

# Transformaciones de la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica

María Lorena Molina M. \*

## Resumen

**E**ste texto resume las transformaciones que ha enfrentado la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica originadas en la década de los años cuarenta del siglo XX, y desarrolladas hasta el presente. Las transformaciones corresponden a los procesos históricos latinoamericanos y a los debates sostenidos en el ámbito del Trabajo Social en la academia. Se ilustra con la selección de los currículos que mejor reproducen esas transformaciones.

El contenido de este artículo corresponde a la conferencia expuesta por la autora en la conmemoración del setenta aniversario de la fundación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

### Descriptores

Costa Rica, formación profesional, contexto histórico

---

\* Catedrática jubilada Universidad de Costa Rica. Directora de Escuela de Trabajo Social en los periodos 1990 - 1994 y 2004 - 2006. Vicedecana de la Facultad de Ciencias Sociales. Presidenta ALAETS-CELATS 1990 - 1992. Miembro de la Junta Refundadora Alaeits 2004 - 2006. Presidenta Alaeits 2009 - 2012. Vicepresidenta 1990 - 1992 y 2006 - 2009.

# Professionals formation transformations of University of Costa Rica at the Social Workers School

María Lorena Molina M. \*

## Abstract

**T**his text summarizes the transformations faced by the vocational training in the School of Social Work at the University of Costa Rica beginning in the 1940s, and continuing to the present day. The transformations correspond to historical processes in Latin America and to the academic debates in the field of Social Work. It is illustrated through the selection of curricula that best demonstrate these transformations.

The content of this article corresponds to the lecture given by the author at the commemoration of the seventieth anniversary of the founding of the School of Social Work at the University of Costa Rica.

### Key words

Costa Rica, vocational training, historical context

---

(\*) Retired tenured professor, University of Costa Rica. School director during 1990-1994 and 2004-2006. Vice dean of the Faculty of Social Sciences. President of ALAETS-CELATS 1990-1992. Member of the ALAETS Reform Board 2004-2006. President of ALAEITS 2009-2012. Vice president of IASSW 1990-1992 and 2006-2009.

## Introducción

**Todo ello, acompañado de la llamada “descen-  
tralización del Estado” y la “participación de  
la sociedad civil”, que no es otra cosa que la  
privatización de empresas y servicios públicos  
rentables, y el traslado de funciones sociales es-  
tatales a las organizacio-  
nes caritativo-filantró-  
picas, con formatos de  
organizaciones religio-  
sas y laicas (otra gene-  
ración de las ONG), ade-  
más del desplazamiento  
de las responsabilidades  
de cuidado a redes socia-  
les comunitarias, o bien,  
funciones sociales que se  
delegan a la responsabi-  
lidad social empresarial  
y al voluntariado.**

**E**ste artículo se refiere a las transformaciones curriculares que ha enfrentado la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica y a la inserción del país en América Latina. Aunque no soy historiadora, he sido sujeto participante de las mayores transformaciones que se han vivido a partir del año 1973. También he investigado y publicado sobre este tema.

He sido parte de la historia de esta Escuela, inicié mis estudios y trabajé para ella durante 33 años. Soy corresponsable de las transformaciones, de las inflexiones, rupturas, así como de las continuidades y desaciertos que contiene el proyecto educativo institucional, y de la gestión académica correspondiente a la mitad de su vida.

Es complejo sintetizar 70 años, por ello selecciono momentos relevantes o hitos expresados en proyectos de formación, presentes en determinados currículos porque lo expresan de mejor manera. Por esa razón, no me refiero a todos los currículos que ha implementado la Escuela.

Inicio con el proyecto originario y sus inflexiones en el período 1942-1965, pues en él se evidencia el auge y la decadencia de una formación profesional adscrita a la influencia norteamericana, en el contexto del patrón agroexportador y la declinación del estado liberal que cede su lugar a un estado interventor. En esa época, mediados de los años sesenta, apreciamos la emergencia de los procesos de autocrítica en el servicio social que se propone desarrollar un proyecto de formación de raigambre latinoamericana, en el marco del desarrollismo, sin perder el horizonte del conocimiento universal.

Lo anterior marca la génesis de un segundo período

cuya culminación, interpreto, se condensa en el *Plan de Estudio 1973*, como antesala del *Plan 1976* y de sus reajustes en el *Plan 1981* vigente hasta 1992. Cada uno de ellos, con matices singulares, en razón de las mediaciones institucionales (Congreso Universitario 1972), crisis del capitalismo de finales de los años 70 y los procesos de déficit fiscal, inflación, recesión, desempleo, y crítica al estado de bienestar.

El tercer periodo se refiere al *Plan de Estudio 1993 - 1995* y a su vigencia hasta el año 2004. Este Plan responde, con absoluta claridad, al impacto de la crítica a los grandes paradigmas en la “ciencia social costarricense”: la llamada crisis del estado benefactor y las consecuencias de los programas de ajuste estructural; a los lineamientos derivados de la reconversión productiva, la reforma financiera, la reforma del Estado, la reforma laboral o, mejor dicho, la regresión en los derechos sociales. En fin, los tiempos en que la estrategia neoliberal enfrenta la crisis del capitalismo y, en consecuencia, la barbarie social que ha generado y que se expresa en mayor acumulación de la riqueza y mayor desigualdad económica-social y cultural. Esta comprensión y los resultados del proceso de autoevaluación dan lugar a una nueva propuesta curricular que transforma la direccionalidad y los fundamentos teórico - metodológicos expresados en el currículo 2004.

Comprender la direccionalidad de los proyectos de formación profesional en nuestro país y en América Latina exige, sin duda, la comprensión de las mediaciones universales que se reproducen en cada país y, consecuentemente, en la educación superior. Todas esas mediaciones económicas, sociales, político-ideológicas se reflejan en las visiones de mundo y en las concepciones del Trabajo Social en la academia universitaria, y es parte de los proyectos de formación profesional.

Pienso que la construcción de los proyectos de formación profesional atraviesan, también, diversos grados de madurez intelectual y política que las comunidades académicas acumulan para leer e interpretar su presente histórico y sus desafíos; así como por la forma en que estas etapas se asumen en la academia y en el debate plural que privilegia lo colectivo sobre lo individual.

En otras palabras, los procesos societarios y la micropolítica de la academia en el debate de las ideas (visión de mundo, proyectos de sociedad, concepción de Trabajo Social), desempeñan un papel importante en la direccionalidad que se da a una unidad académica en la vida universitaria y en sus aportes a la sociedad. Tanto la naturalización de la desigualdad social como la resistencia o el compromiso con la transformación constituyen el debate de ideas que se da en las universidades y en las escuelas, pues estas son organizaciones político-académicas y enfrentan los mismos desafíos éticos y políticos que la sociedad de la cual forman parte. Ser universitario implica

integrarse activamente al debate plural y fraterno, hacer docencia alimentada por la investigación y comprometida con la proyección a la sociedad, así como involucrarse en la gestión educativa para participar de la lucha por lograr la hegemonía de las ideas propias de determinada concepción del mundo.

## Una diferenciación necesaria

Es necesario diferenciar, de entrada, la profesión de las llamadas “proto-formas de la profesión” -como las denomina Montaña (1998)-, en tanto estas corresponden a las acciones caritativo filantrópicas de la élite de la burguesía agroexportadora y de su alianza con la Iglesia; así como de las acciones institucionales de carácter controlador-disciplinador en el marco del estado liberal, a cargo de las llamadas “visitadoras sociales” que por su forma de actuar -reseña Casas (1975) en el caso del PANI -“eran los ojos de la institución en los hogares”. Luego, fueron conocidas como las “empíricas”, pues no tenían formación profesional, sino un conocimiento derivado del quehacer institucional. A esta altura del siglo XXI, es fundamental superar ese imaginario social que convierte al Trabajo Social en sinónimo de las protoformas o acciones de voluntariado de las “señoras” caritativas. Hay quienes aún hoy, anacrónicamente, se refieren a las visitadoras o servidoras sociales como reminiscencias de las expresiones caritativo filantrópicas, regidas por la moral de la caridad religiosa típica de las damas Vicentinas o de otras organizaciones.

Subrayamos, entonces, que esas acciones no forman parte del origen de la profesión llamada originalmente, Servicio Social (en otros países Asistencia Social) y luego Trabajo Social. Esa perspectiva evolucionista recogida en el texto de Ander Egg (1990) genera serias confusiones en la construcción identitaria de esta profesión.

Por el contrario, parto de la comprensión de que el Trabajo Social (TS) surge como profesión en el contexto del desarrollo del *estado benefactor* correspondiente con proyectos económicos y sociopolíticos de base “keynesiana” en lo que al papel del Estado se refiere y “fordista-taylorista” en el proceso sociotécnico de la producción de mercancías en economías dependientes y subdesarrolladas. Esta visión de proyecto de sociedad requirió de la política social como mediación central para la reproducción de la fuerza de trabajo en sus condiciones objetivas y subjetivas.

No obstante, debemos recordar que la formación de tales profesionales en América Latina estuvo marcada por los desarrollos técnicos de los países del capitalismo central: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Bélgica y, por supuesto, por la influencia de las corrientes de la ciencia social positivista de la época y sus expresiones en el empirismo y el pragmatismo.

Al inicio me referiré a la delimitación de los 70 años de la profesión en tres periodos que se traslapan, pero en los que se gestan procesos que se manifiestan como contratendencias a las ideas vigentes, y que, al tornarse hegemónicos, producen una inflexión y un proyecto de formación no solo contenedor del anterior sino superior a él.

## Primer proyecto de formación profesional 1942 - 1965

La concepción hegemónica: “Contribuir al ajuste del individuo al medio, armonizar las condiciones de vida del hombre y la sociedad” vigente en las tres primeras décadas, otorga al proyecto de formación profesional una direccionalidad ético-política que privilegia la naturalización de las relaciones sociales. El ajuste y la armonía son claves para argumentar esta direccionalidad. El objeto del Servicio Social (SS) fue expresado en términos de: “el ajuste del individuo al medio” (Cfr. “Plan de estudio”, 1942).

Durante las décadas comprendidas entre los años 40-70, la singularidad del proyecto de formación, en todas sus versiones, se insertó en las particularidades históricas del costarricense y en sus referentes sociales, aspecto al que me referiré a continuación:

### a- La particularidad histórica

Esos treinta años corresponden a los llamados años dorados del capitalismo monopolístico y a la conquista de los derechos sociales por la clase trabajadora. Solo recordemos los años cuarenta en Costa Rica: las garantías sociales, el *Código de trabajo*, la creación del sistema de salud y seguridad social como pacto interclasista, la abolición del ejército. Coexistían visiones de mundo y proyectos de sociedad en conflicto, relativos a las fuerzas político - ideológicas de la época: las ideas comunistas, el pensamiento reformista social demócrata de los sectores medios vinculado a un proyecto económico con intereses en el área industrial, un Estado interventor en la vida económico y social; y, por otro lado, las fuerzas oligárquico cafetaleras más próximas a un pensamiento liberal y al pensamiento social de la Iglesia católica. La doctrina social demócrata se tornará hegemónica en esos treinta años y conducirá un proyecto de sociedad; situación que determinará la creación de la Universidad de Costa Rica.

La Universidad de Costa Rica se funda después de que, por varias décadas, estuvo clausurada la Pontificia Universidad de Santo Tomás. La Escuela de Trabajo Social se creó como un ente privado, pero con fines públicos. Durante esas tres décadas se evidencia una progresiva ampliación de las funciones del Estado que se materializa en la creación de instituciones públicas, entre las cuales un sector importante se ocupará de la política social.

La “Ciencia social positivista” y su reproducción en el “Servicio Social” se evidencia en su propio quehacer, en sus fundamentos naturalizadores de la vida social y en la fragmentación del ser humano-social en campos disciplinario-profesionales. En consecuencia, también se pondrá de manifiesto en los fundamentos epistemológicos y teórico metodológicos. La lectura de la vida social y la clasificación de sus patologías, disfuncionalidades y necesidad de adaptación de los sujetos serán categorías relevantes en el trabajo profesional.

El “Trabajo Social USA” con sus fundamentos pragmatistas y empíricos acentúa el valor de la experiencia profesional y estandariza los procedimientos tendientes a lograr la aprehensión de los objetos de trabajo contenidos en individuos, grupos y comunidades. Esto conduce a la sistematización de la experiencia y a la abstracción de procedimientos en los procesos de intervención individual, grupal y comunitaria. El enfoque predominante acentúa la relación “cliente-profesional”, y circunscribe las posibilidades del quehacer a la constitución de esa relación. De allí que una concepción de la ética entendida como deontología (Barroco: 2004), o sea, como “ciencia del estudio del carácter normativo expresado en códigos morales que orientan el comportamiento social de los individuos”, refuerza el contenido formal de la ética profesional, considerada como una moral social que cataloga los actos en buenos y malos, adecuados e inadecuados, ciertos o errados y los eleva a una supuesta validez universal de contenido transhistórico; de ahí se deriva la concepción de valores inmutables. Así los valores éticos están centrados en el respeto a la individualidad que es portadora de valores innatos como por ejemplo: la dignidad del individuo, la autorrealización, la búsqueda del bien común, pero todo con base en el esfuerzo personal. Si bien la NASW-USA había acordado, desde 1958, denominar procesos y no métodos a los procedimientos de la intervención, en América Latina y Costa Rica no se asume esa directriz. Por el contrario, se enfatiza una vertiente interesada en catalogar como métodos propios: el caso social individual, el método de grupo y la organización y desarrollo de la comunidad. Esto estuvo muy presente en debates latinoamericanos de los años sesenta y, aún hoy, – los menos- se aferran a una identidad profesional definida por exclusividad de teorías, métodos y sujetos.

También revisten gran importancia, el papel de la Organización de Estados Americanos (OEA) y el impulso a los congresos panamericanos de Servicio Social, vigentes desde 1945 hasta 1971 (Ander Egg: 1990). Uno de esos congresos fue realizado en nuestro país en 1961. Todos ellos tuvieron una gran incidencia en los debates sobre la formación profesional. Los temas tratados fueron el intercambio sobre experiencias profesionales en diversos ámbitos: salud, asistencia jurídica, medio rural, industria, infancia y adolescencia, familia, desarrollismo y servicio social, planificación social, organización de los servicios de bienestar; los métodos y técnicas del SS frente a los

problemas de grandes grupos, el valor de la investigación social, el tema migratorio, los grupos marginales, el voluntariado en países en desarrollo, los desajustes que se originan en el individuo, la familia y la comunidad por efectos del proceso de desarrollo. A partir de 1968, se analiza en estos congresos la realidad latinoamericana, la problemática del subdesarrollo, la formación profesional en función de la planificación del desarrollo, la política social y el desarrollo, una metodología para la planificación en SS. Durante el último congreso, celebrado 1971, en Quito, y suspendido por decisión del Gobierno, el tema fue “El desarrollo, la política social y el Trabajo Social como agente de cambio”, el cual marca una ruptura inicial con el TS norteamericano. Puede decirse que es el inicio del viraje del Trabajo Social latinoamericano y el espacio de articulación orgánica de la participación estudiantil a la Alaess. En adelante los eventos latinoamericanos serán liderados por Alaess y no por la OEA.

Alaess (1965), luego Alaets (1976) y el Celats (1974), fundadas con apoyo de la cooperación alemana, fueron organizaciones impulsoras de un proyecto latinoamericano de Trabajo Social. A partir del segundo lustro de los años 70 se convirtieron en mediadores institucionales clave en el pensamiento crítico latinoamericano. Nuestra escuela organizó, junto a Florisabel Ramírez, entonces vicepresidenta del directorio, el *IV Seminario de ALAEES-1974* y junto con el colega Luis Araneda, recientemente fallecido, y los otros miembros del directorio gestaron un proyecto latinoamericano que sentó las bases para la conformación del TS como área de producción de conocimiento con significativa reproducción en Brasil.

En el terreno de las mediaciones institucionales locales: la Universidad de Costa Rica y la inserción del ESS en ella demostraron una gran vocación profesionalizante que se constata en la reforma de 1957 con la explícita intención de colocar las Humanidades como parte de la formación profesional.

## **b. El proyecto de formación profesional**

Todo lo mencionado hasta ahora sobre la Escuela de Trabajo Social se condensa en el *Plan de estudio 1942, 1954 y 1965*. (Cfr. Campos, Ivette y otras, 1976).

En 1942 hubo un plan de estudios con cuatro años de duración; las concepciones de la época se reproducen en cursos que las acentúan: Derecho Penal y Derecho del Trabajo, Higiene Social, Higiene Mental, Psiquiatría, Delincuencia Juvenil, Pedagogía Correctiva, Previsión Social, Seguro Social, Asistencia Pública, Psicología, Sociología, Estadística y las materias de Servicio Social. En el año 1944, la Escuela pasa a formar parte de la UCR e inicia un camino de inserción institucional y de construcción de autonomía relativa en el contexto de las mediaciones universitarias. La estabilidad y

el pensamiento homogéneo sobre la concepción del SS permite hacer renovaciones, ajustes, pero dentro de la comprensión positivista, pragmatista dominante.

En 1954 el *Plan de estudio* (tres años de duración) comprende asignaturas como: Principios de Economía, Sociología, Administración, Estadística, Administración Pública e Historia Económica y Social. Luego un conjunto de cursos sobre Psicología, Psiquiatría, Higiene Social, Higiene Mental, Criminología y otros cursos referentes a Bienestar de la Familia, Sindicalismo y Legislación, Métodos de Servicio Social (práctica), Sociología Rural y Urbana y Organización de la Comunidad.

En 1965, el *Plan de estudio* (cinco años de duración) incluye los cursos de Humanidades, Historia de las Instituciones, Organización Económica y Social de Costa Rica, Psicología (general, normal y anormal y social), Sociología (general, de la familia y del cambio), Economía y Administración (general y de programas de bienestar social), Legislación Social, Psiquiatría (teórica y práctica). Además, las materias denominadas: Servicio Social I, II, Servicio Social de Grupo I y II, Organización de la Comunidad I y la Práctica I, II, III, IV; Investigación Social, Ética. Entre las materias optativas se impartía un grupo con más acento en lo macro: Sociología Rural y Urbana, Planificación Económica y Social, Organización de la Comunidad. Otro grupo de optativas enfatizaba en lo micro, por ejemplo: Criminología, Medicina Social y Servicio Social III.

La inclusión del curso Grupo y Organización de la Comunidad, así como el debate interno que se dio en la ESS para ubicar el curso de Práctica Supervisada abren un escenario importante para trascender el ámbito del quehacer profesional en el plano individual.

La concepción de la teoría se sustentó, probablemente, en su aplicabilidad pragmática y utilitaria a la inmediatez de lo demandado en la atención profesional.

Sin embargo, llama la atención en estas décadas la presencia de asignaturas tributarias de una comprensión de la historia y la colectividad humana cuyos referentes ofrecen condiciones para ubicar la formación profesional en el contexto nacional

La relativa autonomía curricular conquistada en el segundo quinquenio de los años 60 como Escuela anexa a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, posibilitará la construcción de un currículo con mayor centralidad en el Servicio Social cónsono con las concepciones dominantes en la época. El *Plan de estudio 1965* incluirá la obligatoriedad de los cursos de Humanidades y las prácticas supervisadas en los tres ámbitos: caso, grupo y comunidad. El estudio de Mary Richmond, Gordon Hamilton, Hellen Harris Perlman y Caroline Ware son pilares importantes en la formación profesional.

Desde lo teórico-metodológico: la apropiación del instrumental de los procesos individuales, grupales, de organización y desarrollo de la comunidad como “metodología propia” del Trabajo Social, muestra con claridad un concepto de teoría que se aplica a la realidad y una noción de práctica separada de la teoría. Se fortalece la separación entre Ciencia y Técnica y entre Ciencia y Política. Se aprecian matices en el intento de impulsar la formación en el ámbito técnico instrumental para el trabajo con sujetos individuales y colectivos: grupos, organizaciones comunitarias, individuos y núcleo familiar. Esta concepción de lo teórico metodológico acentúa el componente técnico operativo, o sea, el manejo del instrumental como sinónimo de metodología así como la aplicación de algún método (investigación- diagnóstica, ejecución, evaluación) a un objeto, independientemente de su naturaleza constitutiva y de la historicidad contenida en él. En otras palabras, lo único que marca una diferencia es el tamaño del sujeto y no la historicidad contenida en el objeto, que condensa las mediaciones particulares y las de la totalidad.

Las categorías y los conceptos sobresalientes son: individuo, familia, comunidad. Los objetos de trabajo se definen como “problemáticas sociales o patologías”, situadas en un tiempo presente y afincadas en la responsabilidad del sujeto que se atiende. La posibilidad de armonizar o de modificar el contexto se centra en la capacidad que tenga el o la profesional de aplicar conocimientos teóricos a la práctica, a su asertividad, y a su habilidad profesional/personal para gestionar recursos.

Esta forma de direccionar la formación profesional es congruente con los referentes de la teoría social de la época y con el anhelo de definir una identidad profesional que se deslinde de las protoformas o de las manifestaciones de ayuda humanitaria para crearse un espacio entre las Ciencias Sociales. Sin embargo, debemos recordar que el Trabajo Social es una profesión que nace para indagar e intervenir en el marco de las mediaciones de la política social y esta es la fuente de su legitimidad funcional y social. No nace con vocación de producir conocimiento, pero en el proceso de definición de su especificidad, el afán por autoconstruirse como área disciplinaria la enfrenta a “tentaciones intelectuales” que la llevan a atribuirse el dominio de “métodos propios” y de considerar método a procedimientos metodológicos y técnicos. Además, se asume como productora de teoría a partir de la sistematización de la práctica profesional, confundiendo la producción de saberes con conocimiento científico tributario de la teoría social. En fin, caemos en la trampa y reproducimos la lógica positivista que le da fundamento al origen de las parcelas de Ciencia Social para comprender al ser humano-social, y a la separación entre los que producen conocimientos y los que lo aplican, entre teoría y práctica, entre Ciencia y Política.

La articulación con el debate latinoamericano durante la gestación del *Movimiento*

*de reconceptualización*, la relativa autonomía académica, la conducción de la ETS al constituirse como escuela en el ámbito de la Facultad de Ciencias Sociales son procesos que marcan el decaimiento de la concepción dominante que se refería a la búsqueda de armonía en las relaciones sociales, y al ajuste del individuo.

Las nociones correspondientes a las protoformas de la profesión permanecen en el imaginario social treinta años después de creada la ESS y creo que aún, en el presente, siguen vigentes esas concepciones. La artimaña contenida en la idea de una profesión que busca el bienestar de todos, el bien común y se sustenta en la vocación de ayuda a los demás son detractores constantes de un pensamiento asentado en una determinada perspectiva teórica concerniente a los intereses de quienes reproducen y amplían el capital y de los que viven de la fuerza de su trabajo -contenida en la existencia de una sociedad de clases y patriarcal-. Este será uno de los procesos históricos que intenta comprender las causas de las desigualdades económicas, sociales, culturales, así como la discriminación presente en la vida de los sujetos.

Los proyectos de formación profesional desarrollados en este primer período y el pensamiento hegemónico local basado en el SS USA y en la Ciencia Social, entran en crisis a mediados de la década del 65 por la influencia del proceso de industrialización tardía.

Es por eso que la Universidad de Costa Rica -como muchas de las universidades públicas de América Latina- asume, en las conclusiones del Congreso 1972, una posición crítica ante la sociedad y favorece las transformaciones que el país requiere.

El SS latinoamericano -al finalizar los sesenta y en los albores de los años 70-, fue objeto de debates en los congresos panamericanos. Ejemplo de ello son: Araxá 1968, Teresópolis 1971, Quito- Ambato (1971). También los seminarios regionales convocados para dialogar sobre la reconceptualización en: Porto Alegre (1965), Montevideo (1966), General Roca (1967), Concepción (1969), Cochabamba (1970), Porto Alegre (1972), Lima (1976).

Los seminarios convocados por Alaess -desde 1971- establecen condiciones objetivas para debatir sobre nuestra América y su inserción en el capitalismo mundial, pero, enfatizan en el rol profesional y en aspectos metodológicos.

## **El período 1973-1993**

El periodo 1973 - 1993 está marcado por la realidad social, la ruptura ética, el cambio, la neutralidad política, la valoración crítica de la sociedad capitalista, las funciones

contradictorias del Estado, la insuficiente superación teórico metodológica y la reproducción del positivismo.

Si el período anterior priorizó el ajuste y la armonía, este período centraliza “la liberación: proceso orientado a lograr que las personas o grupos conozcan su realidad, se ubiquen en ella, la analicen, la critiquen, utilicen instrumentos y técnicas que les permitan transformarla, y promover los cambios estructurales para lograr su liberación”. (Cfr. Plan de estudio 1973)

El voluntarismo mesiánico que trataba de asignar una tarea revolucionaria a una profesión fue un error teórico con implicaciones severas en el proceso de formación y en el ejercicio profesional. Aunque fue superado en el debate sostenido por la élite intelectual del TS latinoamericano antes de concluir los años setenta, siguió calando y, aún hoy, las comprensiones simplistas y sobre todo conservadoras se afincan en este yerro para oponerse a tendencias críticas.

## a. La particularidad histórica

¿Cuál es la situación histórica de Costa Rica en este segundo periodo? El retroceso en la conquista de derechos, la mostración de la desigualdad, el desempleo, la pobreza, la violencia social, el deterioro de la salud, la violencia intrafamiliar, la carencia de viviendas dignas, la inseguridad ante las amenazas naturales son parte de la cotidianidad de una región tremendamente desigual donde la acumulación de la riqueza es la contraparte de estos problemas sociales. Sumado a lo anterior los gobiernos utilizan las estrategias de privatización de servicios rentables, la neofilantropía, el voluntariado, la responsabilidad social empresarial y sus fundaciones caritativas, afincadas en la llamada participación de la sociedad civil. Esto evidencia disminución en la inversión social pública; no obstante, se gestan otras formas de resistencia y enfrentamiento para la defensa de lo público, para exigir cumplimiento y ampliación de derechos y denunciar su expropiación.

El impacto del cambio del patrón de producción en el capitalismo finisecular y en lo que ha transcurrido del presente siglo son las condiciones que han forjado el fortalecimiento de un espíritu crítico en las escuelas de Trabajo Social de América Latina. Otras escuelas todavía son expectadoras de la barbarie social y se conforman con reproducir la formación profesional concentrada en la técnica.

La Ciencia Social latinoamericana muestra una tendencia a distanciarse de los supuestos positivistas. Las expresiones y consecuencias de lo que significó la reproducción del patrón “fordista-taylorista” en los países del cono sur y México, impulsores de

procesos de industrialización- más tempranamente que Centroamérica-, muestran la desigualdad existente en la ecuación desarrollo- subdesarrollo al cuestionar la tesis del desarrollo y desafiar el debate histórico.

En la mayoría de los países marcados por desigualdades económicas y sociales se desarrollan proyectos societarios de resistencia, contra-hegemónicos de los afanes dictatoriales y populistas. Por eso la represión es terreno fértil para analizar tanto la sociedad latinoamericana como sus particularidades, desde diversos ejes teóricos, políticos y metodológicos que buscan despertar la conciencia crítica.

Otros procesos históricos influirán en este análisis: la revolución cubana, los movimientos estudiantiles de mayo 68 en París, Tlatelolco México, las alianzas estudiantiles –obreras y el llamado Cordobazo, la crítica a la universidad como torre de marfil, la educación liberadora, la teología de la liberación, la posición de la Iglesia católica latinoamericana, las organizaciones y movimientos políticos de contracultura y la guerrilla en Centroamérica y América del Sur, entre otros.

El Trabajo Social latinoamericano rompe, al menos dicursivamente, la colonización teórica que sufría de parte de los Estados Unidos y Europa. La presencia de la corriente ideológica y teórica impulsada por la OEA y la ONU ya no se manifiesta con la intensidad que lo hizo en otras épocas. Otros actores de la cooperación internacional, como los alemanes, se posicionan en la región por medio del Instituto de Solidaridad Internacional y de la Fundación Konrad Adenauer, que apoyarán financieramente el fortalecimiento de la articulación del TS latinoamericano con el Celats como órgano sucesáneo de la Alaess. Esto permitió impulsar los siguientes procesos:

- El desarrollo de la producción e intercambio de conocimiento y su difusión mediante publicaciones. Ejemplo de ello es la investigación sobre la tesis explicativa de Yamamoto (1982) en relación con el origen de la profesión en el contexto del capitalismo monopolístico y el estado de bienestar.
- Discusión sobre la formación profesional materializada en lo que se conoció como el proyecto pedagógico de vocación crítica.
- Incesante debate sobre la cuestión metodológica, la práctica profesional y la superación del enfoque relacional en el ejercicio profesional.
- La relación entre Estado - política social- movimientos sociales y Trabajo Social.

Los anhelos liberadores del rol profesional se asentaron en las debilidades surgidas de la comprensión histórico - teórica y condujo a equívocos, tanto en la formación profesional

como en la comprensión de un deber ser del trabajo profesional. No obstante, el espíritu crítico que se había forjado sentó las bases para des-centralizar el debate sobre el metodologismo y dar lugar a la comprensión de la realidad, de la vida de los sujetos y de la política social. El debate se complejizó progresivamente; se llenó de contraposiciones político-ideológicas entre el pensamiento radical y sus matices y el pensamiento reformista y conservador liberal.

Los años 70 y 80, en América Latina, muestran la decadencia de un patrón de producción que requirió de un estado interventor sedimentado en premisas “keynesianas” dentro de una gran diversidad de regímenes políticos y una mayor complejidad teórica.

El pensamiento único que impulsa el *Consenso de Washigton* en América Latina y que se operacionaliza en los llamados “Programas de ajuste estructural” impulsa el debilitamiento del “estado de bienestar”, por considerar que es ineficiente para enfrentar la pobreza. Se debilitan los sistemas de protección social pública y los derechos laborales de protección a la salud, además del empleo estable y los programas de jubilación, para abogar por la flexibilidad laboral y, en consecuencia, por la desprotección del trabajador con el objetivo de bajar los costos de la producción.

Ese debilitamiento implicó la disminución de las responsabilidades públicas financiadas y administradas por el Estado. Se propició la participación social de la sociedad civil en la gestión de la política social como una estrategia que impulsó el voluntariado y la desprofesionalización del Trabajo Social. La neofilantropía se reubicó como alternativa de una supuesta solidaridad, que no se genera entre las clases sociales, y que utiliza mecanismos redistributivos pero no fortalece la solidaridad entre los individuos.

Este contexto sociohistórico, expresión de la totalidad social, es fuente del debate latinoamericano en torno del Trabajo Social durante la década del noventa y la primera década del siglo XXI.

Algunos asuntos que concitaron el interés en las investigaciones y debates en seminarios fueron:

- El TS en la comprensión evolucionista de caridad a profesión
- La profesión en la historia del capitalismo a partir de su fase monopólica.
- El debate teórico metodológico desde la epistemología, el positivismo y el marxismo. Fenomenología.
- Metodología del conocimiento y metodología de la acción.

- Marxismo como metodología sin la dimensión histórico-teórica y política.
- Las categorías teóricas del Trabajo Social crítico: trabajo, cuestión social, Estado, política social. Mediaciones, historia y transformación.
- De los métodos secundarios o auxiliares a la relevancia de la investigación y la administración - gestión de la política social.
- Las comprensiones de política social y el Estado en la naturaleza del Trabajo Social.
- Los derechos humanos-política social y Trabajo Social.
- Ajuste estructural y política social.
- La cuestión social y objetos de trabajo. Desafíos para la formación profesional y el trabajo profesional.
- Exclusión, asistencia social, neofilantropía.
- Democracia. Ciudadanía- derechos humanos.
- El debate ético-político.

Si hacemos un breve repaso de los temas tratados en los seminarios latinoamericanos, observamos lo siguiente:

**II Seminario.** Maracay, Venezuela (1968): “Los métodos no parecen suficientes”.

**III Seminario.** Quito, Ecuador (1971) Un horizonte ético político: La liberación del hombre y la pertinencia de hacer cambios curriculares”.

**IV Seminario.** Costa Rica (1974): “La separación entre formación y práctica profesional institucional”.

**V Seminario.** Bogotá, Colombia (1976): “La crítica al boom metodológico”.

**VI al XI Seminario.** (1977, 1978, 1979, 1980, 1983): “El metodologismo da paso al Estado- la política social y la crisis”.

**XIII Seminario.** Quito, Ecuador (1989) “Derechos humanos, la democracia y la participación popular”.

Es importante subrayar la mediación de la Universidad de Costa Rica en el proyecto de

formación profesional 1973 - 1992. Recuérdese que en 1972 se realizó el *III Congreso universitario* y sus conclusiones centrales suponen un viraje para la Universidad, pues transitó de sus visiones liberales hacia compromisos con el proyecto de sociedad que impulsaban los grupos medios asociados a los procesos de sustitución de importaciones. En la Ley orgánica constitutiva de la Universidad de Costa Rica del 26 de agosto de 1940 se indicaba "...una institución docente de cultura superior que tendrá como misión cultivar las ciencias, las letras y las bellas artes, difundir su conocimiento y preparar para el ejercicio de las profesiones liberales". (Cfr. Campos y otras: 1977, 109).

Con la reforma universitaria de 1957, la Universidad muestra una importante inflexión al transitar de una intención netamente liberal a una orientación humanista, y diversificar la oferta curricular que pretende la formación de los cuadros profesionales que el desarrollo del país requiere.

La crítica al desarrollo- subdesarrollo influencia las conclusiones del *III Congreso* en 1972, que se ha nutrido del debate y la crítica a la neutralidad política presente en los fines y objetivos de la Universidad. Esto en el contexto de una realidad nacional cuyas relaciones sociales evidenciaban la dependencia local con respecto a la metrópoli. Desmitificar esa neutralidad permitió forjar una conciencia crítica en la sociedad costarricense y a definir su papel en una sociedad que requería transformarse.

Todas estas reformas se reproducen, en mayor o menor medida, en las diversas facultades y escuelas de la Universidad; y en la Escuela de Servicio Social se propagan con especial énfasis, abonadas por el debate que se venía desarrollando desde mediados de los años sesenta.

## **b. El proyecto de formación y las estructuras curriculares en el período**

**Currículo 1973.** Los rasgos de este período se sintetizan en el *Plan de estudio 1973*.

La liberación: proceso orientado a lograr que las personas o grupos conozcan su realidad, se ubiquen en ella, la analicen, y la critiquen, se apropien de instrumentos y técnicas que les permitan transformarla, promoviendo los cambios estructurales para lograr su liberación. (Cfr. Plan de estudio, 1973).

A partir de este enunciado se establecen el fundamento crítico y la direccionalidad ética que marcan los proyectos de formación en las siguientes décadas, y que propenden al logro de una sociedad con justicia social.

El debate teórico crítico con raigambre en el materialismo histórico-dialéctico y en sus fundamentos filosófico - epistemológicos, determina el interés por el humanismo, la liberación de la explotación y la producción del conocimiento a partir de la aprehensión de las contradicciones implícitas en los procesos sociales. Sin embargo, en el caso de Costa Rica es posible plantear la hipótesis - estudiada y demostrada por Consuelo Quiroga (1992) para el Brasil- relativa a las fuentes bibliográficas utilizadas pues, en su mayoría, eran relecturas del marxismo y no los textos originales, lo que deriva en comprensiones instrumentalistas, fatalistas o mesiánicas y, en consecuencia, profundizan la separación entre formación profesional y práctica profesional institucional.

Las transformaciones curriculares expresadas en el *Plan de estudio 1973*, al menos en lo formal, marcan una ruptura en relación con los fundamentos anteriores, todo ello inscrito en el análisis del objeto de la profesión, sus objetivos y en la forma de realizar el ejercicio profesional.

El debate de la época en torno de los procesos latinoamericanos también tuvo repercusiones en Costa Rica. Decíamos, en 1977, en la defensa de nuestro trabajo final de graduación, junto con Ana Ruiz, Ivette Campos, Emilia Molina y Carmen Ma. Romero que la concepción de inmutabilidad de las sociedades muestra su fragilidad frente a una realidad cambiante; sus contradicciones no emergieron – o mejor dicho no fueron aprehendidas- en el seno institucional donde sus formas de expresión eran evidentes, sino que afloraron en la práctica profesional en virtud de las condiciones históricas que negaban una orientación sedimentada en la inmutabilidad y el ajuste. Por esa razón, el objeto de la profesión debería replantearse para que captara las necesidades de la realidad costarricense y se orientara hacia el conjunto de la sociedad, a fin de “contribuir a que los individuos y los grupos sociales subordinados participen activamente de las transformaciones de la realidad”.

Ese propósito se expresó en términos de la liberación, entendida como: “el proceso orientado a lograr que las personas o grupos conozcan su realidad y se ubiquen en ella, que les permita transformarla promoviendo los cambios estructurales para lograr su liberación” (Cfr: Plan de estudio, 1973).

El propósito general de la Escuela fue “formar profesionales cuyas características esenciales han de ser su alto nivel científico y técnico y su vocación hacia la libertad y cuyo papel será participar con otros profesionales y con el pueblo, en el estudio y superación de las contradicciones de su sociedad”.

Podemos observar la coexistencia de categorías que corresponden a fundamentos teóricos distintos, por ejemplo “persona o grupos”, con las cuales no se evidencia

ninguna condición de clase social. Además, se subrayan: el pueblo, la vocación hacia la libertad, la transformación y los cambios estructurales. De esta manera se muestra la presencia de un pensamiento diferente, afín con el humanismo social, no liberal; la ruptura con la concepción de inmutabilidad de las sociedades y del ajuste del individuo al medio.

Los fundamentos teórico-metodológicos en la formación profesional se apoyaron en la comprensión de la realidad social desde una perspectiva crítico histórica. Los programas de los cursos del *Plan de estudios* muestran algunas de las categorías del materialismo histórico: clase social, modo de producción, el Estado. No obstante, lo referente a la dimensión metodológica reproducirá las tensiones que enfrentaba el Trabajo Social en América Latina: la búsqueda del método científico y su aplicación en la realidad. La enseñanza sobre estos aspectos priorizó el método básico y las ofertas metodológicas del primer quinquenio de los años 70.

La práctica académica no mostró rupturas significativas con respecto a la estructura curricular anterior, en tanto se reproduce la lógica de aplicación de la teoría a la práctica en el espacio de la comunidad y en el ámbito institucional. Los planteamientos contenidos en el *Curriculum 1973*, se profundizan en los debates sostenidos en las “Jornadas de Trabajo”, que desde entonces se institucionalizan en la lógica de los procesos de trabajo académico y favorecen el debate colectivo y el trabajo en equipo interdisciplinario. Todo ello, permitió superar la lógica de la cátedra autónoma, proceso que se potenció hasta 1993.

Las ideas críticas y el compromiso a favor de un proyecto de sociedad diferente se hegemoniza en la ETS y se expresa en la transformación curricular del año 1976.

**Currículo 1976.** En los supuestos históricos, filosóficos, epistemológicos, teóricos de ese currículo se enfatizaron las categorías subdesarrollo y dominación ideológica, entendiendo que esta es ejercida por la educación, las políticas sociales y los medios de comunicación.

Otras categorías utilizadas fueron: clases sociales, grupos populares, acción transformadora, el hombre-sujeto de su transformación y del mundo. Esta es una concepción de realidad entendida como totalidad social y unidad dialéctica (en cambio constante a partir de la oposición de los elementos); una concepción de conocimiento como proceso que transita de lo sensorial concreto a la elaboración abstracta, y una interpretación teórica de la realidad concreta.

El papel del TS fue conceptualizado como un agente que se inserta en situaciones

concretas para colaborar con la creación de condiciones que favorezcan la toma de conciencia por parte del “hombre dominado”, su capacitación, organización; en síntesis, su movilización.

La estructura curricular rompió con la cátedra autónoma y pasó a organizarse por ejes temáticos, o problemas generadores, referidos a la formación humanista y su ubicación en la Universidad; las condiciones de vida, conciencia y acciones del pueblo de Costa Rica, sus problemas, sus causas y sus organizaciones de base; el papel de la institucionalidad pública frente a esos problemas y el papel del TS en cuanto a proyectos por ejecutarse con esos grupos; todo ello en el contexto de la institucionalidad y las organizaciones de base.

Las áreas de conocimiento que contiene este *Plan de estudios* no son asignaturas sino conjuntos de conocimientos integradores de teoría y práctica, a saber: realidad costarricense y latinoamericana; elementos de la Ciencia Social para la comprensión de la realidad; diferentes posiciones respecto al problema del conocimiento y el TS en su relación actual y su proceso histórico. Las prácticas académicas con grupos de 10-12 estudiantes fueron parte constitutiva de estos bloques denominados talleres e incluían tareas de investigación- acción atinentes al problema generador de cada nivel del Plan de estudio. La supervisión académica en el terreno fue parte de las responsabilidades de todo el equipo interdisciplinario a cargo de cada uno de los niveles.

Con respecto al perfil de la formación profesional es importante destacar que, en términos de habilidades, se subrayó: “la observación, la comprensión e interpretación científica de los fenómenos sociales a partir de las situaciones concretas insertas en el particular y general; definir políticas, planes, estrategias, toma de decisiones y trabajo en equipo, aplicación de “métodos” (sic) del TS (concientización, capacitación, organización y gestión), así como, que realice acciones conjuntas con los grupos populares mediante una relación dialógica, responsable y racional. Además se incluye: la sistematización de la experiencia práctica. Se observa, que el estudiante colabore en tareas concretas en grupos, comunidades, organizaciones e instituciones siempre que éstas tengan significación en términos de los fines de transformación social” (Cfr Plan de Estudio: 1976).

Además, se da otra ruptura de orden pedagógico y de gestión educativa. Se acuerda -junto con el rompimiento de la cátedra autónoma, que derivó en la organización de bloques semestrales con sus correspondientes áreas temáticas y objetivos de aprendizaje teórico-prácticos- incorporar la triple integración, en términos no sólo de la relación dialéctica teoría y práctica, sustentada en la investigación-docencia-acción social, sino también en la construcción de relaciones dialógicas, respetuosas, horizontales

que superaran la educación bancaria -en palabras de Paulo Freire- y propiciaran una educación liberadora.

No todas las aspiraciones fueron realizadas, pero lo más importante es la apertura hacia un pensamiento no colonizado, la posibilidad de aportar y reproducir un Trabajo Social desde América Latina y para ella.

Con la mirada crítica en esa gestación del pensamiento crítico inicial o de primera generación en la ETS/UCR, podemos apuntar que lo más complejo ha sido trascender el peso del positivismo contenido en la concepción dicotómica de teoría y práctica / ciencia y técnica, y el peso del pragmatismo y utilitarismo en el ejercicio profesional, que no contribuye a la apropiación de la complejidad de la realidad social.

La aspiración por una comprensión crítica-histórica de la realidad social no tuvo correspondencia con la enseñanza de la investigación y la intervención. Ambas fueron influenciadas por el positivismo.

Por estos años se hicieron críticas a la separación existente entre la lógica de la formación profesional y la práctica profesional desde el ejercicio profesional. Se planteaba la hipótesis de que los fundamentos teórico-metodológicos no lograron la ruptura necesaria, y de que la teoría social estudiada posibilitó comprensiones mesiánicas y fatalistas de la acción profesional. En el ejercicio profesional se mantuvo la intervención social, la indagación sobre el sujeto de atención y sobre su vida con un registro descriptivo en el que se consignaban conclusiones-diagnósticas. Adicionalmente se critica la imposibilidad de evidenciar las tensiones que enfrenta la relativa autonomía profesional en el marco de las lógicas institucionales, que reproducen las lógicas del ejercicio del poder congruentes con intereses hegemónicos determinados.

La dificultad para manejar la relación entre política y gestión e intervención profesional expresa una continuidad con la forma de intervenir y registrar en los informes sociales. Se privilegia, en el trabajo profesional, la vida del sujeto, con una intencionalidad más descriptiva que explicativa, y posiblemente contextualizada en la inmediatez. No se reconocen explícitamente los datos que informan sobre los límites y posibilidades existentes para enfrentar el objeto de trabajo contenido en el sujeto, ubicado en el entramado del ámbito institucional.

Se reitera así el conocido enfoque relacional (sujeto de atención –profesional) que subraya la imagen de las responsabilidades entre sujeto - agente profesional, y exonera la responsabilidad de las contracciones y contramarchas de la política social y los mandatos institucionales.

Los balances evaluativos de un plan de estudio en asuntos atinentes a la carga horaria semestral de 18 créditos y a sus implicaciones para las posibilidades estudiantiles; la existencia de bloques temáticos y una estrategia pedagógica con predominio de evaluaciones grupales; la débil línea diferenciadora entre la naturaleza de la práctica en los diversos niveles de estudio para forjar competencias profesionales en el ámbito institucional, así como las restricciones de los recursos universitarios en un contexto de crisis económica, van conformado una serie de razones que explican la revisión de la estructura curricular. Los resultados de este proceso dan lugar a los planteamientos contenidos en el *Currículo 1981*.

**Currículo 1981.** En el año 1981 se reforma el *Plan de estudio* de 1976, sobre todo en sus aspectos organizativos: se divide en dos bloques lo correspondiente al primer ciclo lectivo de cada nivel con el propósito de lograr mayor flexibilidad. Los factores influyentes en la modificación son los siguientes: obligatoriedad de aprobar los 18 créditos - valor de cada taller- por semestre, lo que repercutía en el rendimiento académico y en las posibilidades estudiantiles de perder la beca universitaria por condición socioeconómica de los y las estudiantes. A lo anterior se suma, presionado por las condiciones económicas de la crisis de la época (recesión-inflación, desempleo, devaluación severa, pérdida significativa del poder adquisitivo, déficit fiscal, deuda externa, etc.) el deterioro de los niveles de vida de las familias de los estudiantes, así como la condición de desempleo que repercutía en las zonas donde las estudiantes realizaban su práctica como trabajadores remunerados y no remunerados.

El aumento del costo financiero universitario, previsible para desarrollar los procesos de supervisión de los y las estudiantes en zonas alejadas de la sede de la Universidad, en tiempos de crisis y presiones externas, incidieron en la modificación de criterios para seleccionar los centros de práctica.

Estas condiciones fueron restringiendo progresivamente las posibilidades de realizar prácticas académicas de segundo y tercer año en las zonas rurales vinculadas con las condiciones de vida y de trabajo de las familias campesinas, obreras y de sus organizaciones cooperativas, comunales y sindicales.

A lo anterior se unen otros procesos de mayor peso y de carácter político-ideológico en la dinámica de la ETS, que fueron configurando un terreno de autoevaluación y crítica a las limitaciones teórico - metodológicas consecuentes con los fundamentos de la reconceptualización. Esta situación propició el retorno a los clásicos estadounidenses del *Social Work*, omitidos en la formación desde 1973, como si no fuesen parte del conocimiento y de la historia de la profesión. En ese entonces no se dimensionaban las debilidades contenidas en una bibliografía basada en relecturas de Marx, con atisbos

del estructuralismo de Marta Harnecker, Althusser y la instrumentalidad leninista, entre otros. Esa no era la teoría necesaria para provocar la ruptura. Paralelamente, los neoliberales van calando en la cultura y la intelectualidad de la Ciencia Social para dar lugar, años después, a una perspectiva que otorga preponderancia al sujeto, la realidad construida, el peso del individualismo, la crítica al “estado de bienestar”.

La hipótesis es que aunque los fundamentos curriculares que buscaban una ruptura se mantuvieron, subterráneamente emergía un currículo oculto que iba minando la hegemonía de categorías importantes: clase social, historia y transformación, fundamentos dialécticos en la teoría del conocimiento, etc.

En el seno de la Escuela, las tensiones provocadas por diferentes visiones de proyectos de sociedad, la crítica al paradigma materialista-dialéctico en razón de las supuestas insuficiencias metodológicas para el trabajo profesional, y las debilidades de la estructura curricular 1976-1981, abrieron camino a la siguiente transformación curricular, que dio lugar al *Plan de estudio* 1993 y su versión 1995.

Con base en la experiencia, puedo afirmar que hubo un debilitamiento en la hegemonía del pensamiento de fuente histórico-crítica en la Escuela y aunque se preservaron formalmente los fundamentos curriculares y la estructura organizativa, el siguiente currículo evidencia la tensión entre las diversas visiones de mundo y concepciones divergentes sobre el Trabajo Social.

## **El período 1993-2004: el debilitamiento en el pensamiento crítico, la recuperación del sujeto individual y la familia en la formación profesional**

### **La omisión de la categoría clase social y la explicitación de los derechos humanos y el género**

#### **a. La particularidad histórica**

América Latina sufre las consecuencias del nuevo patrón de acumulación del capital en los países centrales durante los años noventa. Patrón caracterizado por los rasgos del denominado “toyotismo-onismo”, es decir, una forma de recuperación de la tasa de ganancia fundamentada en el desempleo estructural y en el trabajo precario disimulado mediante el concepto de flexibilidad productiva y laboral. Todo ello, acompañado de la llamada “descentralización del Estado” y la “participación de la sociedad civil”, que no es otra cosa que la privatización de empresas y servicios públicos rentables, y el traslado de funciones sociales estatales a las organizaciones caritativo-filantrópicas,

con formatos de organizaciones religiosas y laicas (otra generación de las ONG), además del desplazamiento de las responsabilidades de cuidado a redes sociales comunitarias, o bien, funciones sociales que se delegan a la responsabilidad social empresarial y al voluntariado.

Al desempleo y el empleo precario se suman las consecuencias de la pérdida progresiva de la calidad y cobertura de los servicios públicos en materia de salud, educación, asistencia social, infraestructura (vial, sanitaria, educativa) carencia de vivienda para sectores medios y bajos, comunicaciones y expansión de la seguridad social pública que materializaron las conquistas-derechos sociales- de las décadas anteriores.

La pérdida de dinamicidad de la economía y la precarización de las condiciones de vida, junto con una menor inversión social pública, impacta a la clase social que vive del trabajo.

La década de los años noventa revela con extrema crudeza cómo los intereses del capital avasallan los intereses del trabajo. La llamada “contra-reforma del Estado” -expresión acuñada por E. Rosetti Behring- es la expresión de la negación de las conquistas y derechos sociales en tiempos del “estado benefactor”. Los estudiosos del tema han argumentado que el neoliberalismo llamó “ajuste estructural” de la economía a: reconversión productiva hacia la exportación, la reforma financiera, la reforma social y la reforma del Estado, entendida esta última como la minimización de las funciones estatales en oposición a las conquistas y a los intereses del trabajo para maximizar el apoyo al capital.

Los movimientos sociales han avanzado en la conquista de derechos, expresados en leyes, pero las condiciones para dotarlos de materialidad y convertirlos en servicios sociales dejan la conquista en el texto, pues la inversión social pública se redujo.

La cuestión social se manifiesta en condiciones de vida caracterizadas por el aumento del desempleo, la pobreza, viviendas precarias, deterioro de la salud física y mental y de la calidad y cobertura de los servicios públicos, educación de menor calidad y deficiente infraestructura, violencia social, riesgos y desastres sociales ante fenómenos provocados por la explotación del planeta. En fin, la década de los noventa muestra claramente el menoscabo en la universalización de los derechos económicos y sociales, organizaciones sindicales debilitadas y una política social cada vez más focalizada- compensatoria de la barbarie social.

Ante este panorama nos preguntamos: ¿el Trabajo Social, es importante, o no, para comprender la economía y la política, para entender la complejidad y el aumento de la demanda de servicios públicos institucionales, para determinar la contracción de la

oferta en cantidad y calidad, así como el deterioro de las condiciones de trabajo de los y las profesionales que enfrentan la intensificación de las jornadas de trabajo y la flexibilización de las formas de contratación?

Los años ochenta y especialmente los noventa ponen de manifiesto, en la dimensión político- ideológica, los mecanismos que fortalecen el proyecto neoliberal. Entre ellos la caída de las alternativas al capitalismo -expresada en las experiencias del “socialismo real”- que no fue la mejor expresión del anhelo de un mundo diferente. El viejo debate en la Ciencia Social reubica en el escenario cultural la crítica a las teorías omnicomprendivas para pasar a sobrevalorar el sujeto, la comprensión fenomenológica, el “giro lingüístico”, es decir, analizar lo que está en la mente de los sujetos y no lo que está en la realidad. Todo esto se revela en la acentuada crítica a la ineficiencia de lo estatal-público y en las aspiraciones de mercantilizar lo “social”, con la noción conservadora de la responsabilidad del individuo ante sus logros y fracasos. El panorama propio del último lustro del siglo XX, en el contexto del proceso de autoevaluación para la acreditación, condujo a la Escuela de Trabajo Social a preguntarse acerca del debilitamiento del pensamiento crítico transformador y a sus modos de reproducción en la formación profesional.

El relativismo posmoderno se posicionó de la escena del debate teórico-metodológico, y se concluyó que no existe una única realidad, sino tantas realidades como las que los sujetos intepreten. La realidad está en la mente, no en las condiciones históricamente construidas por la humanidad. Con estos referentes la investigación cualitativa se fortaleció enraizada en las perspectivas interpretativas.

En este contexto económico, social, político, cultural, ideológico resumido en el neoliberalismo, la exacerbación del sujeto individual y la posmodernidad, se interpela nuevamente el desarrollo teórico metodológico del Trabajo Social. Se interpela en sus fundamentos: manera de comprender y posicionarse en la realidad social, y visión de mundo que la fundamenta. Lo anterior provoca, necesariamente, un debate conceptual, teórico -metodológico y ético sobre la profesión. En consecuencia, nos preguntamos desde cuál teoría social nos explicamos lo que acontece y para qué se hace: para naturalizarla o para cuestionarla.

En las discusiones latinoamericanas- promovidas por Alaets-Celats, el estudio del Estado –apoyado en la comprensión gramsciana- y la política social tienen una marcada centralidad. La relevancia de la categoría política social y su relación dialéctica con las expresiones de la cuestión social es una mediación clave en el desempeño del trabajo profesional y, por lo tanto, debe ser parte de la formación profesional. Comprenderla teórica e históricamente, porque configura los escenarios laborales del Trabajo Social

es básico, lo es también estudiar los procesos político-legales-administrativos implicados en su gestión. Este tema sobre el estudio del Estado fue incorporado en el *Plan de estudio 1973*, y a partir del *Plan de estudio 1976* la política social ha sido una categoría relevante que se preserva en el Plan de estudio 1981 y 1993 y que continúa vigente hasta el presente.

En los años noventa, el debate teórico metodológico pierde centralidad en el debate latinoamericano, no así en el contexto nacional, donde fue tratado desde diversas aristas como resultado de las diversas formas de concebir la profesión y de sus fundamentos histórico, teórico, metodológicos, y su direccionalidad ético política. A este debate asistimos con las viejas temáticas que no lograron provocar rupturas, sino, sobre todo arrastrar continuidades: la formación profesional en los ámbitos “microsociales” o las singularidades humano-sociales: individuo, familia, pequeños grupos, organizaciones comunitarias y lo referente a los objetivos de la intervención.

En la última década del siglo XX, la Escuela ha logrado consolidar un equipo docente con relativa estabilidad laboral y alrededor cuenta con quince docentes con jornada de tiempo completo y dedicación exclusiva, además de ocupar un lugar importante en carrera académica pues poseen estudios posgraduados en diversos campos (Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política, Salud, Terapia de Familia, Derecho, Administración Pública, Educación de Adultos, Investigación Evaluativa, etc.). Esas características del equipo docente se modifican como consecuencia de los cambios promovidos por el Estado en las leyes de pensiones, lo que propiciará un fuerte incremento de las jubilaciones y la pérdida de atractivo de los salarios universitarios. El proceso de reconfiguración del equipo docente se mantendrá como constante en las siguientes décadas.

## **b. El proyecto de formación profesional**

En el *Plan de estudio 1993* encontramos:

- Restauración de los procedimientos técnicos con individuos y familias, amparados en las posturas sistémicas y en las revalidaciones del instrumental operativo del “servicio social de caso” y “servicio social de grupo” y la intervención de familias desde el ámbito familiar privado. Una investigación hecha por Romero y Molina, a inicios del siglo XXI, sobre las competencias profesionales mostró que la direccionalidad de la intervención se orienta a procesos asistenciales, socioeducativo promocionales y terapéuticos. Estos últimos fueron descritos como las acciones referidas al manejo de las relaciones y los procesos de comunicación

que generan tensiones entre el sujeto individual y su ambiente. De esta manera, la intervención en crisis, el manejo del estrés, el reconocimiento y la interpretación de los componentes y las interacciones de la situación son factores incluidos en este tipo de intervención con el fin de que la orientación-asesoría del profesional contribuya a descubrir los orígenes de la situación que configura el objeto de intervención.

- La relativa ausencia de la perspectiva histórico materialista del origen de la familia. Este no ha sido un tema prioritario en la formación profesional de la ETS-UCR, como tampoco la comprensión de la familia como sujeto político en relación dialéctica con lo público. Analizar las funciones de protección a la familia que permanecen o se retornan en contextos de disminución de las funciones del Estado y que las traslada a la esfera privada tampoco ha sido un tema que concite el interés de la ETS.
- En el “trabajo comunitario” se diluye el manejo de las categorías: clase social y grupos populares. Se muestra una superación de los supuestos del desarrollismo para construir proximidades desde lo local con la promoción y exigibilidad de los derechos humano-sociales, según grupos específicos: niñez y adolescencia, adultos mayores, no violencia hacia las mujeres, personas con discapacidades; portadores de VIH sida. Pero quizás se ha hecho sin suficiente articulación con la categoría fundante del ser social: el trabajo, el género y sin la comprensión de lo local, en tanto reproducción de la particularidad y la universalidad de la totalidad social. Se aprecian desarrollos y experiencias a partir del enfoque de las identidades culturales, pero son omisos en categorías como: trabajo-clase social-género.
- Reconocimiento de la necesidad de fortalecer la epistemología y la investigación con diversas tendencias que contribuyen al debate entre la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa, y cada una de ellas como telón de fondo de las matrices epistemológicas. Una muestra de ello se evidencia en los programas de los cursos de Investigación Social en la formación de grado.
- La investigación para la producción de conocimiento ha ganado espacio. Hay conquistas importantes en el ámbito de la academia, especialmente al desarrollarse la discusión acerca de los desafíos sociales o las “areas prioritarias para la investigación, la docencia y la acción social”. Las expresiones de la cuestión social y la política social se posicionan

como objetos de investigación, aunque no siempre, en una aprehensión histórico crítica.

- Coexiste la comprensión de las organizaciones como sistemas abiertos con la planificación estratégica y la administración-gestión, relativamente al margen de la lógica de la política social y de esta con la política económica. Se acentúa el procedimiento técnico sobre la formulación y la evaluación de proyectos. Todo lo anterior coexiste con el incipiente debate sistémico sobre la administración/gestión de las “organizaciones productoras de servicios sociales” (OPSS).
  - Existen diversas formas de denominar la ejecución de la política social o producción de servicios sociales: niveles (macro y micro), métodos o procesos, individuo-familia, grupo, desarrollo comunitario o gestión local; asistencial, socioeducativo promocional y terapéutico, procesos individuales, grupales, comunitarios y espacios locales.
- a- Las prácticas académicas en el *Plan de estudios 1993 / 1995 - 2004* en términos generales mantienen la misma organización y propósitos que en el plan de estudio anterior, pero con dos diferencias:
- La práctica realizada en localidades rurales y con organizaciones gremiales y comunitarias rurales fuera del área metropolitana se torna en una práctica desarrollada en localidades de la gran área metropolitana, para atender las restricciones de orden presupuestario, tanto de la UCR como de los y las estudiantes.
  - La práctica correspondiente al nivel de licenciatura se autodefine con más nitidez y se diferencia de la práctica de cuarto año orientada a la atención directa de sujetos. El nivel de licenciatura pone acento en la comprensión de la política social formulada y los desafíos de gestión en una determinada institución, municipalidad u organización, y, a la vez, dicha práctica posibilita el desarrollo de competencias en la elaboración de propuestas como: planes, programas, diseño de investigaciones, formulación de proyectos, propuestas de organización de servicios sociales municipales, diseño de sistemas de monitoreo de proyectos, etc.

Durante los años noventa coexisten diversas concepciones sobre la profesión que presentan variedad de matices. La polémica profesión-disciplina sigue viva, asociada a la forma de entender la Ciencia Social o las Ciencias Sociales. Como resultado de

todas estas preguntas, debates y no pocas polarizaciones estas temáticas adquieren preponderancia en los años noventa. Las posturas que se asumieron como hegemónicas en la ETS (UCR) delinearon el perfil del *Currículo 1993*.

Un balance del primer lustro de la ejecución de este *Plan de estudio*, mostró sus contradicciones y, sobre todo, la tensión de la direccionalidad ética en relación con los fundamentos teórico - críticos, que aún prevalecían al menos formalmente, pues no se modificaron al aprobarse el *Plan 1993*. Este Plan muestra la restauración de los aspectos microsociales desde la perspectiva clásica y su modernización sistémica, junto con el posicionamiento del tema de la gestión administración de la política social desligado de un análisis crítico de la relación: cuestión social-Estado-política, prevalencia de las competencias profesionales desde un enfoque relacional entre sujetos y agentes profesionales implicados en la intervención, y vaciados de las mediaciones políticas, legales, y de la normativa institucional constitutiva del trabajo profesional.

Es importante destacar que el período 1973-1992 sentó las bases para la ruptura de la cátedra autónoma y el trabajo interdisciplinario - transdisciplinario en la docencia y la investigación de la Escuela. La gestión académica tuvo como rasgo básico la colectividad en los proceso de trabajo.

La transformación de la estructura curricular en los aspectos organizativos implicó “el desbloqueo de los 18 créditos semestrales” para retornar a la clásica organización por asignaturas en todos los niveles del *Plan de estudio*. Aunque se preserva el eje temático o problema generador como articulador de cada nivel, esto no fue suficiente: la individualización de los cursos sin la determinación de las cátedras colegiadas fue derivando en una práctica docente signada por el individualismo y los espacios semanales de debate plural entre el equipo docente, se tornaron lenta pero progresivamente en encuentros de informes administrativos sobre el avance de los cursos con representación estudiantil o sin ella. Se pierde así, progresivamente, la práctica de abrir espacios de debate colectivo e innovación pedagógica.

Algunos aspectos importantes de este Plan son:

- La temprana aproximación a los escenarios laborales mediante la observación “in situ” de los escenarios laborales, la exposición y ejemplificación del trabajo profesional a cargo de colegas en los cursos introductorios.
- Las giras de campo a diversas regiones del país para reconocer las condiciones de vida y de trabajo de diversos grupos sociales.

- Un primer taller de investigación cuyo eje organizativo se centraba en el estudio teórico e histórico de expresiones relativas a la cuestión social, políticas y legislaciones clave que fundamentaban el trabajo profesional así como una reconstrucción del quehacer profesional relativo a la temática en estudio.
- La introducción tímida de la crítica a la sociedad patriarcal, la categoría género, los derechos humanos.
- El manejo informático de los paquetes estadísticos SPSS como apoyo a la investigación y la implementación de otros programas para el manejo de datos cualitativos.
- Competencia en el campo del estudio de problemas organizacionales asociados a la gestión de programas o proyectos y formulación de proyectos con sus sistemas de monitoreo y evaluación de resultados.

En el contexto del primer proceso de autoevaluación para la acreditación al finalizar los años noventa, y siendo la primera experiencia de la UCR y del país en estos procesos, se evidenciaron las principales debilidades o “nudos pedagógicos” según Molina Romero y Ruiz (2001) de la formación profesional:

- debilitamiento de la criticidad en el proceso formativo
- el tema de los derechos humanos se estudia en su doctrina pero no se posiciona como horizonte de los fundamentos éticos y teóricos metodológicos de la intervención
- la formación en investigación social resulta insuficiente
- los temas de gran centralidad relacionados con las expresiones de la cuestión social o desafíos sociales desde la lectura del TS costarricense no se posicionaban en el plan de estudio. Por ejemplo: el estudio de las expresiones de la pobreza, la violencia, la salud, el deterioro ambiental y la condición de vida. Asimismo, los ejes temáticos: género, discapacidad, diversidad
- la enseñanza del origen del Trabajo Social se sustentaba en la tesis evolucionista, que plantea la caridad y la filantropía como génesis
- la enseñanza de los fundamentos metodológicos no mostraba congruencia

suficiente con los fundamentos curriculares ni actualización en relación con el debate contemporáneo en el área del Trabajo Social

## Plan de estudio 2004- 2012

Las restricciones del proceso de acreditación condicionaron la realización de medidas de mejoramiento en no más de un 33% de los créditos del *Plan de estudio*; por ello los resultados de las consultas con los empleadores, los graduados y los estudiantes, así como con el equipo docente condujo a que los debates privilegiaran la línea curricular definida como Teoría y métodos de Trabajo Social. En consecuencia, lo teórico-metodológico fue el objeto central de la reforma curricular 2004, junto con la actualización y fortalecimiento de los fundamentos histórico-críticos.

Lo indicado anteriormente propició el fortalecimiento de:

- La dimensión ético política: los derechos humano-sociales y la ética en la perspectiva de una ética emancipatoria de exigibilidad de cumplimiento de los derechos. Una crítica a los valores dominantes de la sociedad capitalista neoliberal, la cual sobrevalora el individualismo, la responsabilización personal de la condición de vida, la solidaridad como ayuda entre individuos y el “emprendedurismo”, relegando la redistribución de la riqueza por considerarla paternalista e ineficiente. En esta perspectiva de “resistencia teórica y ética” al neoliberalismo le interesa fortalecer el significado de las conquistas de la modernidad: la justicia social, la libertad y la profundización de la democracia, así como la defensa de los derechos humano-sociales.
- La teoría social: en este aspecto interesó reposicionar (superando las debilidades del pasado) la interpretación crítica histórica de la sociedad capitalista, en tanto totalidad que media la vida contemporánea. Por ello se introducen nuevamente -pues en el *Plan de estudio 1976* estuvo- los fundamentos de la Economía Política, así como la comprensión del desarrollo del ser humano a partir de lo psicosocial y cultural. En los cursos de la línea teoría y metodología también se introducen temas referentes a la teoría social crítico histórica
- Los fundamentos teórico metodológicos fueron objeto de transformaciones importantes en los cursos que integran la línea curricular. Se subraya su estudio desde la historicidad del debate latinoamericano a fin de que los y las estudiantes capten sus metamorfosis y razón de ser, así como el

resultado de la interpretación que hace la profesión para conocer y actuar en la realidad social.

Destaca, también, la estricta vinculación entre los procedimientos técnicos con la comprensión teórica del objeto de trabajo a partir de una aprehensión basada en el reconocimiento de la génesis del proceso que vive el sujeto de atención y de las tendencias que tal proceso muestra en su ámbito de realidad: clase social, género, etnia, edad, entre otros. También se consideran los procesos subjetivos y de conciencia humana que activa el sujeto para enfrentar la situación. Interesa desarrollar la capacidad de comprensión crítica de la objetividad -subjetividad contenida en los sujetos, con la abstracción de las contradicciones que los seres humanos vivimos y nos construyen. Por esta razón es central superar las visiones de estaticidad o inmutabilidad de la realidad social en las que se privilegia el conocimiento del presente y de sus interacciones sistémicas desprovistas de la historia singular de los sujetos, que es también social pues es una historia tejida por los procesos y relaciones sociales.

No obstante las aspiraciones del Plan de estudio 2004 y los avances alcanzados puede decirse que persisten algunas tensiones que ameritan más debate. Entre tales tensiones, a modo de interrogantes destaco:

- ¿Cómo se han encarado pedagógicamente las implicaciones de la comprensión de lo teórico metodológico desde lo epistemológico, en el sentido de apropiarse del método y de sus procedimientos? ¿Cómo se ha entendido la aprehensión ontológica del ser social, que supone la comprensión de las condiciones materiales de existencia y de la conciencia desarrollada? ¿Por qué se ha priorizado la capacidad de abstracción del movimiento histórico del objeto mediado en la realidad histórico-social y condensada en la vida del sujeto, cuyas demandas son presentadas como objeto de trabajo ante el o la profesional?
- ¿Cómo se comprende lo crítico y cuál es la pluralidad teórica necesaria en el proyecto de formación? Pluralidad que no debe entenderse como eclecticismo. ¿Cuál es la crítica preponderante: la crítica reformista del pensamiento conservador liberal o la crítica radical al reformismo? ¿Cuál es la crítica que se hace al capitalismo y por qué la crítica radical se relaciona con el ámbito del trabajo profesional? ¿Qué significa la crítica desde diversas perspectivas teóricas y cuáles son los límites de las posibilidades de transformación en el ejercicio laboral? ¿Tiene como escenario

la expresión de la barbarie social provocada por el capitalismo en su fase imperialista o global?

- ¿Cuánta relevancia se otorga, en las prácticas académicas, a la comprensión epistemológica para encontrar el “método” y cuán débil es la presencia de la aprehensión histórico crítica de la cuestión social y sus manifestaciones en sujetos singulares (individuos, familias, grupos, organizaciones comunitarias - territorios)?
- ¿Cómo se enfrentan los objetos de “estudio-intervención” u objetos de trabajo en las prácticas académicas insertadas en la relación TS- usuario vaciados de historicidad y de las mediaciones constituyentes del objeto de trabajo, y en la relación sujeto-profesional? ¿Priva la descripción de la apariencia del objeto o se realizan ejercicios pedagógicos para ejercitar la abstracción del movimiento histórico contenido en el objeto y las fuentes del potencial transformador en los límites de las posibilidades del trabajo profesional?
- ¿Cómo se trata el estudio del materialismo histórico, dialéctico, la economía política, la teoría política? ¿Aparecen segregados y dispersos y no son asumidos como cimientos de los fundamentos teórico metodológicos de base crítica? ¿Se estudia el marxismo en sus tres dimensiones: la teoría económica y política para analizar el origen y desarrollo de la época que vivimos? ¿Se estudian el método dialéctico materialista y sus fundamentos? ¿Se comprende que la teoría política de la transformación revolucionaria es solo un pilar más del marxismo?
- ¿Cuál es la perspectiva en el estudio de la gestión de la política social? ¿Se asume como objeto en sí mismo o se asume en el sentido de ubicar el estudio de “los procesos de trabajo” en la trama de sus mediaciones configurantes, que potencian-restringen la autonomía profesional tensiada por la contradictoria función de la política social?

## Algunos desafíos actuales en la formación profesional

a. Desde mi punto de vista, como reflexión del presente sobre la base del pasado, la formación profesional referente a lo teórico metodológico y técnico operativo es un asunto transversado por la direccionalidad ética política. No puede ser enseñado ni aprehendido sin referirse a los objetos de intervención, los cuales condensan las condiciones de vida y trabajo: objetivas y subjetivas. Ambas conforman las condiciones

de existencia y conciencia de los sujetos, la dimensión ontológica del ser humano-social. Sobre las dimensiones materiales y subjetivas incidimos con el trabajo profesional, mediante la investigación basada en una relación dialógica para interpretar y para argumentar el camino por seguir que implica: gestión de servicios sociales como materialización de derechos, y el uso del lenguaje como instrumento central en las orientaciones, asesorías, acción educativa, promocional, apoyo y contención de crisis. Uso del lenguaje, pero no del sentido común o de las analogías con la vida personal del agente profesional, sino un lenguaje que basado en comprensiones teóricas es capaz de ser traducido para favorecer la comunicación asertiva, eficaz, para facilitar la concienciación -develando causas y consecuencias- y favoreciendo la interpretación histórico- crítica para lograr otras posibilidades de enfrentar la situación.

Para potenciar una formación rigurosa y crítica de la intervención profesional, es fundamental aprehender los objetos de intervención como condensaciones de las historias singulares de vida signadas por la totalidad social y las mediaciones políticas, legales de los procesos de trabajo institucionales.

El dominio de la técnica para observar, saber preguntar, investigar, comunicarse, reencontrar datos, reconocer origen y abstraer tendencias contradictorias en los procesos que configuran el asunto problematizante en el sujeto: su realidad cotidiana como condensación de la historia y de su contexto. Se requiere, también, una intervención crítica de la competencia necesaria para reconocer el ámbito de las mediaciones legales, administrativo-burocráticas, financieras y político - ideológicas contenidas en la política social particular y en el ámbito del trabajo. Estas mediaciones son tan importantes como las que configuran al sujeto.

Por eso no es adecuado plantear la forma dicotómica: lo micro y lo macro, o dicho de otra manera consecuente con lo que venimos afirmando: la singularidad de objeto de trabajo contenida en la vida cotidiana del sujeto (sea un individuo, su familia, un pequeño grupo u organización) sin tomar en cuenta la particularidad que reproduce la totalidad social. Además, es necesario confrontar las posibilidades de la acción, que se contienen en los objetivos contradictorios de la política social y los mandatos institucionales, que configuran la complejidad de la intervención profesional.

A estos desafíos, se une otra esfera de complejidad: el sujeto profesional que también es sujeto histórico, perteneciente a una determinada clase social, género, con determinada visión de mundo y comprensión de la profesión, con un cúmulo mayor o menor de conocimientos actualizados o no, que configuran su relativa autonomía profesional.

De manera que el meollo en la formación del agente profesional es la relación

complementaria entre cuestión social e intervención en las condiciones de existencia y conciencia de los sujetos, con la lógica y las refracciones de la política social en todas sus complejidades. Es interesante recordar, aunque con diferente perspectiva teórica, cómo los fundadores (1942) de la primera Escuela mencionaron ambas dimensiones, lo individual y lo general como ámbitos del Servicio Social.

Fortalecer la enseñanza de la investigación desde los presupuestos de la ontología del ser social, y la aprehensión histórico dialéctica de la totalidad social y de sus dimensiones (singularidad, particularidad, universalidad) y las premisas del movimiento dialéctico de los procesos humano-sociales. Forjar competencias para comprender procesalmente la constitución del objeto, pero desde su movimiento, esto es a partir de su origen y desarrollo contradictorio.

Superar la lectura formalista y “apolítica” de la formulación de la política y los reglamentos para apropiarse de sus contenidos y posibilidades, y para encauzar la intervención hacia un enfoque ético-político que considere la defensa irrestricta de los derechos humanos.

Apropiarse de una pedagogía consecuente con la finalidad de forjar pensamiento crítico y consolidar la práctica de una ética centrada en la profundidad del significado de los derechos humanos en el aula, en los cursos teóricos y prácticos, y en la relación con los sujetos de intervención.

Finalmente, con la firmeza y optimismo de la voluntad, pero a veces con el pesimismo de la razón, creo que reconquistar el espacio del debate colectivo, plural y fraterno de un equipo académico renovado cargado de juventud es la esperanza para una Escuela que se exige y es exigida a la excelencia con compromiso ético por un mundo mejor.

## Bibliografía

**Alayón, Norberto y Molina, M<sup>a</sup> Lorena** (2004). Acerca del Movimiento de Reconceptualización. En: revista *Prospectiva*. N° 9. Colombia: Universidad del Valle Cali

\_\_\_\_\_ (2006). “La desigualdad social, desarrollo y desafíos del Trabajo Social desde la reconceptualización en América Latina”. En revista *Perpectivas*. N° 17. Chile: Universidad Católica

**Campos, Ivette y otras** (1976). Evolución social de la estructura académica de la Escuela de Trabajo Social. Tesis para obtener el grado de licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

**Borgianni, E y otros** (2003). Servicio Social Crítico. Brasil: Cortez Editora

**Molina, M<sup>a</sup> Lorena** (1991). “El desarrollo curricular de la Escuela de Trabajo Social (1942-1991)”. En *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica.

\_\_\_\_\_ (1991) “Formación profesional en América Latina: Condicionantes contextuales desafíos de las universidades y retos de las Escuelas de Trabajo Social”. Memoria Congreso Nacional de Trabajo Social. Documento III

\_\_\_\_\_ (1992) “Latin America. New reality of poverty and struggle for social transformation. En: Association of Schools of Social Work.

\_\_\_\_\_ (1995) “Las escuelas de Trabajo Social en América Latina y sus desafíos para finales del siglo XX inicios del XXI”. En revista *Acción Crítica*. Perú: Editorial Celats

\_\_\_\_\_ (2004) “Derechos humanos y escenarios de la intervención desde el Trabajo Social”. En *Revista Costarricense de Trabajo Social* N° 16. Costa Rica: Colegio de Trabajadores Sociales.

\_\_\_\_\_ (2005). Costa Rica: Los caminos recorridos en la formación académica y el trabajo profesional a 40 años de la reconceptualización. Argentina: Espacio Editorial.

\_\_\_\_\_ (2005) “Contribuciones al debate en la producción del conocimiento”. En revista *Temporalis* N° 9. Brasil ABEPSS.

\_\_\_\_\_ (2007): “Costa Rica, los caminos recorridos en la formación profesional y el trabajo profesional a 40 años de la Reconceptualización”. En *Trabajo social latinoamericano: a 40 años de la reconceptualización*. Argentina: Editorial Espacio

\_\_\_\_\_ (2007) “Cuestión social y trabajo social: Esbozo teórico histórico para interrogar la formación profesional contemporánea”. Conferencia. Chihuahua: LV Congreso Nacional de la Amets

\_\_\_\_\_ (2009) “Debates teórico-metodológico: un recorrido de continuidades, intenciones y rupturas”. En revista *Conciencia*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba

\_\_\_\_\_ (2011) “Tendencias y rupturas necesarias para un trabajo profesional crítico”. Brasil: Cortez Editora

\_\_\_\_\_ (2012). Hacia una intervención profesional crítica. Argentina: Espacio Editorial

**Molina, M<sup>a</sup> Lorena y Guzmán, Laura** (1990). "Perspectivas del Trabajo Social Costarricense para el año 2000 y características del perfil profesional". *Revista de acción crítica*. N° 27 Perú: Celats.

**Molina, M<sup>a</sup> Lorena y Romero, M<sup>a</sup> Cristina** (1988). "El currículo integrado en Ciencias Sociales: La experiencia de la Escuela de Trabajo Social". En revista *Educación*. Vol. N° 1 Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

\_\_\_\_\_ (1991). "La planificación y la evaluación curricular. La experiencia de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica 1942-1991". En: Gurdían y otras (1991): *Planificación y Evaluación Curricular*. Costa Rica: Editorial Alma Mater.

\_\_\_\_\_ (1993). "Desafíos de la década del noventa para el Trabajo Social". En *Revista Colombiana de Trabajo Social* Vol. 10 N° 10. Colombia: Publicaciones Celats

\_\_\_\_\_ (1994). "La educación en Trabajo Social en Costa Rica". (1994): En *Cuadernos de Trabajo Social* N° 7. España: Universidad Complutense de Madrid.

\_\_\_\_\_ (1996). "Las concepciones subyacentes en el currículo de Trabajo Social". *Revista Cuadernos de Trabajo Social*. N° 9. España: Universidad Complutense de Madrid.

\_\_\_\_\_ (1997). "¿Qué conocen y qué opinan sobre el proceso formativo las(os) estudiantes y graduados de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica?". *Revista Educación*. Vol 21. N° 2. San José: Universidad de Costa Rica.

\_\_\_\_\_ (1997). "¿Es suficiente y pertinente la función profesional del Trabajo Social ante la complejidad social?" *Revista Costarricense de Trabajo Social*. N° 6. Costa Rica: Colegio de Trabajadores Sociales.

\_\_\_\_\_ (1997). "El reto de pensar un currículo en Trabajo Social para el siglo veintiuno". *Revista Reflexiones*. N° 58. San José: Universidad de Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales.