÍGUEZ, 2012, p.87). Esta pluralidad puede enriquecer a la profesión en conjunto, generando especialistas en distintos campos. No obstante, también plantea el reto de mantener un núcleo común de formación profesional que identifique claramente a un trabajador social, independientemente de dónde se haya formado. Para ello, los procesos de acreditación mencionados en 2.2.3 han sido cruciales, estableciendo criterios básicos de calidad y contenidos mínimos que todas las carreras de Trabajo Social deben cubrir (ANEAES, 2019, p.28).

Otro impacto importante se refiere a la tensión entre innovación y preservación de paradigmas en la formación. La descentralización en sí misma no garantiza por sí sola la actualización teórica; de hecho, puede ocurrir que nuevas carreras creadas en el interior repliquen inicialmente el modelo formativo ya conocido (por

ejemplo, adoptando el plan de estudios de la UNA o contratando docentes formados en la vieja escuela). En ese sentido, algunos autores señalan que hubo cierta "dispersión del modelo tradicional" y que las sedes descentralizadas, al inicio, llevaron fuera de la capital un enfoque aún conservador o asistencialista, porque se nutrían de profesionales formados en la matriz antigua (IAMAMOTO, 1992, p.135). Sin embargo, con el tiempo, esas mismas carreras han ido apropiándose de las corrientes renovadoras y adaptándolas a sus realidades. Además, la interacción entre instituciones (encuentros nacionales de carreras de Trabajo Social, redes universitarias) ha facilitado el intercambio de experiencias pedagógicas.

Hoy en día, es posible observar que en universidades del interior se desarrollan propuestas pedagógicas innovadoras, como prácticas comunitarias desde los primeros semestres o proyectos de extensión universitaria en coordinación con organizaciones campesinas e indígenas, lo que indica un avance cualitativo en la formación descentralizada (VERA, 2018, p.318). Tales iniciativas pueden incluso servir de modelo para las facultades de la capital, fomentando una retroalimentación en doble vía.

La descentralización también ha impactado en el mercado laboral y el rol profesional del trabajador social. Al formarse más profesionales en diversas regiones, la competencia laboral aumenta, y los egresados buscan insertarse localmente. Esto ha llevado a que los trabajadores sociales amplíen sus campos de actuación: por ejemplo, en municipios más pequeños, los nuevos profesionales están incursionando en ámbitos antes desatendidos, como la elaboración de diagnósticos sociales para los gobiernos locales, la implementación de proyectos en ONG regionales, e incluso en el sector educativo como orientadores o encargados de bienestar estudiantil. En algunos casos, la mayor oferta de trabajadores sociales ha impulsado a los gobiernos departamentales y municipales a crear plazas para ellos (p.ej., Secretarías de Acción Social departamentales), lo cual representa una ganancia para la institucionalidad social local (FURRER, 2014, p.108).

Sin embargo, también existe la preocupación de la precarización: al egresar muchos más profesionales, no todos encuentran fácilmente un empleo formal en su campo, llevando a algunos a aceptar puestos con salarios bajos o tareas no especializadas, o a migrar hacia Asunción u otros países buscando oportunidades. Esto indica que la planificación de la oferta académica otro aspecto de la descentralización

debe ir acompañada con políticas de desarrollo social que absorban a estos profesionales en beneficio de la sociedad.

En términos de identidad y cohesión profesional, la descentralización ha supuesto un desafío de articulación institucional. Con tantas escuelas de Trabajo Social dispersas, ha cobrado importancia el rol de asociaciones profesionales y redes académicas para mantener un diálogo continuo. La Asociación de Trabajadores Sociales del Paraguay y otras instancias han organizado congresos y mesas de trabajo que reúnen a docentes y egresados de distintas universidades, promoviendo lineamientos éticos y teóricos comunes, y abordando problemáticas nacionales de la profesión (BATILANA; LÓPEZ, 2017, p.534). Estos espacios son vitales para que la descentralización no derive en atomización, sino que, por el contrario, enriquezca el acervo colectivo manteniendo la unidad del Trabajo Social como disciplina.

En conclusión, la descentralización universitaria ha influido profundamente en la formación de trabajadores sociales en Paraguay. Entre sus impactos positivos destaca la mayor accesibilidad y cantidad de profesionales formados, la contextualización de la enseñanza a realidades locales y la dinamización del campo laboral en regiones antes desprovistas de técnicos en lo social. Entre los desafíos persistentes se encuentran garantizar la calidad homogénea de la formación en todo el país, evitar la reproducción de viejos esquemas asistenciales en las nuevas escuelas, e integrar los esfuerzos dispersos en una visión nacional del Trabajo Social acorde a las exigencias contemporáneas.

La comprensión crítica de este proceso histórico-político-educativo revela que la descentralización, bien conducida, puede ser una palanca para el fortalecimiento de la profesión, siempre y cuando se la acompañe de un proyecto académico y ético-político claro que oriente la formación de trabajadores sociales comprometidos con el desarrollo social inclusivo del Paraguay entero.

En el ámbito de la formación pública en el trabajo social en el Paraguay, este es marcado por una mirada institucional desde sus inicios por el protagonismo de instituciones públicas de educación superior. Adoptar una mirada institucional permite comprender cómo las dinámicas internas y la evolución de las entidades formadoras especialmente la Universidad Nacional de Asunción (UNA) han moldeado el proceso de descentralización educativa en la carrera de Trabajo Social. En este apartado se examina, primero, el rol fundacional de la UNA como cuna de la formación profesional en Trabajo

Social en el país. En segundo lugar, se explora la vinculación y cooperación con universidades regionales, es decir, cómo la UNA se ha relacionado con las nuevas universidades públicas del interior surgidas en las últimas décadas. Finalmente, se abordan las tensiones institucionales derivadas de dicho proceso, particularmente en torno a la autonomía regional y los desafíos futuros que enfrentan estas instituciones en la consolidación de una formación de Trabajo Social de calidad en todo el territorio.

La Universidad Nacional de Asunción (UNA) ha desempeñado un papel fundacional en la formación de trabajadores sociales en Paraguay. Fue la primera institución académica en impartir la carrera de Trabajo Social, estableciendo así las bases para la profesionalización de este campo (LÓPEZ C., 2019). Los antecedentes se remontan a finales de los años 1930, con la creación de la Escuela de Visitadoras Polivalentes de Higiene bajo el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, marcada por influencias médico-higienistas y religiosas, lo que dio inicio a la formación orientada a la acción social (LÓPEZ C., 2019). La incorporación plena del Trabajo Social al ámbito universitario se formalizó en 1963, mediante un convenio entre el Ministerio de Salud y la UNA, lo cual otorgó rango universitario a la carrera, con un currículo fuertemente vinculado al área de la salud (LÓPEZ C., 2019).

Durante décadas, la UNA mantuvo la única oferta pública de formación en Trabajo Social, siendo responsable de la formación de la mayoría de los profesionales del país. La carrera fue actualizando su currículo para adaptarse a los cambios sociales y teóricos de la disciplina. El plan de estudios de 1963 se mantuvo hasta 1987, siendo reemplazado en 1988 por uno influido por el Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social latinoamericano. En 1989, y luego en 2003, se aprobaron nuevos planes bajo una modalidad semestral (LÓPEZ C., 2019). Este proceso refleja el esfuerzo por consolidar el significado social de la profesión e incorporar desarrollos teórico-metodológicos contemporáneos. En consonancia, estudios comparativos han evidenciado cómo este proceso formativo en la UNA se inscribe dentro de una lógica más amplia de profesionalización regional, tal como lo han documentado Neri y Da Silva (2021) en un análisis comparado entre Brasil y Paraguay.

En términos organizativos, la posición institucional de la carrera de Trabajo Social dentro de la UNA también ha evolucionado. Inicialmente, la carrera estuvo adscrita a la Facultad de Filosofía; sin embargo, en 2011 se creó el Instituto de Trabajo Social (ITS) como unidad académica independiente bajo el Rectorado de la UNA

(LÓPEZ C., 2019). En esta autonomía administrativa la carrera dejó de estar subordinada a una Facultad tradicional y evidencia la importancia creciente que la UNA le ha conferido a la disciplina. Actualmente, el Instituto de Trabajo Social de la UNA ofrece la licenciatura en Trabajo Social y expide títulos de grado, constituyendo una oferta pública que depende del financiamiento del Estado a través del Presupuesto General de la Nación. En suma, la UNA, con su larga trayectoria y rol pionero, ha sido el pilar institucional sobre el cual se edificó la formación profesional en Trabajo Social en Paraguay, sirviendo de referencia para las iniciativas formativas que surgirían posteriormente en otras universidades.

A partir de la segunda mitad de los años 1990 y especialmente en el siglo XXI, Paraguay experimentó un proceso de descentralización de la educación superior, con la creación de nuevas universidades públicas en diversas regiones del país. En el campo del Trabajo Social, ello se tradujo en la apertura de carreras de Trabajo Social en varias universidades nacionales del interior, ampliando la oferta formativa más allá de Asunción. Según LÓPEZ C. (2019), para 2017 existían en Paraguay once universidades que ofrecían la carrera de Trabajo Social, de las cuales cuatro eran públicas y siete privadas.

Además de la UNA, pionera histórica, hoy imparten la licenciatura en Trabajo Social otras universidades públicas como la Universidad Nacional de Itapúa (Encarnación), la Universidad Nacional de Pilar y la Universidad Nacional de Caaguazú, entre otras. Estas instituciones surgieron en el marco de la democratización de la educación superior paraguaya tras 1989, cuando por primera vez se impulsó decididamente la creación de universidades fuera de la capital (SALCEDO, 2021).

La expansión de universidades nacionales regionales respondió al objetivo de acercar la educación terciaria a la población del interior y evitar la migración masiva de jóvenes a Asunción en busca de oportunidades de formación (SALCEDO, 2021).

Entre 1991 y 2018 se fundaron más de una decena de universidades públicas nuevas en distintos departamentos del país, en paralelo a decenas de instituciones privadas que también proliferaron en ese periodo. Este auge de la educación superior permitió que la carrera de Trabajo Social, antes circunscripta a la UNA, se extendiera territorialmente. La UNA ha jugado un rol importante como referente académico para

estas iniciativas emergentes, sirviendo de modelo en cuanto a plan de estudios, planta docente formada y experiencia acumulada.

Si bien no existió un plan único centralizado para difundir la carrera de Trabajo Social, la cooperación interinstitucional se ha dado de diversas formas. Profesionales egresados de la UNA han contribuido como docentes en las nuevas sedes universitarias del interior, y las instancias nacionales de regulación académica han facilitado cierta armonización. Por ejemplo, toda nueva carrera de Trabajo Social debe ser habilitada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) y posteriormente evaluada por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) (SALCEDO, 2021).

Este marco regulatorio común ha propiciado que, aún en distintas universidades, los programas de Trabajo Social compartan criterios básicos de calidad y contenidos mínimos. Además, se han generado espacios de encuentro académicos a nivel nacional como congresos, redes o asociaciones en conformación que fomentan el intercambio entre docentes y estudiantes de Trabajo Social de distintas universidades. Un hito significativo fue la organización del Primer Congreso Nacional de Estudiantes de Trabajo Social en 2019, realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA, que reunió a alumnos de varias universidades públicas y privadas del país para debatir sobre la formación y la práctica profesional. Este tipo de actividades refleja un incipiente sentido de comunidad académica más allá de una sola institución.

No obstante, la literatura señala que aún existe la necesidad de fortalecer la articulación formal entre las unidades formadoras de trabajadores sociales en Paraguay. NERI; DA SILVA (2021), en su estudio comparativo sobre Brasil y Paraguay, destacan “la necesidad de creación de un órgano colegiado o asociación” que promueva la interlocución permanente entre las distintas unidades académicas de Trabajo Social a nivel nacional.

Dicho espacio de coordinación permitiría superar las asimetrías en los procesos formativos de las distintas universidades, construyendo de manera colectiva un currículo con fundamentos teórico-metodológicos comunes y pertinentes a la realidad social del país. En otras palabras, aunque la descentralización ha multiplicado los lugares donde formarse en Trabajo Social, aún se requieren esfuerzos de cooperación más estructurados para garantizar la coherencia y excelencia de esa formación a lo largo del territorio. La UNA, por su antigüedad y experiencia, juega un papel clave en liderar y

asesorar estos procesos colaborativos, actuando como mentora institucional de las carreras más jóvenes.

4.3 - Tensiones institucionales, autonomía regional y desafíos futuros

El proceso de descentralización universitaria en Paraguay, si bien ha expandido la formación en Trabajo Social, no ha estado exento de tensiones institucionales. Una primera tensión proviene de la relación centro-periferia: la UNA, asentada históricamente como la principal institución de educación superior, ha debido coexistir y ajustarse al surgimiento de nuevos actores universitarios en las regiones. En algunos casos, la creación de universidades nacionales en el interior implicó la separación de filiales que antes dependían de la UNA, lo que supuso negociaciones sobre transferencia de recursos, personal y autonomía académica. Cada universidad regional buscó definir su perfil y autonomía frente al modelo asunceno, adaptando la carrera de Trabajo Social a las particularidades locales sin perder de vista los estándares nacionales.

Otra tensión importante se relaciona con la calidad y homogeneidad de la formación. La ausencia, hasta el momento, de un órgano permanente de coordinación entre las carreras de Trabajo Social ha conllevado ciertas disparidades en los planes de estudio, enfoques pedagógicos y oportunidades académicas entre la sede central y las universidades del interior (NERI; DA SILVA, 2021). Estas diferencias o asimetrías en la formación pueden repercutir en la preparación de los egresados y en el reconocimiento mutuo de los títulos a nivel nacional. Superar esta fragmentación demandará una mayor convergencia institucional. En este sentido, la propuesta de conformar una asociación nacional de unidades formadoras en Trabajo Social es un desafío pendiente, cuyo logro permitiría aunar esfuerzos, compartir buenas prácticas y abogar conjuntamente por políticas públicas favorables al desarrollo de la disciplina (NERI; DA SILVA, 2021).

La cuestión de la autonomía regional también ha cobrado relevancia. Por mandato constitucional, las universidades públicas paraguayas gozan de autonomía académica, administrativa y normativa (PARAGUAY, 1992). Esto garantiza que las nuevas universidades nacionales puedan gobernarse a sí mismas y definir sus orientaciones, sin injerencia directa de la UNA u otras entidades, más allá de las regulaciones generales del sistema educativo. Si bien la autonomía es un principio valorado, su ejercicio pleno en las regiones requiere capacidades institucionales que toman tiempo en consolidarse. Algunas de las universidades del interior han debido luchar por obtener recursos financieros suficientes y por el reconocimiento de su calidad

académica, a fin de no ser percibidas como “instituciones de segunda categoría”. La tensión surge al comparar con la UNA, que históricamente concentró a los profesores con mayores credenciales y la mayor inversión pública. Lograr una distribución más equitativa de recursos y talentos entre la casa de estudio capitalina y las del interior es parte de la agenda de democratización educativa (RIVAROLA et al., 2002).

En términos institucionales, esto implica fortalecer a las universidades regionales para que puedan ejercer una autonomía real, con menos dependencia de la tutela informal de la UNA u órganos centrales. De cara al futuro, se vislumbran varios desafíos. Un desafío central es consolidar la descentralización con equidad y calidad, es decir, asegurar que estudiar Trabajo Social en cualquier universidad pública del país represente una formación rigurosa y pertinente. Esto demandará políticas de fortalecimiento institucional para las universidades jóvenes: inversión en capacitación docente, incentivos para la investigación en Trabajo Social en contextos regionales, mejora de infraestructura y bibliotecas, etc. También será crucial establecer mecanismos permanentes de diálogo y cooperación, como redes académicas, programas de intercambio entre docentes/estudiantes y proyectos de extensión conjunta, que permitan a las distintas universidades enriquecerse mutuamente y no aislarse (FERNANDES et al., 2012).

En línea con experiencias internacionales, la búsqueda de justicia territorial en educación superior debe equilibrarse con la garantía de estándares académicos comunes. Como señalan investigadores brasileños, la descentralización del conocimiento y el acceso de sectores históricamente excluidos son logros positivos, pero deben cuidarse los aspectos negativos de una expansión desordenada, como la precarización de recursos en las nuevas instituciones (CAMARGO; ARAÚJO, 2018).

Otro desafío es actualizar la formación en Trabajo Social ante las nuevas realidades sociales, lo cual atañe tanto a la UNA como a las universidades del interior. Esto implica innovar en los planes de estudio incorporando perspectivas contemporáneas, derechos humanos, interculturalidad, desarrollo sostenible, tecnologías de la información aplicadas al trabajo social, etc. sin descuidar la sólida base teórica crítica que ha caracterizado tradicionalmente a la disciplina (IAMAMOTO, 2022).

La articulación entre la tradición de excelencia académica forjada por la UNA y la innovación que aportan las experiencias emergentes en otros departamentos será fundamental para que la formación en Trabajo Social siga siendo relevante. Por

último, el crecimiento del número de carreras demanda también avanzar hacia la creación de un colegio o consejo profesional del Trabajo Social en Paraguay (similar a los que existen en otros países), que nucleee a egresados de todas las universidades. NERI y DA SILVA (2021) destacan la ausencia de una asociación profesional o colegiada que articule a las unidades formativas y a los graduados, y cómo su creación podría coadyuvar a superar de forma colectiva las disparidades en la formación y el ejercicio profesional en el país.

En síntesis, la descentralización educativa en la carrera de Trabajo Social conlleva tensiones inherentes al cambio institucional, pero ofrece a la vez la oportunidad de construir, desde la pluralidad de voces regionales, un proyecto formativo más inclusivo y coherente a nivel nacional.

5. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

La descentralización de la educación superior ha sido, en las últimas décadas, una estrategia adoptada por diversos países latinoamericanos con el objetivo de democratizar el acceso al conocimiento y promover la equidad territorial. Paraguay no ha sido ajeno a esta tendencia regional, aunque su proceso de descentralización universitaria se inició de manera más tardía y con características propias. Mientras países como México, Brasil o Chile impulsaron políticas nacionales desde mediados o fines del siglo XX para diversificar territorialmente su oferta universitaria, Paraguay comenzó a expandir su sistema de educación superior de forma significativa recién a partir de la década de 1990, en el marco de la transición democrática.

Esta condición de descentralización tardía plantea la necesidad de analizar el caso paraguayo a la luz de experiencias regionales que permiten establecer puntos de comparación, identificar factores comunes y reconocer particularidades estructurales. Por esta razón, el presente capítulo no solo sistematiza los hallazgos de la investigación en torno al proceso paraguayo, sino que también incorpora una mirada comparativa que contribuye a una comprensión más profunda y situada. El análisis se centra particularmente en el campo de la formación en Trabajo Social, reconociendo en él una dimensión estratégica de las políticas públicas de formación profesional con sentido social y territorial.

Desde este enfoque, el capítulo se estructura en dos partes. En la primera, se presentan los principales aportes conceptuales de la investigación, haciendo énfasis en tres ejes analíticos: la mirada institucional, la articulación entre tradición e innovación, y la perspectiva de justicia territorial. En la segunda parte, se comparan las trayectorias de descentralización universitaria en tres países de la región Chile, México y Brasil con el objetivo de enriquecer la lectura del caso paraguayo y extraer aprendizajes útiles para futuras políticas de consolidación académica y equidad en la educación superior.

En suma, esta sección busca ofrecer una comprensión contextualizada, crítica y comparativa del proceso de descentralización universitaria en Paraguay, situando el fenómeno en el campo del Trabajo Social como una expresión concreta de los desafíos y oportunidades que enfrentan los sistemas educativos cuando buscan expandirse hacia territorios históricamente excluidos.

5.1 - Hacia una comprensión contextualizada de la descentralización en Trabajo Social

El presente trabajo de investigación aporta una comprensión contextualizada del proceso de descentralización educativa en la formación de Trabajo Social en Paraguay, enfatizando la importancia de considerar el enfoque institucional y las particularidades histórico-territoriales. Los hallazgos y reflexiones se inscriben en la necesidad de estudiar la descentralización más allá de los datos cuantitativos de creación de universidades o aumento de matrícula, incorporando dimensiones cualitativas como las relaciones interinstitucionales, las tradiciones académicas y las inequidades territoriales.

5.1.1 - Relevancia de una mirada institucional para comprender el proceso

Uno de los aportes fundamentales de esta investigación es resaltar que la descentralización universitaria no puede ser entendida plenamente sin una mirada institucional. Esto significa centrar el análisis en cómo las instituciones sus normas, políticas internas, culturas organizacionales y formas de interactuar entre sí condicionan y explican el curso que toma la descentralización de la formación en Trabajo Social. Tradicionalmente, los estudios sobre descentralización educativa pueden enfocarse en aspectos macro (reformas legales, distribución geográfica de ofertas académicas, tasas de acceso) sin ahondar en el papel de las instituciones concretas que implementan esas políticas. En contraste, este estudio muestra que las dinámicas internas de la UNA y su relación con las nuevas universidades han sido factores decisivos en la manera en que se llevó adelante la expansión de la carrera de Trabajo Social.

La experiencia comparada en América Latina refuerza la importancia de este enfoque institucional. En México, por ejemplo, la existencia desde 1950 de un organismo articulador como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) fue clave para coordinar el desarrollo del sistema universitario en todo el país (VALLES BACA, 2025). ANUIES integró inicialmente a las once universidades públicas existentes en aquel entonces, creando por primera vez un espacio de colaboración interinstitucional para optimizar la gestión de recursos y políticas (VALLES BACA, 2025). Esta coordinación institucional contribuyó a un crecimiento más planificado de la educación superior mexicana, evitando en parte esfuerzos duplicados y facilitando la adopción de estándares comunes de calidad. El caso mexicano muestra que la descentralización (entendida como multiplicación de universidades

autónomas en distintas regiones) estuvo acompañada desde temprano por una instancia de *gobernanza colegiada* del sistema, lo cual es un factor explicativo de su evolución. En cambio, en Paraguay la proliferación de nuevas universidades en las décadas recientes ocurrió sin un equivalente a ANUIES; esto ayuda a entender por qué han surgido dificultades de articulación y disparidades entre instituciones (NERI; DA SILVA, 2021). La comparación evidencia que el andamiaje institucional (es decir, los mecanismos formales de coordinación entre universidades) marca diferencias sustantivas en los resultados de la descentralización.

Asimismo, en Chile la reorganización de 1981 fragmentó las universidades estatales en varias sedes autónomas, pero aquellas que quedaron integradas en el Consejo de Rectores (CRUCH) mantuvieron una coordinación y apoyo estatal privilegiado respecto de las instituciones que quedaron fuera del mismo (ORTIZ VELOSA, 2018). Esto derivó en un sistema dual donde las universidades “tradicionales” gozaron de mayor fortaleza institucional en términos de financiamiento y prestigio, mientras las nuevas privadas debieron consolidarse sin ese paraguas institucional (ORTIZ VELOSA, 2018). La lección chilena indica que la arquitectura institucional (por ejemplo, pertenecer o no a una red reconocida por el Estado) afecta directamente las capacidades de las universidades para desarrollarse tras un proceso descentralizador. Por tanto, no es solo la cantidad de universidades regionales lo que define el éxito de la descentralización, sino cómo estas se insertan en un entramado institucional de colaboraciones, regulaciones y apoyos mutuos.

En el caso paraguayo, esta investigación subraya que elementos como la condición de instituto dependiente del Rectorado en la UNA (LÓPEZ C., s.f.) la ausencia de un órgano colegiado nacional de carreras de Trabajo Social (NERI; DA SILVA, 2021), o las políticas institucionales de la UNA respecto a sus antiguas filiales, han influido profundamente en el proceso descentralizador. Por ejemplo, el hecho de que el Instituto de Trabajo Social de la UNA haya obtenido autonomía administrativa en 2011 pudo haberle dado mayor flexibilidad para vincularse con actores externos, pero también la separó de una Facultad tradicional, modificando su posición institucional dentro de la universidad madre (LÓPEZ C., s.f.). Este tipo de cambios internos repercute en cómo la UNA se proyecta como referente nacional. De igual manera, la inexistencia de una asociación paraguaya de carreras de Trabajo Social (similar a la ABEPSS brasileña, por ejemplo) implica que cada institución opere de forma relativamente aislada, lo que explica

la presencia de enfoques diversos y cierta fragmentación del proceso de descentralización hasta ahora (NERI; DA SILVA, 2021). La creación de redes institucionales de alcance nacional aparece entonces como una recomendación evidente para fortalecer la descentralización, lo cual es uno de los aportes prácticos de este estudio.

En suma, adoptar una mirada institucional permite comprender que la descentralización no es un fenómeno meramente geográfico o cuantitativo, sino un proceso social mediado por organizaciones con identidades, intereses y trayectorias propias. Ignorar esta dimensión podría llevar a conclusiones parciales. Por el contrario, al poner en el centro del análisis a las instituciones universitarias, sus roles fundacionales, sus mecanismos de cooperación y sus tensiones de poder, la investigación logra una comprensión más profunda y matizada de cómo y por qué la formación en Trabajo Social se ha descentralizado en Paraguay de la manera en que lo ha hecho.

5.1.2 - Articulación entre tradición, innovación y justicia territorial

Otra contribución crucial de esta investigación es la propuesta de interpretar la descentralización de la formación en Trabajo Social como un proceso que requiere articular tradición e innovación con criterios de justicia territorial. Esta tríada conceptual surge del análisis histórico y comparativo, evidenciando que para lograr un desarrollo equilibrado de la educación superior es necesario conjugar: (a) el legado y la tradición académica existente, (b) la incorporación de innovaciones institucionales y pedagógicas, y (c) la promoción de la justicia territorial, entendida como la equidad en la distribución de oportunidades educativas a lo largo del país.

En primer lugar, la tradición se refiere al bagaje acumulado, a las fortalezas y valores que las instituciones fundacionales como la UNA en Paraguay aportan. La UNA encarna una tradición de más de medio siglo en la formación de trabajadores sociales, con un currículo forjado en la experiencia, cuerpo docente especializado y reconocimiento social de su calidad (LÓPEZ C., s.f.). Cualquier intento de descentralización exitoso debe partir de ese acervo, aprovechándolo como cimiento. La investigación destaca que la expansión de la formación hacia el interior no implica rechazar la tradición académica, sino difundirla y adaptarla a nuevos contextos. Por ejemplo, los planes de estudio implementados en las universidades regionales suelen inspirarse en gran medida en el plan de la UNA, actualizados conforme a lineamientos modernos, pero conservando núcleos conceptuales validados por la experiencia (NERI; DA SILVA, 2021). De este modo, la tradición actúa como hilo conductor que da

coherencia nacional a la formación en Trabajo Social, evitando que la descentralización derive en formaciones dispares sin identidad común.

En segundo lugar, la innovación es el motor que permite que la descentralización no sea una mera réplica del status quo, sino una oportunidad de mejora y transformación. Las nuevas universidades aportan miradas frescas y la posibilidad de experimentar con enfoques distintos, más adecuados a las realidades locales. Innovar puede significar diversificar las metodologías de enseñanza, incorporar contenido contextualizado a las problemáticas regionales o desarrollar modalidades educativas flexibles (por ejemplo, programas semi presenciales para llegar a comunidades remotas). La propia creación de universidades con perfiles diferenciados es una innovación institucional: en Brasil, algunas de las universidades fundadas durante la interiorización tenían perfiles novedosos, como la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) orientada a una perspectiva internacional e intercultural. En Paraguay, aunque en menor escala, cada universidad regional tiene la posibilidad de aportar innovaciones; por ejemplo, algunas ponen un énfasis especial en la cultura local (caso de la UNI que incluye la lengua guaraní en su plan de estudios) o en ciertos campos de intervención social relevantes para su zona (como trabajo social rural, desarrollo comunitario, etc.). La investigación enfatiza que estas innovaciones deben dialogar con la tradición: no se trata de romper abruptamente con el modelo formativo precedente, sino de articularlo creativamente con las nuevas ideas para atender tanto a la continuidad académica como a las demandas emergentes de la sociedad.

Finalmente, la noción de justicia territorial aporta el criterio normativo fundamental: la descentralización debe evaluarse en función de si reduce las brechas de acceso y oportunidades educativas entre diferentes regiones del país. En su esencia, la política de crear universidades fuera de la capital es una respuesta al histórico centralismo que concentraba los beneficios educativos en Asunción. La investigación contextualiza esta búsqueda de equidad territorial dentro de una tendencia regional. En Chile, por ejemplo, aunque se multiplicaron universidades en regiones desde 1981, aún persisten inequidades significativas: los estudiantes de zonas rurales o de menores recursos generalmente ingresan a universidades regionales de menor estatus, mientras que las élites acceden a universidades centrales más selectivas (ORTIZ VELOSA, 2018). Esto muestra que abrir instituciones en distintas regiones es condición necesaria pero no suficiente para la justicia territorial; también es preciso atender a la calidad comparable y

al apoyo diferencial a las instituciones en áreas rezagadas. En Brasil, la interiorización de 2003-2014 tuvo explícitamente como meta *reducir las asimetrías regionales* en el acceso a la educación superior (CAMARGO; ARAUJO, 2018). Se crearon universidades en estados del Norte y Nordeste tradicionalmente desatendidos, aunque, notablemente, una parte de las nuevas universidades aún se ubicó en regiones ya privilegiadas del Sur-Sudeste (ORTIZ VELOSA, 2018), lo que atenuó en parte el impacto equitativo. Este matiz indica que la justicia territorial requiere de una planificación intencionada para beneficiar prioritariamente a las zonas de menor acceso previo.

Aplicando esta lente al caso paraguayo, sostenemos que la descentralización de la carrera de Trabajo Social debe evaluarse y orientarse según sus contribuciones a la justicia territorial. Los datos muestran avances importantes: desde fines de los años 1980, la apertura de nuevas universidades (públicas y privadas) ha permitido que un porcentaje mucho mayor de jóvenes y adultos accedan a estudios superiores que antes estaban reservados a una élite urbana (CAMARGO; ARAUJO, 2018). Este ensanchamiento de la base educativa es en sí mismo un logro en términos de equidad social y territorial. No obstante, la investigación también identifica desafíos pendientes para concretar plenamente la justicia territorial en la formación de Trabajo Social. Uno de ellos es asegurar que las universidades del interior cuenten con los recursos y apoyos necesarios para ofrecer una formación de calidad equivalente a la de la UNA. Si las instituciones regionales operan con planteles docentes más precarios o con menor inversión, la mera existencia de la carrera en la región no garantiza igualdad de oportunidades reales. Por ello, proponemos políticas diferenciadas de fortalecimiento (accionar afirmativo a nivel territorial), de modo que la calidad académica no dependa del lugar geográfico donde se estudia. La acreditación periódica de las carreras por parte de la ANEAES, así como eventuales incentivos presupuestarios adicionales para universidades en zonas vulnerables, podrían ser herramientas para este fin.

En resumen, la investigación aporta una visión integradora: la descentralización eficaz de la educación en Trabajo Social ocurre cuando se concilian las virtudes de la tradición (experiencia, identidad profesional común) con el impulso de la innovación (nuevas respuestas a nuevas realidades), todo ello orientado por el imperativo de la justicia territorial (equilibrio en el desarrollo educativo regional). Esta articulación compleja requiere un delicado diseño de políticas y una gestión académica sensible a las diferencias locales, pero comprometida con estándares nacionales. Al plantear este

marco, el estudio ofrece no solo un análisis del proceso pasado y presente, sino también una guía conceptual para planificar estrategias futuras que permitan una descentralización más justa y sostenible de la formación de Trabajo Social en Paraguay.

5.2 - Ejemplos de experiencias de descentralización universitaria en América Latina

En este apartado, hablaremos de algunos casos de países latinoamericanos y las experiencias de descentralización universitaria que tuvieron, no con el intuito de compararlas con el caso paraguayo, sino más bien para representar como se instauró ese proceso en esos países vecinos a diferencia del Paraguay, que tuvo una descentralización tardía en comparación a sus semejantes latinoamericanos.

5.2.1 - Chile

Chile ofrece un caso paradigmático de reorganización y expansión universitaria con fuertes implicancias descentralizadoras, especialmente a partir de la década de 1980. Hasta antes de 1981, el sistema universitario chileno era altamente concentrado y elitista: solo existían ocho universidades en todo el país, conocidas hoy como “universidades tradicionales” De esas ocho, dos eran universidades estatales (la Universidad de Chile, fundada en 1842, y la Universidad Técnica del Estado) y las demás eran universidades privadas con financiamiento público (incluyendo la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Concepción, etc.). Este esquema centralizado reflejaba el concepto de “Estado docente” vigente en Chile, donde las instituciones privadas colaboraban con la función educacional del Estado bajo su tutela. La matrícula universitaria estaba compuesta principalmente por las élites socioeconómicas, con un acceso muy limitado para los sectores medios y bajos, reproduciendo fuertes desigualdades sociales y territoriales. Según ORTIZ VELOSA (2018), este modelo elitista fue replanteado con fuerza durante los procesos de transformación iniciados en los años 80, cuando las universidades regionales emergieron como actores clave frente a las tensiones entre lo local y lo global, buscando dar respuestas más contextualizadas a las necesidades educativas.

El punto de inflexión ocurrió en 1981, durante el régimen militar, cuando se implementó una reforma radical mediante el Decreto Ley N° 2. Este decreto fragmentó las universidades estatales en varias sedes regionales autónomas y liberalizó la creación de nuevas instituciones de educación superior. En la práctica, la Universidad de Chile fue desmembrada en universidades regionales (por ejemplo, nacieron la

Universidad de Chile sede Valparaíso, que devino en Universidad de Valparaíso; la sede Temuco se convirtió en la Universidad de la Frontera; la sede Antofagasta en Universidad de Antofagasta; entre otras). De modo similar, la Universidad Técnica del Estado se dividió dando origen a universidades como la UTFSM, la Universidad de Atacama, la Universidad del Bío-Bío, etc. Paralelamente, se autorizó por primera vez la creación irrestricta de universidades privadas, poniendo fin al monopolio estatal en la educación superior. Como resultado inmediato, surgieron nueve nuevas universidades derivadas de las sedes regionales de las tradicionales y once universidades privadas completamente nuevas durante la primera mitad de los años. Esta explosión institucional supuso una descentralización geográfica significativa: en el lapso de una década Chile pasó de tener ocho universidades a cerca de 60, con presencia de instituciones en múltiples regiones del país.

El saldo de la reforma chilena fue una expansión acelerada de la cobertura universitaria, pero también la configuración de un sistema estratificado por origen institucional. Actualmente, conviven en Chile 59 universidades, de las cuales 25 pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y 34 son privadas fuera del CRUCH. Ortiz Velosa (2018) destaca que esta diferenciación estructural consolidó una brecha entre las universidades de mayor prestigio concentradas en Santiago y aquellas periféricas que, si bien ampliaron el acceso, siguen siendo vistas como de “segunda categoría” dentro del sistema nacional. Las universidades del CRUCH (denominadas tradicionales, incluyendo las estatales y algunas privadas históricas) mantienen hasta hoy un trato preferencial en términos de financiamiento público directo e indirecto, y concentran la mayor parte de la investigación científica y posgrados del país. Además, como remarca Ortiz Velosa (2018), esta concentración de recursos e investigación en las universidades tradicionales acentúa la centralización del conocimiento, marginando a las instituciones regionales de los principales circuitos científicos y académicos.

Desde la óptica de la descentralización, Chile logró establecer universidades públicas en prácticamente todas las regiones a partir de 1981, lo que es un avance en acceso territorial. Sin embargo, las inequidades educativas no desaparecieron: la selección mediante la Prueba de Selección Universitaria (PSU) prueba estandarizada de admisión ha seguido favoreciendo a estudiantes de colegios urbanos de alta calidad, predominantemente de mayores ingresos, quienes acceden a las universidades de mayor

prestigio (la mayoría en Santiago). De acuerdo con Ortiz Velosa (2018), la expansión territorial universitaria no logró revertir los patrones de exclusión social preexistentes, ya que los mecanismos de ingreso a la educación superior siguen beneficiando a los sectores más privilegiados, profundizando las asimetrías regionales y sociales. En cambio, los estudiantes de entornos desfavorecidos, de zonas rurales, o pertenecientes a pueblos originarios obtienen en promedio puntajes más bajos, lo que limita su ingreso a las universidades más selectivas, canalizándolos hacia universidades regionales menos competitivas. Como afirma la autora, esta situación evidencia una descentralización universitaria limitada, donde las universidades regionales asumen el rol de inclusión sin contar con los recursos y el reconocimiento necesario para superar su posición subordinada dentro del sistema (ORTIZ VELOSA, 2018).

Para enfrentar estas tensiones, las universidades regionales chilenas se han organizado en la Agrupación de Universidades Regionales (AUR) dentro del CRUCH, buscando elevar su voz colectiva. Creada en 1996, la AUR coordina a 22 universidades con sedes centrales fuera de la Región Metropolitana, abogando por mayor equidad en el financiamiento y políticas que consideren las necesidades locales en la educación superiores. Ortiz Velosa (2018) señala que la articulación entre universidades regionales constituye un esfuerzo significativo por lograr una redistribución más justa de recursos y reconocimiento, pero advierte que, sin una transformación estructural del sistema, estos esfuerzos enfrentan límites significativos para modificar las relaciones de poder que sostienen la centralidad de las universidades metropolitanas.

5.2.2 - México

México presenta un patrón de desarrollo universitario diferente, caracterizado por una descentralización más gradual y horizontal a lo largo del siglo XX. A diferencia de Chile, donde existió una universidad hegemónica (la de Chile) que luego se regionalizó, en México desde tempranas fechas surgieron múltiples universidades autónomas en distintos estados, conformando una red descentralizada con cierta coordinación federal. Ya para 1950, México contaba con once universidades públicas importantes, las cuales se integraron como miembros fundadores de la ANUIES. Como señala Valles Baca (2024), este hecho marcó un hito en la consolidación de un sistema universitario articulado, donde la descentralización no se limitó a una expansión geográfica, sino que se estructuró a través de una lógica de cooperación interinstitucional.

Entre ellas estaban la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la capital fundada en 1910 y autónoma desde 1929, pero también universidades de provincia de larga data como la Universidad de Guadalajara (1792/1925), la Universidad Autónoma de Nuevo León (1933), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1937), entre otras. Esto significa que la tradición universitaria mexicana, si bien tuvo a la UNAM como referente nacional, no se concentró únicamente en una institución central, sino que desde mediados de siglo cada región importante del país contaba con su propia universidad pública autónoma.

La creación de la ANUIES en 1950 refleja la voluntad de articular institucionalmente ese sistema diverso. Valles Baca (2024) subraya que ANUIES se constituyó como el principal vínculo entre las instituciones de educación superior y el Estado mexicano, promoviendo el diálogo, la calidad educativa y la planificación estratégica del sector.

ANUIES ha funcionado como un eje de coordinación y planeación de la educación superior mexicana, sirviendo de interlocutor entre las universidades (públicas y posteriormente también privadas) y el Estado. De acuerdo con Valles Baca (2024), su papel ha sido crucial para unificar lineamientos en temas como evaluación, internacionalización y financiamiento, manteniendo la autonomía de las universidades.

Este marco institucional fomentó que las universidades compartieran información, buenas prácticas y unificarán ciertas políticas (por ejemplo, en materia de gestión y aseguramiento de la calidad). En las décadas de 1960 y 1970, México vivió un proceso de masificación educativa: el número de estudiantes de nivel superior se expandió rápidamente, al punto que solo en la década del 2000-2010 la matrícula se duplicó. Según la OCDE (2019), este crecimiento fue sostenido gracias a la diversificación institucional y a políticas federales de expansión educativa orientadas a cerrar brechas territoriales.

Para absorber este crecimiento, además de las universidades autónomas estatales existentes, se crearon numerosos Institutos Tecnológicos federales (desde 1948 en adelante, con fuerte impulso en los 70s) y, más recientemente, las Universidades Tecnológicas (a partir de 1991) y Politécnicas (desde 2002), orientadas a la formación corta y aplicada en todas las entidades federativas. Como destaca el Gobierno de México (2023), esta estrategia permitió llevar la educación superior a zonas con limitada cobertura, incorporando además la variable de pertinencia laboral en la formación profesional.

También se fundaron universidades interculturales en regiones con población indígena para atender a estos grupos tradicionalmente marginados en educación superior.

En términos de descentralización geográfica, prácticamente cada estado de la república mexicana cuenta hoy con al menos una universidad pública autónoma de relevancia, sumadas a las instituciones federales con campus descentralizados (por ejemplo, la UNAM estableció escuelas y centros de investigación fuera de la capital, y la Universidad de Guadalajara opera un sistema de campus regionales dentro de Jalisco). La oferta educativa superior mexicana es, por tanto, territorialmente amplia y diversa. Esta diversificación institucional ha permitido una enorme ampliación del acceso: México pasó de tener una educación superior para unos pocos miles de estudiantes a inicios del siglo XX, a más de 4.5 millones de estudiantes matriculados hacia 2020 en todos los tipos de instituciones. Según datos de la OCDE (2019), esta transformación ha sido una de las más aceleradas en América Latina, aunque también ha traído consigo retos en materia de calidad, eficiencia y equidad.

Cada año, más de medio millón de egresados se incorporan al mercado laboral, lo que da una idea de la magnitud del sistema. La OCDE (2019) indica que, pese a los avances cuantitativos, el sistema mexicano todavía enfrenta desafíos cualitativos, especialmente en instituciones con menor financiamiento o en regiones con bajo desarrollo humano.

Ahora bien, la experiencia mexicana también demuestra que la descentralización conlleva desafíos de coordinación y calidad. Si bien existe ANUIES y otras entidades (como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, COPAES), el sistema mexicano es descrito a veces como fragmentado y de desarrollo desigual. Valles Baca (2024) sostiene que la autonomía institucional ha sido una fortaleza democrática, pero también ha derivado en una notable heterogeneidad en el desempeño y la calidad académica entre universidades.

La planificación ha sido más bien indicativa que coercitiva; por ejemplo, aunque las universidades públicas reciben financiamiento federal y estatal, gozan de autonomía para sus decisiones académicas, lo cual conlleva variaciones significativas en el desempeño institucional.

En cuanto a equidad territorial, México logró el objetivo de que ninguna región del país carezca de instituciones de educación superior, lo cual es notable dada su extensión. No obstante, persisten brechas importantes en indicadores educativos entre estados. Históricamente, entidades del centro y norte industrializado (Ciudad de México, Nuevo León, Jalisco) han tenido mayores tasas de educación superior que estados del sur (Oaxaca, Chiapas, Guerrero). La OCDE (2019) evidencia que, aunque hay mejoras sustanciales en estados históricamente rezagados como Oaxaca, persisten desigualdades estructurales derivadas de condiciones socioeconómicas previas.

En las últimas décadas estas diferencias tienden a cerrarse parcialmente gracias a políticas compensatorias y a la expansión de instituciones (por ejemplo, la tasa de terminación de estudios superiores en Oaxaca casi se duplicó entre 2000 y 2015, aunque sigue por debajo del promedio). Aun así, la probabilidad de acceder y concluir estudios universitarios en México sigue correlacionada con la condición socioeconómica y la ubicación geográfica, problemas que reflejan desigualdades educativas previas (en la calidad de la educación básica) y diferencias en capacidades institucionales locales.

A diferencia de Chile, el modelo mexicano fue más descentralizado desde el origen, con múltiples polos universitarios regionales en lugar de uno solo central. Esto evitó en parte la dicotomía centro-región tan marcada; sin embargo, también significó que la calidad académica y reputación se distribuyó: algunas universidades estatales adquirieron gran prestigio (por ejemplo, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de las Américas Puebla en el sector privado), mientras que otras permanecieron modestas. Un elemento valioso de la experiencia mexicana es el énfasis en la colaboración interinstitucional: ANUIES actuó como un foro donde las universidades acuerdan planes nacionales, lo cual ha contribuido a cierto equilibrio en el sistema. Tal como concluye Valles Baca (2024), la experiencia mexicana sugiere que una descentralización con estructuras de coordinación como ANUIES puede permitir diversidad sin desarticulación, un modelo valioso para países como Paraguay que buscan expandir su sistema universitario sin caer en fragmentación.

5.2.3 - Brasil

Brasil, por su tamaño continental y diversidad regional, ha encarado la descentralización universitaria como un objetivo inherente a la democratización de la educación superior. Tradicionalmente, la oferta universitaria brasileña se concentró en las regiones más desarrolladas (Sureste y Sur) y en las capitales de los estados. Hasta inicios

de los años 2000, estados del Norte y Nordeste presentaban tasas de matrícula universitaria mucho menores en comparación. Según Camargo y Araujo (2018), esta distribución reflejaba las desigualdades estructurales del país y evidenciaba una deuda histórica con las regiones más vulnerables.

Por ejemplo, en 2003 la región Sudeste concentraba el 49% de todas las matrículas de grado presenciales en Brasil, mientras la Norte apenas representaba el 5,9%. Este dato, citado por Camargo y Araujo (2018), sirve como indicador de las profundas disparidades de acceso a la educación superior entre las regiones brasileñas.

Frente a este panorama, Brasil impulsó políticas activas de expansión e interiorización de la red de educación superior pública, especialmente durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016). En el periodo 2003-2014 se llevó a cabo la creación de un número significativo de nuevas instituciones federales de educación superior, combinada con la apertura de campus en el interior de estados donde antes la presencia universitaria se limitaba a la capital. Concretamente, se crearon 18 nuevas universidades federales y 173 campus universitarios entre 2003 y 2014, prácticamente duplicando el número de alumnos atendidos en la red federal. Tal como lo destacan Camargo y Araujo (2018), esta expansión respondió a una política de Estado orientada a democratizar el acceso, denominada REUNI.

Esta expansión, denominada programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) en la segunda fase, tuvo como objetivo declarado ampliar el acceso público y reducir las brechas regionales en la educación superior. Camargo y Araujo (2018) subrayan que este programa fue fundamental para revertir la lógica elitista y centralizada de la educación superior brasileña.

El enfoque brasileño combinó la fundación de universidades completamente nuevas en áreas estratégicas con el desmembramiento de universidades existentes. Muchas de las nuevas universidades nacieron a partir de campus previamente dependientes de alguna universidad mayor o de la unión de facultades aisladas. Por ejemplo, la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) se creó en 2008 unificando pequeñas unidades en el interior del estado de Rio Grande do Sul, y la Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) en 2009 integró campus en regiones rurales de tres estados del Sur. Según Camargo y Araujo (2018), este modelo de expansión permitió una instalación más ágil y eficiente, utilizando estructuras ya existentes.

Otras fueron instituciones creadas *ex nihilo* para atender regiones específicas, como la Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) en la Amazonía, o la Universidade Federal do Cariri en el Nordeste. En todos los casos, el denominador común fue establecer la sede central de estas universidades en ciudades del interior (no en las capitales estatales), concretando así la tan buscada interiorización. Como afirman Camargo y Araujo (2018), este fue uno de los aspectos más innovadores de la política educativa brasileña en términos de equidad territorial.

Solo dos de las 18 nuevas universidades federales tuvieron su sede en capitales (la UFCSPA en Porto Alegre y la UTFPR en Curitiba, esta última resultante de la transformación de un instituto tecnológico preexistente). Este dato también es registrado por Camargo y Araujo (2018), reforzando la intencionalidad del proyecto en romper con el centralismo.

El impacto de esta política en términos de justicia territorial fue relevante. Por un lado, llevó la educación superior gratuita a poblaciones que históricamente no habían tenido oportunidad de cursarla sin migrar lejos. Sectores populares y jóvenes de familias rurales o del interior nordestino pudieron acceder a la universidad en su región, contribuyendo a una mayor inclusión. Estudios señalan que la expansión de la educación superior en todas las regiones incorporó a nuevos grupos sociales y culturales a la vida universitaria, aumentando la diversidad del estudiantado y dando respuesta a demandas de larga data de las comunidades locales. Camargo y Araujo (2018) destacan que el REUNI no solo amplió el acceso, sino que transformó la composición sociocultural del cuerpo estudiantil, visibilizando identidades antes excluidas.

En términos cuantitativos, la matrícula total en instituciones federales prácticamente se duplicó entre 2003 y 2014, y la participación de las regiones Norte/Nordeste en el total nacional mejoró modestamente, indicando un avance hacia un equilibrio mayor, aunque no completo. Pese a los avances, Camargo y Araujo (2018) reconocen que aún persisten disparidades, aunque en una escala mucho menor.

Por otro lado, Brasil debió enfrentar retos importantes para garantizar la calidad académica en medio de la rápida expansión. Asegurar profesores con titulación doctoral en campus remotos, construir infraestructura moderna y laboratorios en ciudades sin tradición universitaria, y dotar de presupuesto suficiente a tantas nuevas instituciones supuso un desafío logístico y financiero. Algunos críticos advirtieron sobre riesgos de

precarización en los nuevos campus si no se atendían estas necesidades. Como puntualizan Camargo y Araujo (2018), el crecimiento en cobertura fue acompañado de un esfuerzo presupuestario considerable, pero con desafíos persistentes en consolidación académica.

Sin embargo, el gobierno brasileño acompañó la expansión con inversión significativa y con la creación simultánea de más de 100 nuevos Institutos Federales de Educación Tecnológica, descentralizando también la educación técnica. En general, la política brasileña ha sido considerada exitosa en ampliar la inclusión, aunque persisten diferencias en consolidación: universidades centenarias como la USP o la UFRJ mantienen los mayores indicadores de investigación, mientras que las universidades federales nuevas todavía están construyendo su trayectoria.

En síntesis, Brasil muestra una descentralización planificada desde el Estado, con fuerte financiamiento público y énfasis en la interiorización como instrumento de desarrollo regional. La comparación con Paraguay arroja varias similitudes y contrastes: al igual que Paraguay, Brasil identificó la necesidad de llevar la universidad a todo el territorio para democratizar el acceso; pero la escala y recursos brasileños permitieron una intervención mucho más amplia. Un elemento destacable es la visión estratégica: la expansión brasileña estuvo enmarcada en un plan nacional (REUNI) con metas y seguimiento. Camargo y Araujo (2018) sostienen que este enfoque permitió una ejecución ordenada, con resultados medibles y con mecanismos institucionales de evaluación.

Esto difiere de Paraguay donde la creación de universidades fue más dispersa por iniciativa legislativa particular en diversos momentos. Como señala Rivarola (2002), en el caso paraguayo la descentralización ha avanzado sin una política articulada de seguimiento nacional, lo que genera diferencias marcadas entre universidades del interior y las centrales.

No obstante, la idea central de que la educación superior puede ser una herramienta de cohesión territorial es compartida. Para Paraguay, la experiencia brasileña sugiere la importancia de acompañar el crecimiento institucional con inversión en calidad y con evaluaciones periódicas de impacto en la reducción de desigualdades regionales.

5.2.4 – El caso de Paraguay

Al hablar de estas experiencias latinoamericanas y poniendo en perspectiva el caso de Paraguay, emergen tanto convergencias como especificidades propias. En todos los países mencionados se observa, desde fines del siglo XX, un impulso por democratizar geográficamente el acceso a la educación superior, rompiendo el viejo esquema en que solo una o pocas universidades en la capital atendían a todo el país. Paraguay no escapa a esta tendencia regional: su historia universitaria tuvo un comienzo altamente centralizado con la UNA como única universidad nacional desde 1889 y apenas otra universidad relevante, la Católica, fundada en 1960 (LA PAZ; ARRÚA, 2019) y durante décadas estas instituciones atendieron a una minoría privilegiada, similar a lo ocurrido en Chile, México y Brasil en sus inicios (LA PAZ; ARRÚA, 2019). A partir del retorno a la democracia en 1989, y especialmente en los años 1990 y 2000, Paraguay vivió una explosión en el número de universidades, muy en línea con la expansión cuantitativa que vivió la región: más de 50 universidades se crearon en el país entre 1990 y 2018 (SALCEDO, 2021). Este crecimiento exponencial de la oferta llevó la educación superior a localidades donde antes no existía, permitiendo que más jóvenes accedieran a estudios terciarios sin migrar lejos de sus comunidades.

Sin embargo, en términos de modelo de descentralización, Paraguay presenta matices propios. A diferencia de México, donde el desarrollo universitario fue descentralizado desde temprano con universidades fuertes en cada estado, en Paraguay la concentración inicial fue mucho mayor y la descentralización mucho más tardía. Esto implica que Paraguay partió con desventaja en cuanto a capacidades locales: mientras universidades mexicanas de provincia llevan décadas consolidándose, las universidades nacionales del interior paraguayo son relativamente recientes (muchas creadas en los 2000s) y aún construyen su identidad académica. Por ello, los desafíos de consolidación institucional en Paraguay son más agudos y requieren mayor apoyo. Por ejemplo, asegurar suficientes docentes con posgrado, o establecer programas de investigación en las nuevas universidades paraguayas, es hoy más difícil que en países donde las instituciones regionales tienen larga data.

Otro aspecto comparativo es el rol del Estado y la planificación. En Chile y Brasil, la expansión universitaria respondió, aunque de modos distintos a políticas estatales explícitas: en Chile, la dictadura impuso la apertura del mercado educacional y la regionalización de las sedes; en Brasil, el gobierno democrático planificó la

interiorización con recursos públicos masivos. En Paraguay, la creación de universidades ha dependido en gran medida de iniciativas legislativas individuales y coyunturales, más que de un plan maestro a largo plazo (SALCEDO, 2021). Cada nueva universidad nacional fue establecida por una ley del Congreso, muchas veces por motivaciones político-regionales específicas (por ejemplo, dotar de una universidad a cierto departamento) más que como parte de un diseño integral. Esta forma de crecimiento presenta riesgos de descoordinación y heterogeneidad, como se ha mencionado. La ausencia de un ente planificador fuerte (equivalente a un Ministerio de Educación Superior o a un programa tipo REUNI) hizo que el mapa resultante de instituciones en Paraguay posiblemente no optimice recursos ni coberturas de la mejor manera. Por ejemplo, ciertas regiones pueden haber quedado aún subatendidas mientras otras tienen instituciones cercanas duplicando ofertas. No obstante, cabe señalar que en años recientes el Estado paraguayo ha fortalecido órganos como el CONES y la ANEAES para supervisar y racionalizar la educación superior (SALCEDO, 2021), lo que indica un movimiento hacia mayor coordinación tras el rápido crecimiento inicial.

En términos de equidad y calidad, Paraguay comparte con los otros países el desafío de cerrar la brecha entre la institución histórica central (UNA) y las nuevas del interior. Al igual que en Chile (universidades tradicionales vs. nuevas privadas) o en México (universidades consolidadas vs. instituciones más débiles), en Paraguay la UNA sigue ostentando ventajas en presupuesto, infraestructura y oferta de posgrado que ninguna otra universidad local alcanza todavía. Esto se refleja, por ejemplo, en investigación científica: las contribuciones de Paraguay a la producción de conocimiento internacional provienen en gran medida de la UNA y en menor medida de la Universidad Católica, mientras las universidades públicas del interior prácticamente no figuran aún. Este fenómeno recuerda la situación chilena donde solo las universidades de cierto nivel aparecen en rankings internacionales, relegando a las demás (LA PAZ; ARRÚA, 2019).

Asimismo, la matrícula de posgrado en Paraguay está muy concentrada en la capital. En este aspecto, la comparabilidad muestra que la calidad académica tiende a rezagarse respecto a la cantidad de instituciones creadas, un desafío común en América Latina (LA PAZ; ARRÚA, 2019). Paraguay deberá seguir el ejemplo de sus vecinos en implementar sistemas de aseguramiento de la calidad robustos: Chile instauró en 2007 una acreditación obligatoria institucional y por carreras; Brasil realiza evaluaciones

nacionales (ENADE) y acreditación; México tiene sistemas voluntarios con incentivos. Paraguay, con la ANEAES, ha avanzado en acreditar carreras (incluida Trabajo Social en la UNA y otras) y pronto pasará a acreditar instituciones, lo cual alineará al país con estándares regionales (SALCEDO, 2021). Esto contribuirá a disminuir diferencias abismales de calidad, aunque persistan diferencias de recursos.

Un punto de convergencia alentador es la visión de la educación superior como factor de desarrollo territorial y social. Tanto en Brasil con la interiorización, como en México con las universidades interculturales, como en Chile recientemente con políticas de acceso inclusivo (programas de equidad en la admisión a universidades del CRUCH), subyace la idea de que llevar la educación superior a todos los rincones del país es una inversión en cohesión social y en justicia. Paraguay comparte plenamente esta visión en su retórica de políticas públicas. Documentos nacionales como el Plan Nacional de Desarrollo 2030 enfatizan la necesidad de “descentralizar la educación superior y crear centros universitarios en el interior del país para evitar la migración de estudiantes a la capital” (LA PAZ; ARRÚA, 2019). Este reconocimiento explícito alinea a Paraguay con la tendencia regional de ver la descentralización educativa no solo como expansión cuantitativa, sino como instrumento de justicia territorial y desarrollo equitativo. Por supuesto, la brecha entre la retórica y la implementación efectiva es el espacio donde las políticas deben operativizarse.

5.3 - Los desafíos y contradicciones del proceso de descentralización del Paraguay

El proceso de descentralización universitaria en Paraguay ha representado un avance importante en términos de acceso territorial a la educación superior pública. Sin embargo, un análisis documental riguroso revela una serie de contradicciones estructurales y desafíos persistentes que complejizan su consolidación. Este apartado propone una lectura crítica de estas tensiones a partir del análisis de fuentes institucionales, académicas y legislativas.

5.3.1 - Contradicciones entre expansión geográfica y consolidación institucional

La expansión territorial de la educación superior en Paraguay a partir de la década de 1990 se ha desarrollado en un contexto marcado por la democratización del país y el impulso a políticas públicas que buscaban responder a demandas históricas de acceso al conocimiento por parte de comunidades excluidas del interior (SALCEDO, 2021). Con la creación de universidades públicas regionales mediante leyes específicas

como la Ley N.º 529/94 que establece la Universidad Nacional de Pilar, la Ley N.º 1009/96 que crea la Universidad Nacional de Itapúa y la Ley N.º 3201/07 para la Universidad Nacional de Concepción se consolidó una red de instituciones públicas fuera del eje capitalino (PARAGUAY, 1994; 1996; 2007).

Sin embargo, este proceso no ha estado exento de contradicciones profundas. La descentralización ha sido entendida mayoritariamente como una política de expansión geográfica, más que como una transformación estructural del modelo de educación superior. De acuerdo con RIVAROLA et al. (2002), muchas universidades nacieron sin una planificación estratégica nacional que garantizara su sustentabilidad académica, administrativa y presupuestaria. En consecuencia, se generaron escenarios de inequidad entre las instituciones regionales y las de mayor trayectoria, como la Universidad Nacional de Asunción.

La situación es especialmente evidente en carreras como Trabajo Social, donde informes de ANEAES (2019) muestran importantes brechas entre sedes regionales y centrales en relación con la calidad docente, los niveles de infraestructura, la disponibilidad de bibliografía, y la vinculación con redes de investigación. GONZÁLEZ (2020) enfatiza que los programas de Trabajo Social en regiones del interior sufren una precarización institucional estructural que afecta su capacidad formativa. Este escenario ha sido también observado por CABALLERO (2018) en el caso de la Universidad Nacional de Caaguazú, donde la carrera fue instalada sin planificación de cuerpo docente, recursos bibliográficos ni espacios físicos apropiados.

Una lectura paralela puede realizarse desde el caso del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), analizado en profundidad por el estudio publicado por la Universidad Nacional de Pilar. Allí se observa que los procesos de descentralización, aunque bien intencionados, enfrentan barreras concretas como la falta de acompañamiento técnico del nivel central, insuficiencia de personal calificado en las sedes regionales, y una visión fragmentada del desarrollo institucional (DIALNET, 2022).

Estas observaciones refuerzan lo planteado por PALACIOS DE ASTA (2025), quien, desde la perspectiva de la educación básica y media, sostiene que los procesos de descentralización en Paraguay han estado marcados por una contradicción estructural entre el diseño normativo y la capacidad real de implementación. La creación de estructuras como los Consejos Departamentales de Educación, los Equipos de Gestión

Departamental o las ACEs no siempre ha estado acompañada de los recursos humanos y financieros suficientes para garantizar su operatividad efectiva.

La paradoja se hace visible cuando se constata que, pese a la existencia de marcos jurídicos adecuados como la Constitución Nacional de 1992 y la Ley General de Educación N.º 1264/98, las universidades regionales siguen enfrentando limitaciones severas para consolidarse institucionalmente (PARAGUAY, 1992; 1998). Esta contradicción entre normatividad y operatividad revela una descentralización más simbólica que efectiva, donde el crecimiento territorial no se traduce automáticamente en calidad o equidad educativa.

Desde una perspectiva crítica, NETTO (2002) advierte que la descentralización sin planificación estatal reproduce desigualdades estructurales en lugar de superarlas. Esto se observa en la existencia de universidades con duplicación de ofertas académicas, competencias fragmentadas y nula articulación con las necesidades productivas, sociales y culturales del territorio. De este modo, la descentralización se convierte en un proceso formalmente inclusivo, pero materialmente desigual.

IAMAMOTO (2007), al reflexionar sobre la práctica profesional del trabajador social, remarca la necesidad de una formación conectada con el análisis estructural y con capacidad crítica sobre el entorno. Esta exigencia entra en tensión con las condiciones en que operan muchas carreras regionales, donde los desafíos institucionales limitan la posibilidad de generar procesos educativos transformadores.

En síntesis, la descentralización universitaria en Paraguay ha permitido avanzar en términos de cobertura geográfica, pero su impacto en la equidad y calidad de la educación superior es limitado. La falta de consolidación institucional, la debilidad en el diseño de políticas nacionales coordinadas, y la reproducción de estructuras burocráticas centralizadas representan obstáculos sustantivos para una descentralización efectiva. Esta situación exige repensar el proceso no solo como expansión física, sino como reforma estructural del modelo universitario nacional.

5.3.2 - La autonomía institucional y el riesgo de fragmentación

Uno de los pilares conceptuales que sustenta la descentralización universitaria en Paraguay es la idea de autonomía institucional. Esta autonomía, en términos jurídicos, está garantizada por la Ley N.º 136/93 de Universidades, que establece la facultad de las universidades públicas para dictar sus planes y programas académicos,

administrar su presupuesto y elegir sus autoridades (PARAGUAY, 1993). No obstante, en la práctica, esta autonomía se ha convertido en una espada de doble filo, ya que ha favorecido tanto la innovación como la fragmentación del sistema universitario nacional.

En el marco del proceso de descentralización, diversas universidades regionales han desarrollado estructuras académicas, administrativas y normativas propias, muchas veces sin una articulación efectiva con las políticas nacionales de educación superior. Esta autonomía ha conducido, en algunos casos, a la proliferación de carreras similares, falta de estándares compartidos de calidad y escasa coordinación interinstitucional (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2015). El resultado es un mapa universitario heterogéneo, con asimetrías profundas en términos de calidad, gobernanza y capacidades institucionales.

Autores como GARCÍA y VERA (2016) señalan que esta fragmentación institucional ha afectado particularmente a las disciplinas críticas como el Trabajo Social, donde la ausencia de marcos curriculares comunes y la falta de articulación entre las sedes han dificultado el desarrollo de una identidad profesional consolidada. Del mismo modo, IAMAMOTO (1992) advierte que una formación desvinculada de las estructuras sociales e institucionales puede convertirse en un obstáculo para la construcción de proyectos colectivos emancipadores.

En este sentido, la autonomía institucional, lejos de ser un instrumento para democratizar el saber, ha generado una segmentación de la oferta educativa y ha profundizado la brecha entre las universidades capitalinas y regionales. El estudio de BATILANA y LÓPEZ (2017) sobre la formación profesional en la Universidad Nacional de Asunción evidencia que las carreras regionales enfrentan dificultades para sostener cuerpos docentes estables, generar líneas de investigación contextualizadas y mantener procesos de evaluación continua.

La situación se agrava ante la ausencia de una política pública integral que coordine, evalúe y acompañe el desarrollo de las universidades descentralizadas. Según el informe de RIVAROLA et al. (2002), Paraguay carece de una estrategia nacional para articular la educación superior con las necesidades de desarrollo local, lo cual genera un desfase entre la expansión territorial y la pertinencia de la oferta académica. La descentralización se convierte así en un proceso no planificado, guiado por intereses políticos, disputas territoriales y demandas sociales fragmentadas.

En el plano institucional, esto se traduce en estructuras débiles, con escasa capacidad de gestión y recursos limitados. Las universidades regionales dependen, en muchos casos, de convenios interinstitucionales, donaciones o subsidios extraordinarios para sostener su funcionamiento básico (CABALLERO, 2018). Esta dependencia compromete la autonomía real de las instituciones, debilitando su capacidad para planificar a largo plazo, innovar pedagógicamente o vincularse con sus territorios.

La descentralización educativa en niveles anteriores también muestra limitaciones similares. PALACIOS DE ASTA (2025) señala que, si bien se han creado estructuras participativas como los Consejos Departamentales de Educación y los Equipos de Gestión Departamental, estas instancias operan con grandes limitaciones presupuestarias y técnicas. Sin un acompañamiento sostenido desde el nivel central, los espacios descentralizados reproducen lógicas verticalistas o quedan supeditados a dinámicas locales fragmentadas.

A nivel normativo, la falta de una Ley específica de Descentralización Educativa también afecta la articulación de los procesos universitarios. Si bien la Ley General de Educación (1998) y la Ley de Universidades (1993) establecen principios descentralizadores, no existe un marco normativo unificado que regule y coordine el accionar de las universidades en el contexto regional. Esto favorece la proliferación de modelos institucionales dispares, con escasa rendición de cuentas y limitada cooperación entre sedes.

La situación actual requiere, por tanto, un replanteamiento de la autonomía institucional en clave de responsabilidad social, articulación territorial y planificación participativa. Como sostiene SIMIONATTO (2009), la autonomía no puede entenderse como aislamiento institucional, sino como capacidad colectiva de incidir en la transformación de las condiciones estructurales que reproducen desigualdades.

En ese marco, la consolidación de políticas públicas que fortalezcan el sistema universitario nacional desde una perspectiva territorial e interinstitucional se vuelve indispensable. Es necesario avanzar hacia formas de cooperación entre universidades públicas, desarrollo de marcos curriculares comunes, sistemas de evaluación compartidos y mecanismos de financiamiento equitativos. Asimismo, debe promoverse el fortalecimiento de las capacidades institucionales en las regiones, garantizando recursos humanos calificados, infraestructura adecuada y vínculos efectivos con la comunidad.

En conclusión, la autonomía institucional, en el contexto de la descentralización universitaria paraguaya, ha abierto posibilidades de desarrollo territorial, pero también ha expuesto al sistema a riesgos de fragmentación, inequidad y debilidad institucional. Enfrentar estos desafíos exige una visión sistémica, democrática y estratégica que articule autonomía con cooperación, diversidad con cohesión, y descentralización con justicia territorial.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como propósito analizar el proceso de descentralización de la formación pública en Trabajo Social en Paraguay a partir de 1990, atendiendo a sus dimensiones históricas, normativas e institucionales. A partir de una revisión crítica de marcos legales, bibliografía especializada y experiencias universitarias, se buscó responder de forma objetiva y reflexiva a los objetivos planteados.

En primer lugar, se logró identificar que la descentralización en el ámbito educativo paraguayo ha sido un proceso lento, fragmentado y desigual. Aunque normativamente fue reconocida desde la Constitución Nacional de 1992 y reforzada por la Ley General de Educación N.º 1264/98, la implementación práctica de esta política ha estado plagada de tensiones entre discurso y realidad. La creación de espacios como los Consejos Departamentales de Educación o los Equipos de Gestión Departamental representan avances formales importantes, pero su funcionamiento efectivo se ve frecuentemente limitado por la escasa asignación de recursos, la debilidad institucional y la falta de articulación intergubernamental.

Desde la perspectiva particular de la formación en Trabajo Social, se concluye que Paraguay ha demorado significativamente en descentralizar esta carrera en comparación con otros países latinoamericanos. Mientras que en países como Brasil, México o Chile se han desarrollado políticas claras de expansión territorial de la formación profesional en áreas sociales, Paraguay apenas ha comenzado a consolidar esta presencia en las últimas décadas. Esta demora ha generado inequidades persistentes en el acceso a la formación universitaria en Trabajo Social, sobre todo en regiones del interior donde aún hoy no se ofertan programas académicos completos.

La descentralización de la formación en Trabajo Social no solo ha sido tardía, sino insuficiente. A pesar de contar con universidades públicas regionales como la UNI, la UNP o la UNC, muchas de ellas aún no ofertan carreras clave como Trabajo Social, lo que obliga a muchos jóvenes a migrar a la capital o desistir de su formación profesional. Esta situación no solo reproduce la centralización histórica del conocimiento, sino que atenta contra el principio de justicia territorial y el derecho a la educación superior pública, gratuita y de calidad.

Respecto a los factores que motivaron la descentralización, se identificaron principalmente la presión social por una educación más inclusiva, las

reformas constitucionales posdictatoriales, y el papel de organismos internacionales en el impulso de políticas de modernización educativa. Sin embargo, estos factores no se tradujeron de forma inmediata en cambios sustanciales, y el centralismo histórico del sistema se ha mantenido como una barrera estructural.

En cuanto a los mecanismos institucionales, se observaron intentos de implementación de programas regionales mediante convenios, extensiones universitarias y formación docente territorializada. Pero estos esfuerzos han carecido de una estrategia nacional coherente. La ausencia de una política pública de expansión planificada de la carrera de Trabajo Social en las universidades del interior es una de las deudas más significativas del Estado paraguayo en este campo.

Finalmente, al evaluar los desafíos y logros, se reconoce que ha habido avances en términos de cobertura territorial, consolidación académica y creación de redes profesionales. No obstante, persisten desafíos urgentes, como la precariedad presupuestaria de las universidades regionales, la falta de docentes especializados en el interior, la debilidad de las plataformas tecnológicas, y una escasa integración entre instituciones formadoras y los sistemas de protección social en el nivel local.

Como recomendaciones para futuras investigaciones y líneas de acción, se proponen las siguientes:

1. Elaborar diagnósticos territoriales detallados sobre la demanda y necesidad de formación en Trabajo Social en regiones del interior del país.
2. Impulsar una política nacional de expansión y fortalecimiento de la carrera de Trabajo Social en las universidades públicas regionales, con financiamiento asignado.
3. Desarrollar estudios comparativos sobre la descentralización de la formación en Trabajo Social en América Latina, especialmente en países con contextos federales o de fuerte regionalización.
4. Diseñar indicadores específicos para monitorear el impacto territorial de la descentralización educativa en términos de equidad, calidad y pertinencia.

En definitiva, la descentralización de la educación superior en Paraguay y en particular la de la formación en Trabajo Social es una tarea aún pendiente, que

requiere más que normas declarativas: exige voluntad política, planificación estratégica y un compromiso real con el derecho a la educación en todo el territorio nacional. El camino recorrido es valioso, pero aún insuficiente. Transformar esta realidad es un imperativo ético y político si se aspira a construir un país más justo, equitativo y democrático.

7. REFERENCIAS

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ANEAES). *Criterios de calidad para la carrera de Licenciatura en Trabajo Social*. Asunción: ANEAES, 2019.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ANEAES). *Informe de evaluación institucional*. Asunción: ANEAES, 2019.

BATILANA, N.; LÓPEZ, S. Recorrido por la formación profesional del Trabajo Social en la Universidad Nacional de Asunción. *Kera Yvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*, n. 8, p. 531–546, 2017.

BATILANA, N.; LÓPEZ, S. Formación en Trabajo Social en el contexto actual: Reflexiones desde Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Kera Yvoty: Reflexiones sobre la cuestión social*, v. 9, n. 2, p. 1–11, 2017. Disponible en: <https://revistascientificas.una.py/index.php/kerayvoty/article/view/4743>. Acceso en: 20 abr. 2025.

CAMARGO, A. M. M.; ARAÚJO, I. M. Expansión e internalización de las universidades federales de 2003 a 2014: perspectivas gubernamentales en debate. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40, n. 1, e37659, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37659>. Acceso en: 20 abr. 2025.

CABALLERO, María Teresa. *Informe sobre la implementación de la carrera de Trabajo Social en la UNCA*. Coronel Oviedo: Universidad Nacional de Caaguazú, 2018.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CONES). *Normativas y resoluciones del sistema universitario paraguayo*. Asunción: CONES, 2015.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (CONES). *Informe sobre la educación superior en Paraguay*. Asunción: CONES, 2015.

FERNANDES, M. C.; SILVA, L. M. S. D.; MACHADO, A. L. G.; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. *Educação em Revista*, v. 28, p. 169-194, 2012.

FAIRWEATHER, James S. *Faculty Work and Public Trust: Restoring the Value of Teaching and Public Service in American Academic Life*. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

GARCÍA, C.; VERA, A. Ejes para pensar la Matriz Histórico-Crítica en la formación del Trabajador Social en Paraguay. *Kera Yvoty*, v. 1, p. 31–42, 2016.

GARCÍA, S. Bases para un análisis del origen del Trabajo Social en Paraguay. Asunción: Base Is, 1996.

GARCÍA, S. La reconceptualización de trabajo social en Paraguay. In: *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización. Trabajo Social*, n. 10, 2008.

GARCÍA, S. M. Perspectivas críticas en el Trabajo Social de Paraguay. *Revista de Trabajo Social*, n. 1, p. 1–15, 2008.

GARCÍA, S. M.; VERA, A. Trayectorias de Trabajo Social y Sociología convergentes en la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Científica de la UNA*, n. 1, p. 1–15, 2016. Disponible en: <https://revistascientificas.una.py/index.php/SC/article/download/4559/3665/12559>. Acceso en: 20 abr. 2025.

GIMÉNEZ, S. O. et al. ¿Qué es Trabajo Social? Los primeros vínculos de los estudiantes con la profesión: experiencias de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Prospectiva*, n. 33, p. 211–234, 2022.

GONZÁLEZ, Juan Pablo. *Evaluación de calidad en las carreras de Trabajo Social en Paraguay*. Asunción: ANEAES, 2020.

IAMAMOTO, Iana de Oliveira. *A importância da dimensão investigativa da prática profissional do assistente social na educação*. 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Servicio Social y división del trabajo*. São Paulo: Cortez, 1992. Disponible en: <https://trabajosocial5.files.wordpress.com/2016/04/iamamoto-servicio-social-y-division-del-trabajo1.pdf>. Acceso en: 20 abr. 2025.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK (IASSW); INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS (IFSW). *Global Social Work Education Reports*. Disponible en: <https://www.ifsw.org>. Acceso en: 20 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (INAES). Informe de gestión institucional. Asunción: INAES, 2023.

KOTTER, John P. *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press, 1995.

LÓPEZ C., S. R. Recorrido por la formación profesional del trabajo social en la Universidad Nacional de Asunción. In: TRINDADE, M.; GUTIÉRREZ, A. (Orgs.). *Trabajo Social en el Siglo XXI. Desafíos para la Formación Académica y Profesional*. [S.l.]: CLACSO, 2019. p. 532–558. Disponible en: <https://vlex.es/vid/recorrido-formacion-profesional-trabajo-743291993>. Acceso en: 22 abr. 2025.

MEMORIA CHILENA. *Descentralización de la educación pública durante la dictadura*. Biblioteca Nacional de Chile, s.d. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl>. Acceso em: 20 abr. 2025.

MURILLO, F. J. *La descentralización educativa en América Latina: Una revisión crítica de la reforma*. Madrid: OEI-CIDE, 2005.

MURILLO, F. J. *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro, 2005.

NETTO, Heloisa Sousa Pinto. *Terra Gaúcha y Cuore: un caso de intertextualidad*. 2012.

NETTO, J. P. *Transformações societárias e Serviço Social: Notas para um seminário*. *Temporalis*, n. 3, p. 5–26, 2002.

NETTO, J. P. *Dictadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y Método en Marx*. La Plata: Productora del Boulevard, 2011. Disponible en: <https://catspba.org.ar/wp-content/uploads/2019/05/I.-Netto-1ra-reimpresion-WEB1.pdf>. Acceso en: 20 abr. 2025.

NERI, F. S.; DA SILVA, M. G. Formação profissional em Serviço Social no Brasil e Paraguai: um estudo de caso na UNILA e UNA. *Revista Serviço Social em Perspectiva*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 183–205, jul. 2021. DOI: 10.46551/rssp.202124.

ORTIZ VELOSA, E. M. Universidades regionales en Chile: Tensiones entre lo global y lo local. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 17, n. 34, p. 149–156, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734eortiz3>. Acceso en: 06 abr. 2025.

PALACIOS DE ASTA, Gerda. La descentralización/desconcentración de la educación. *Población y Desarrollo*, Asunción: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Asunción (UNA), v. 13, n. 22, p. 47–62, 2002. Disponible en: <https://revistas.una.py/index.php/POBLACION/article/view/729>.

PALACIOS DE ASTA, Gerda. La descentralización educativa y sus desafíos en Paraguay. *Revista FCE – Facultad de Ciencias Económicas (UNA)*, Asunción, v. XX, n. XX, 2025.

PARRA, G. *Antimodernidad y trabajo social: Orígenes y expansión del trabajo social argentino*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2001.

PARAGUAY. *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. Asunción: Diario Oficial, 1992.

PARAGUAY. Congreso de la Nación. *Ley N.º 136/93 de Universidades*. Asunción: Diario Oficial, 1993.

PARAGUAY. Congreso de la Nación. *Ley N.º 529/94 que crea la Universidad Nacional de Pilar*. Asunción: Congreso Nacional, 1994.

PARAGUAY. Congreso de la Nación. *Ley N.º 1009/96 que crea la Universidad Nacional de Itapúa*. Asunción: Congreso Nacional, 1996.

PARAGUAY. Congreso de la Nación. *Ley N.º 3201/07 que crea la Universidad Nacional de Concepción*. Asunción: Congreso Nacional, 2007.

PARAGUAY. Congreso de la Nación. *Ley N.º 6220/19. Ejercicio Profesional del Trabajo Social en la República del Paraguay*. Asunción: Congreso Nacional, 2019.

PARAGUAY. Congreso de la Nación. *Ley General de Educación N.º 1264/1998*. Asunción: Diario Oficial, 1998.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Reforma Educativa: Compromiso de Todos*. Asunción: MEC, 1994.

RIVAROLA PAOLI, J. B. *La colonización del Paraguay, 1537–1680*. Asunción: El Lector, 2008 y 2025. (Colección La gran historia del Paraguay, v. 2).

RIVAROLA, D. M. et al. *Informe nacional sobre educación superior en Paraguay: Informe final*. Asunción: MEC, 2002. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion6/Rivarola2002_InformeNacion_alSobreEducaci%C3%B3nSuperior.pdf. Acceso en: 20 abr. 2025.

RIVAROLA, D. et al. *Informe Nacional sobre Educación Superior en Paraguay*. Caracas: UNESCO-IESALC, 2002.

RODRÍGUEZ, C. L. *Trayectorias institucionales de universidades privadas en Paraguay*. Asunción: Universidad Columbia del Paraguay, 2012.

SALCEDO, Y. En democracia se crearon 52 universidades. *El Independiente*, 1 sept. 2021. Disponible en: <https://independiente.com.py/en-democracia-se-crearon-52-universidades/>. Acceso en: 20 abr. 2025.

SIMIONATTO, I. Clases subalternas, luchas de clases y hegemonía: una aproximación Gramsciana. *Revista Katálysis*, v. 12, p. 41–49, 2009.

TEDESCO, J. C. *El nuevo autoritarismo en educación*. Buenos Aires: Ariel, 1992.

TEDESCO, J. C. Razones y estrategias de la descentralización educativa: Un análisis comparado. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 10, p. 15–28, 1992. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a06.htm>. Acceso em: 20 abr. 2025.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN. *Plan Curricular de la carrera de Trabajo Social*. Asunción: UNA, 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN. Facultad de Ciencias Sociales. *Programa de Maestría en Trabajo Social*. Asunción: FACS-UNA, 2006.

VALLES BACA, H. G. *ANUIES: Pilar de la educación superior en México y su visión hacia el futuro*. ESdiES – Espacio Común de Educación Superior ALC-UE, 2025. Disponible en: <https://www.esdies.org/anuies-vision-educacion-superior-mexico>. Acceso en: 22 abr. 2025.

VERA, A. La formación disciplinar del Trabajo Social. Conservadurismo, derechos sociales y políticas sociales. *Revista MERCOSUR de Políticas Sociales*, v. 2, p. 301–326, 2018. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/329914257>. Acceso en: 20 abr. 2025.

VILLALOBOS, G.; PEDROZA, R. Arquitectura curricular de la Licenciatura en Trabajo Social en once universidades mexicanas. *Margen: Revista de Trabajo Social*, n. 57, 2010.