

La formación en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica en el atisbo neoliberal del siglo XX

Freddy Esquivel Corella*

Resumen

El presente artículo evidencia los cambios que se generaron en la formación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica en el contexto primigenio neoliberal del país. Se destacan las constantes alteraciones curriculares, las redirecciones que se postulan en la estrategia pedagógica de los talleres y los esfuerzos que se mostraron para la comprensión de las nuevas lógicas que impusieron las dos últimas décadas del siglo XX y el significado socio-histórico de la profesión.

Descriptor

Reformas curriculares en Trabajo Social, Escuela de Trabajo Social Universidad de Costa Rica, neoliberalismo y trabajo social.

* Licenciado en Trabajo Social (UCR, 2002), Magister Scientiae en Trabajo Social, énfasis investigación (UCR, 2004), Doctor en Educación (UNED, 2007). Profesor Asociado de la UCR. Autor de más de veintidós artículos relacionados con los fundamentos del Trabajo Social, los movimientos sociales, la formación universitaria y su relación con la sociedad costarricense, la protesta social, la enseñanza del Trabajo Social y el desarrollo neoliberal en Costa Rica. Ex-Director del Programa de Posgrado en Trabajo Social, UCR.

The development of Social Work education at the School of Social Work, University of Costa Rica during the beginnings of neoliberalism during the XX Century.

Freddy Esquivel Corella*

Abstract

This paper highlights the changes that took place in social work education implemented by the School of Social Work at the University of Costa Rica during the beginnings of neo-liberalism in Costa Rica. We emphasize the constant curriculum reforms and pedagogical innovations undertaken, and well as the efforts to understand the new logics prevailing during the last two decades of the twentieth century and the socio-historical significance of the profession.

Key words

Curriculum reform in Social Work, School of Social Work University of Costa Rica, Neo-liberalism and social work.

* Licenciante in Social Work (UCR, 2002), Master of Science in Social Work with an emphasis on research (UCR, 2004), Doctor of Education (UNED, 2007). Associate professor at the UCR. Author of more than 20 articles on the fundamentals of social work, social movements, university education and its relation to Costa Rican society, social protest, the teaching of social work, and neoliberal development in Costa Rica. Former director of the postgraduate degree program in social work, UCR.

Introducción

La Escuela de Trabajo Social inicia, en 1980, la primera investigación sobre perfil ocupacional y actitudinal del estudiantado de Trabajo Social, lo cual propició el desarrollo de un modelo que permitía definir los contornos académicos que fundamentaban el diseño curricular, el establecimiento de una metodología para el desarrollo actitudinal del estudiantado, la elaboración de un instrumento para definir las funciones, así como las actividades y tareas que una persona graduada, del nivel de bachillerato y licenciatura en esta rama, debe estar en capacidad de desempeñar (más adelante se retoma ese perfil específico).

El trabajo que se expone a continuación caracteriza, de manera general, la formación profesional que se propuso en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica durante las dos últimas décadas del siglo XX, período en el que las orientaciones neoliberales empezaron a penetrar en el país (Garnier & Hidalgo, 1997).

Esta unidad académica se gesta en los años cuarenta del siglo XX, en el marco de una serie de cambios ocurridos en la vida nacional y mundial (Beeche, 1951).

El ámbito mundial se caracterizaba por las tensiones que producía la confrontación entre la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas y los Estados Unidos de América (Dieguez, 2010). Paralelamente se origina la crisis de la economía internacional, ilustrada por la caída de la Bolsa de Valores de Nueva York, en 1929, se produce la baja en los mercados por la ausencia de consumo, se incrementa descontroladamente la producción, y se duplican los intentos del comercio mundial por lograr mayores ganancias, situación que acontecía, con distinciones, desde 1873 (Marichal, 2009).

La agenda nacional reflejaba el ocaso de las orientaciones liberales (Salazar, 1990), una reducción en la exportación de los productos agrícolas locales, en especial del café y, por lo tanto, pocas posibilidades de recaudar los ingresos requeridos para las tareas asignadas al Estado, el cual se ve tensionado por las condiciones de miseria, desempleo e inestabilidad política existentes en la Costa Rica de esas décadas (Acuña & Molina, 1991).

Cabe subrayar que la “cuestión social” proliferaba

en el país, la organización comunista y de otras fracciones de trabajadores presionaba, como nunca antes en la historia, para atender sus agendas políticas; además, la organización sindical había alcanzado un lugar respetable en la escena política costarricense (Campos, 1989).

De igual manera, la Iglesia católica se catapultó en este contexto para reivindicar su doctrina social y, a la vez, recolocarse en una sociedad de la que había sido marginada políticamente, especialmente por los liberales (Vega, 1986).

Es determinante destacar que la atención a las condiciones socio-materiales de vida en este país no emerge en esa fecha, anteriormente hubo algunos logros (claramente funcionales al ideario liberal) en temas como la educación, la salud, el crimen y el tratamiento penitenciario (Matarrita, 1983).

En este contexto se funda la Escuela de Trabajo Social. Más adelante, la historia del país se reorienta en el sentido que indica la social-democracia (inspirada por Keynes), y que repercute en el marco institucional, incluida la Universidad de Costa Rica y, por supuesto, la unidad académica objeto de estudio (Esquivel, 2007).

Los rasgos de esa tendencia social-demócrata, que encuentra en el Partido Liberación Nacional (PLN) su máximo representante, se caracterizan por una intervención en la inversión, en la producción y el consumo (Palleoy, 2005):

Durante los 25 años posteriores a la segunda guerra mundial (1945-1970), el keynesianismo constituyó el paradigma dominante para entender la determinación de la actividad económica. Esta fue la época en que se desarrollaron los instrumentos modernos de la política monetaria (control de las tasas de interés) y fiscal (control de los gastos del gobierno e impuestos). Fue también un período en el cual la cobertura de los sindicatos se elevó a máximos históricos, y se amplió el estilo del *New Deal* de las instituciones de seguridad social y de regulación (p.139).

En consecuencia, se implementó una política de sustitución de importaciones, diversificación productiva, impulso a las exportaciones e incremento del mercado interno, en conjunto con estrategias centroamericanas de comercio y creación de infraestructura para el tránsito de mercancías: aeropuertos, muelles y carreteras (Rovira, 2000).

La nomenclatura del estado empresario reflejaba, en buena medida, su papel en esta época, tal y como se comprueba con la creación, en 1973, de la Corporación Costarricense de Desarrollo S. A (Codesa) (Vega, 1984).

La política social y los servicios derivados de ella constituyeron un importante mecanismo para la redistribución (parcial y mínima) de la renta y la ampliación de la capacidad de compra e intercambio de bienes de los habitantes más pauperizados de este país (ejemplo de lo anotado es la fundación del Instituto Mixto de Ayuda Social, 1971) (Salazar, 1993).

A este panorama se agrega una política educativa que robustece los cuadros profesionales (tal y como acontece con la creación del Instituto Tecnológico de Costa Rica), además de extender las opciones de certificación técnica en secundaria, especialmente con la apertura del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) en 1965 (Fallas, 1982).

Sin embargo, esta propuesta de reactivación económica empezó a sucumbir nuevamente debido a otra crisis del mercado internacional estrechamente asociada a la sobreproducción: la oleada de especulación en el precio mundial del petróleo y la caída de la tasa de ganancia de los capitales (Reuben, 1995).

Con el abrigo de los organismos financieros internacionales se gesta una contraofensiva a la lógica keynesiana sustentada en las obras clásicas del liberalismo, hoy etiquetados como neoliberales o neoclásicas (Calvo, 1995).

De manera sucinta es posible caracterizar esa lógica: agenda centrada en la eliminación de abultados déficits fiscales a partir de la reducción del gasto público; reorientación de ese egreso hacia sectores más productivos; establecimiento de una amplia base tributaria con tasas moderadas; determinación de las tasas de interés con base en mecanismos de mercado; mantenimiento de un tipo de cambio competitivo capaz de promover las exportaciones y mantener balanzas financieras en las cuentas corrientes; búsqueda de inversiones directas extranjeras que proporcionaran capital, oferta laboral y tecnológica; venta de empresas públicas en razón de que se considera que las de naturaleza privada son más eficientes, reducción de los subsidios estatales que distorsionan la libre competencia; estímulo a la inversión privada en las actividades económicas y otorgamiento de garantía a sus derechos (Cruz, 2002).

En definitiva, el marco de orientación neoliberal generó fracturas en el contexto socio político y económico de la época que impactaron significativamente a la sociedad y a sus instituciones.

Ante ello es importante recordar que el Trabajo Social había adquirido su sentido y valor de uso en la era monopólica (Netto, 1992), razón por la cual el modo de producción adquiere suma relevancia para este quehacer, especialmente al finalizar el siglo XX, y es

de especial relevancia para el Trabajo Social como lo demuestra la realidad nacional, pues la Escuela se constituye en un indicador claro de las implicaciones y consecuencias que derivan del neoliberalismo.

Por lo anterior, se analizan a continuación las características predominantes de la Escuela en los albores del neoliberalismo en Costa Rica.

Los cambios en la Escuela de Trabajo Social (UCR) durante los años ochenta del siglo XX

El proceso de formación, durante la penúltima década del siglo XX, sufrió una serie de cambios que articulaban el desgaste de los logros del *Movimiento de Reconceptualización* en el país y el ensanchamiento de sus limitaciones.

Lo anterior se percibe en las mudanzas, cada vez más evidentes, de lo que fue la propuesta pedagógica de los Talleres, sobre la forma en que se concebía a la profesión (su definición), lo acaecido en relación con el papel que jugaban los grupos sociales populares y los argumentos que se esgrimían en contra de los cambios curriculares.

La lógica neoliberal empieza a ganar terreno en las direcciones, contenidos y racionalizaciones de la realidad social, y en el significado que se atribuye a la profesión en el escenario histórico mencionado.

En la *V Jornada de Evaluación* 1979-1980 la Escuela tenía por objetivo destacar las características del *Plan de Estudios* de 1976-1979; además, se recalcó la necesidad de hacer una nueva propuesta curricular integrando contenidos diversos: Epistemología y Metodología de la Investigación, Teoría “del” Trabajo Social, Metodología de Intervención, Teoría de la Organización, así como Organización Económica y Social de Costa Rica, junto con el componente de Legislación Social.

Entre otros aspectos, es relevante señalar que en esa Jornada, el Trabajo Social, fue definido como:

[...] una disciplina científica que se ocupa del conocimiento, estudio e intervención en problemas sociales concretos. Se identifica con la relación del hombre con los hechos sociales dentro de un límite objetivo, interviniendo para crear condiciones tendientes a modificar las relaciones sociales que están imposibilitando, determinados sectores de población, la satisfacción de sus necesidades sociales (Escuela de Trabajo Social, 1980: 2)

Esta concepción reitera la polémica noción de disciplina científica para este campo (Zurita, 2012); además, reproduce el resabio positivista del carácter de ciencia que se atribuye a las llamadas Ciencias Sociales, colocando como foco de intervención los problemas sociales, (término muy recurrente en el Social Work; ver Estes, (2002) sin desprenderse de la base “durkheniana” de hecho social (Durkheim, 1987).

Puede suponerse, entonces, que esta nominación se aleja significativamente de consideraciones más críticas que se postularon en el período anterior, tal y como fue el complejo (y también criticable) *Movimiento de Reconceptualización* (se recomienda: Molina, 2005).

En esos años se genera un replanteamiento del currículo en aspectos como estructura, reordenamiento y actualización de contenidos teórico-metodológicos en los programas; también hay preocupación por desarrollar prácticas pre-profesionales con poblaciones campesinas, obreras y que ejecutan trabajos estacionales; se plantea la importancia de estrechar vínculos con sectores tales como cooperativas, sindicatos y comités comunales e, igualmente, se genera una mayor preocupación sobre las políticas sociales. El resultado de estas reflexiones es la entrada en vigencia de un nuevo currículo en marzo de 1981 (Molina & Romero, 1992 y Molina & Sáenz, 1994). Ese plan formativo tenía entre sus cursos: Economía, Estadística descriptiva e inferencial, seis créditos destinados a idiomas, tres seminarios optativos y diez talleres de práctica profesional, entre otros (Gurdián, Guzmán, Molina & Romero, 1992).

Empero la nueva propuesta curricular no escapó a las críticas, léase al respecto:

Al consultar el *Plan de estudios 1981*, en los programas académicos de la línea curricular, Teoría, Metodología y práctica del Trabajo Social, encontramos: ausencia del estudio de la intervención asistencial como una dimensión del ejercicio profesional; la enseñanza de los métodos enfatizó el criterio de los métodos clásicos con especial acento en el denominado “caso social individual”, ello se complementó con la investigación acción, y la educación popular con respecto a la intervención socioeducativa promocional; no se identifican en los programas de los cursos estudiados la enseñanza aprendizaje de la intervención terapéutica, más allá de los procedimientos técnicos referidos a la casuística. Se identifica una desarticulación pedagógica entre la realidad delimitada en los objetos de intervención, los actores y los métodos; es sobresaliente la omisión de los fundamentos epistemológicos y teórico-metodológicos de la intervención (Molina & Romero, 2000: 28).

Siempre a partir de la línea del revisionismo que siguió la Escuela, se realiza la VI

Jornada de Evaluación (1984), donde el tema central fue el desfase entre la formación y el ejercicio profesional, así como una posible crítica a la interdisciplinariedad: se hicieron recomendaciones para los cursos prácticos y se reincorporaron, en los procesos de formación, los métodos clásicos de intervención (ETS, 1998), por tanto, se regresa al Trabajo Social clásico. Sobre este escenario histórico se agrega:

Para la década 80-90, el objeto [de la profesión] lo eran las condiciones de vida de los grupos sociales populares [...] Esta parte que tiene que ver con un objeto en el cual las condiciones de vida de los grupos sociales populares era fundamental, nos lleva a desarrollar tecnologías de la organización de la vida cotidiana de estos grupos sociales, hay una influencia positivista tanto en la investigación, y en la formación para la investigación de las y los trabajadores sociales, también una influencia marxista, con todas las corrientes de la Reconceptualización, con influencias de las teorías neoliberales, y teorías keynesianas, que estaban de fondo. ¿Qué tipo de profesional formamos? Un mediador institucional, en el sentido de subsanar las necesidades de los sectores sociales más deprimidos, y sobre todo adelantarse a los conflictos, un agente de cambio social, formados en la metodología de taller, insuficientes nociones epistemológicas, con algunas orientaciones ontológicas, y creo yo, que una metodología de Taller, que de alguna manera buscaba siempre, el acercamiento con los grupos, el estar al lado con los grupos sociales con los cuales se trabaja [...] (Picado, 2003. Comunicación oral)

Con base en lo anterior, es importante destacar que, en este momento de crisis contextualizado a partir del neoliberalismo, la formación profesional, en lugar de fortalecer su vínculo con las organizaciones sociales, se ve relativamente minimizada por los cambios en la formación y en su estrategia pedagógica: el taller (ver Esquivel, 2011 b). El taller fue, a lo largo de varios años, una base fundamental en la formación de las y los trabajadores sociales, pero, él mismo se ve afectado por los cambios contextuales y curriculares, especialmente en los nuevos planes de estudio diseñados en el contexto neoliberal.

En el *Plan de 1981*, se refleja una de las mayores preocupaciones externadas en las reflexiones hechas en la Escuela: la integración inter-talleres (Molina & Romero, 1992). Campos (1992) agrega:

Se identifican y delimitan campos de acción diferentes para cada nivel de Taller, de tal manera que supone esta diferenciación un proceso escalonado de complementariedad y de complejidad. Cada nivel constituye una aproximación a lo que es el quehacer profesional del T.S. y a la vez cada uno se contiene y se supera en otra dimensión en el otro nivel (57).

La autora citada elabora el siguiente cuadro, donde se explica esa articulación entre talleres:

Cuadro 1
Niveles del taller según actividades
prioritarias 1982

Nivel	Principales actividades
I	Elaboración de proyectos con participación de los pobladores para caracterización de comunidades y caracterización de sus principales problemas socio-económicos. Identificación de las posibilidades objeto de participación de los pobladores de las comunidades, identificación de la capacidad organizativa de las comunidades para resolver sus problemas.
II	Identificación y caracterización de las organizaciones comunales y su relación con las necesidades del contexto. Participación u organización para identificar sus necesidades y actuar en correspondencia con ellas.
III	Caracterización de programas institucionales de bienestar social desde la óptica del Trabajo Social. Acciones tendientes al tratamiento de situaciones inmediatas y mediatas de los usuarios de programas.
IV	Evaluación de la política social mediante la participación de programas sectoriales que emerjan de la política estatal. Ejemplo: evaluación del impacto del programa de Asignaciones Familiares en los proyectos de vivienda de interés social.

Fuente: Campos, 1992, 57. La práctica académica de la escuela de Trabajo Social 1940 - 1990.

Una apreciación más completa, al menos en parte de la década de los ochenta, sobre los cambios expuestos en relación con los problemas generadores de los diferentes Talleres es la siguiente:

Cuadro 2
Rasgos generales de los cambios presentados
en los talleres de formación profesional
Escuela de Trabajo Social, UCR
1981-1985

Taller	Cambios relevantes
I	De 1981 a 1983: se propone incorporar el papel del agente profesional en las expresiones de necesidades hechas por los grupos sociales populares en el contexto de las relaciones sociales. En 1985 se postula como problema generador el análisis de la familia más que el de la comunidad.
II	Se caracteriza el tipo de tareas que debe desempeñar una persona titulada en este campo.
III	Dirige su atención a los programas gubernamentales y no gubernamentales que tratan estos problemas, así como las formas de intervención profesional.
IV	Se continúa con el perfil de 1980, donde la preocupación es la naturaleza y el tipo de enfoque de planeamiento del bienestar social para atender las necesidades de los grupos sociales populares. En 1985 se incorpora lo relacionado con la administración de servicios sociales.

Fuente: Esquivel, 1992

Sin embargo, también se plantean algunas críticas a esta propuesta, entre ellas se señala que no se logró superar la atomización de la evaluación por áreas, con lo que el *taller* perdía su carácter de totalidad; se empezó a tener mayor preferencia por la evaluación cuantitativa que por una de carácter integral; el estudiantado presentaba problemas de rendimiento en algunas áreas, por lo que estas situaciones determinan que la modalidad de esta práctica sea declarada, en 1988, como curso independiente de otras materias, tanto para su evaluación como para la enseñanza (Molina & Romero, 1992 y Campos, 1992).

Otros elementos vitales en relación con la formación se deslindan de los rasgos predominantes en la producción investigativa, especialmente en los trabajos finales de graduación (TFG); al parecer estas iniciativas giraban principalmente en torno de temas relacionados con los espacios en que los profesionales estaban inmersos; propuestas que respondieran a temáticas de interés gubernamental; trabajos sobre áreas semejantes y tipos de estudio que no transcendían, en términos generales, el análisis descriptivo o exploratorio (lo cual podía deberse al escaso interés por realizar

pesquisas de mayor alcance); falta de control de las autoridades correspondientes en la regulación de los trabajos finales de graduación. Los resultados en términos de propuestas concretas fueron omisos y, además, carecían de viabilidad técnica, política y financiera, por tanto eran poco o nada rentables para el país (Hidalgo, Ovares, Rodríguez, Valverde & Vargas, 1991).

Ante esta panorámica las autoras citadas recomendaron:

Como parte de la formación académica, se oriente al estudiante en contenidos de investigación social que sean impartidos por docentes con amplia trayectoria teórico-práctica en el campo de investigación. Que la Escuela de Trabajo Social retome la definición de temas de T.F.G. y plantee políticas tendientes a que se profundice en los estudios [...] se recomienda que se retome la información acumulada para que en adelante se continúe la verificación de la bibliografía existente (producción de T.F.G), para conocer, mediante información objetiva, qué campos de acción han sido suficientemente abordados y encausar las investigaciones futuras hacia nuevos campos o problemáticas sociales que requieran ser reconocidos desde la perspectiva del trabajo social para su intervención (1991: 125).

Siempre en la línea de la investigación, es relevante citar, según Guzmán, (1992), que la Escuela fue la primera institución formadora en el país que se planteó la necesidad de profundizar en las características de la demanda ocupacional para orientar cambios en el currículo.

La autora antes citada también señala que la Escuela inicia, en 1980, la primera investigación sobre perfil ocupacional y actitudinal del estudiantado de Trabajo Social, lo cual propició el desarrollo de un modelo que permitía definir los contornos académicos que fundamentaban el diseño curricular, el establecimiento de una metodología para el desarrollo actitudinal del estudiantado, la elaboración de un instrumento para definir las funciones, así como las actividades y tareas que una persona graduada, del nivel de bachillerato y licenciatura en esta rama, debe estar en capacidad de desempeñar (más adelante se retoma ese perfil específico).

Por otra parte, la situación general de la Escuela en esos años hace que Meoño y Ugalde (1990) concluyan que formaba un profesional que distaba considerablemente de las exigencias que el ambiente le planteaba y que identifica a un (a) titulado (a) con formación superficial, heterogénea y atomizada.

Otro dato relevante, según la fuente anterior, es que hasta el año de 1980 la mayor parte del profesorado contaba con grado de licenciatura, posteriormente comienzan a

realizar estudios de posgrado apuntalando los niveles de desarrollo académico.

Por su parte, un número considerable de estudiantes, según Molina y Romero (1992), se caracterizaba por tener becas de apoyo socio-económico; además, un 60% considera que la condición socio-económica de sus familias es suficiente; el 50% procede de zonas urbanas, especialmente de San José; el 85% no trabaja; sus calificaciones universitarias oscilan entre 7 y 8; por último vale distinguir que ingresan a la universidad con nula o mínima experiencia organizativa, algunos han sido miembros de base, por períodos no menores a un año, generalmente de grupos culturales, de beneficencia o religiosos.

Si se singularizan las condiciones en que labora la Escuela en esta década de los ochenta, es posible observar la presencia de rasgos que la alejan de los planteamientos que la caracterizaron en los años setenta. Rescatando un poco lo antes señalado es valioso notar que, en realidad, la investigación en Trabajo Social es un desafío vital, actual y permanente, que parte de la necesidad de desarrollar pluralidad académica e intelectual; otro factor significativo es la necesidad de librarse de la camisa de fuerza de la especificidad profesional, para “ver y hacer”, más allá de lo que históricamente se ha conocido como “tierras prohibidas para el Trabajo Social”.

En síntesis, los años ochenta marcan el avance de cambios estructurales en la Escuela; las bases formativas y didácticas empiezan a replantearse; es evidente un retorno al Trabajo Social clásico que se localiza en suelo nacional producto de las herencias del “Social Work” (que subraya lo referente a la trilogía metodológica, el papel de la familia, el significado de la profesión en la historia y la forma en que se aprehenden la sociedad y el ser social).

La formación en la Escuela de Trabajo Social en la última década del siglo XX

La década de los años noventa se destaca como un periodo de significativos insumos para la profesión, así como por la aparición de desafíos gremiales; entre ellos, la llegada de la educación privada en Trabajo Social (Valverde, 1996).

Guzmán (1992) comenta que en estos años fueron palpables las limitaciones que impusieron a la profesión las políticas de ajuste estructural y de compensación social. A lo anterior Picado agrega:

Las condiciones históricas en ese momento, el capitalismo expansivo, la pseudoindustrialización y las carencias de los sectores sociales, los programas de ajuste estructural, [...] el uno, el dos y el tres, la Guerra Fría en el conflicto Este-

Oeste, pero ya no es la Guerra Fría abierta, sino la guerra de baja intensidad, si lo recordamos era una situación tensa en América Latina manejada desde las iglesias. Una serie de iglesias de denominación pentecostal surgieron como respuesta a los sindicatos que existían, sobre todo en las plantaciones bananeras, y también se dio en esa época, que lo recuerdo como hoy, el solidarismo, como una forma también de respuesta a los sindicatos, que en esa época se le llamaban los sindicatos blancos y los sindicatos rojos. [...] Surgen algunos otros momentos de represión, recuerdo claramente que los sectores más fuertemente reprimidos y excluidos fueron los sectores campesinos. Con los PAES, con la agricultura de cambio, lo recordarán ustedes, se dan dos luchas importantísimas en el ochenta y cinco y en el ochenta y seis, organizadas por campesinos de la zona atlántica y de la zona sur, la toma de la Catedral, recordarán en el período de Óscar Arias, la primer golpiza que se llevaron los campesinos en este país, y poco después se le da el premio Nobel de la Paz a Óscar Arias, esa es una de las contradicciones [...] Esto es interesante de señalarlo porque también influye de alguna manera en la forma en que nosotros intervenimos como trabajadores sociales. A partir de la agricultura de cambio, la diversificación económica, surgen nuevas formas de organización, y prácticamente con estos movimientos campesinos se descabeza la organización campesina, que no logró levantarse en la década del noventa, Upagra, Ucadeca, Aspas, todas estas organizaciones, la Coordinadora del Atlántico, todas estas quedaron desmembradas, y luego, a partir de ahí los sectores campesinos prácticamente quedaron excluidos como grupos de presión, ya después avanzada la década de los noventa Upanacional recobra un espacio en ese sentido (Picado, 2003. Comunicación oral).

En la última década del siglo XX, la Escuela elabora una propuesta curricular, que pretendía actualizar el perfil y realizar una nueva reforma. Esto condujo a trabajar temas como la demanda ocupacional, la evaluación académica, la malla curricular de los cursos y la estructura organizativa-funcional, en la *VII Jornada de Evaluación*.

Entre sus resultados destaca la necesidad de gestar un diagnóstico del Trabajo Social en Costa Rica, someter la nueva propuesta curricular a la representación gremial y de carreras en el país, así como a la organización estudiantil (en el *I Congreso Nacional de Estudiantes de Trabajo Social* que se celebró en 1992).

Dicha jornada permitió delimitar los perfiles generales del título de bachiller y licenciado (a) en Trabajo Social, tal y como se detalla de seguido:

Cuadro 3
Perfiles generales para el título de bachillerato y licenciatura en Trabajo Social (UCR)

Bachiller	Licenciado/a
Nivel de conocimiento	
- a- Investigación y diagnóstico de necesidades sociales de carácter individual y colectivo, en el nivel local, comunal y regional. - b- Interpretación de los procesos sociales e individuales. - c- Formulación y ejecución de proyectos y programas, para la promoción, asistencia y desarrollo social, en instituciones y organizaciones públicas o privadas. - d- Organización, evaluación y control de proyectos y programas en el nivel comunal y regional. - e- Concientizar, capacitar, organizar y movilizar a individuos y colectividades. - f- Intervención con familias, grupos, organizaciones y comunidades en la búsqueda de alternativas que permitan la satisfacción de las necesidades. - g- Fundamentación filosófica, ética y moral del ejercicio profesional. - h- Comunicación y educación popular. - i- Procesamiento electrónico de datos con el fin de elaborar informes de investigación y sistematización de las prácticas.	- a- Elaboración de diagnósticos situacionales, participativos y no participativos en el nivel regional, sectorial y nacional. - b- Interpretación de procesos sociales, regionales, sectoriales y nacionales. - c- Formulación y administración de políticas (planes, programas y proyectos) de bienestar, promoción, asistencia y desarrollo social por parte de instituciones públicas y privadas en el nivel regional, sectorial y nacional. - d- Supervisión de planes, programas y proyectos. - e- Administración de recursos humanos y financieros en planes, programas y proyectos de bienestar y desarrollo social. - f- Aplicación de “software” de análisis de datos para los diagnósticos situacionales y conformar bases de datos, así como para el diseño y evaluación cualitativa y cuantitativa de proyectos.

Bachiller	Licenciado/a
Habilidades para bachillerato y licenciatura	
a- Pericia en la teoría y métodos del Trabajo Social en atenciones individuales, grupales y comunales, según sea la naturaleza de las situaciones y problemas emergentes. b- Aplicación de elementos teóricos que permitan la explicación de la realidad. c- Articulación de diferentes formas metodológicas de conocimiento e intervención en la realidad social. d- Incorporación de las técnicas educativas, audiovisuales, computacionales en la investigación y la acción social. e- Sistematización de situaciones derivadas de la práctica.	
Actitudes para bachillerato y licenciatura	
a- Sensibilidad social ante las demandas individuales y colectivas. b- Acción social crítica, creativa y comprometida con la realidad de la población. c- Disposición a la cooperación, la solidaridad y la búsqueda de relaciones sociales democráticas construidas en un marco de justicia, libertad y equidad, así como de rechazo a cualquier tipo de discriminación. d- Talante científico que implique objetividad para el análisis de la multicausalidad de los procesos sociales. e- Actitud flexible para comprender posiciones diferentes y modificar las propias ante argumentos más contundentes.	

Fuente: Molina y Romero, 1992

De lo expuesto se infiere que se mantiene la posición pulverizante defendida en el llamado *Trabajo Social Clásico*, así como los tipos sujetos de intervención por persona, grupo y comunidades, y la guía positivista de aplicación de la teoría a la práctica (ver Montaña, 1995).

Entre las actitudes no se propone el debate frente a la diferencia teórica, ni el fomento a la pluralidad, tanto de proyectos ético-políticos, como profesionales y, desde luego, de sociedad.

Algo de esto se refleja en las conclusiones a las que llega la VII Jornada en lo que corresponde al área “Teoría, metodología y práctica del Trabajo Social”, donde se señala la necesidad de:

Fortalecer el núcleo básico de la formación en lo que corresponde a teoría y metodología del Trabajo Social. Fortalecer la formación de actitudes pertinentes a la identidad profesional. Mantener los métodos clásicos (caso, grupo y comunidad)

para la intervención a niveles micro. Fortalecer la enseñanza-aprendizaje para la intervención a nivel macro. Reflexionar a nivel de la formación sobre el ingrediente político en la profesión (Molina & Romero, 1992: 156).

Aunado a lo que se viene rastreando desde la década de los ochenta, las autoras citadas señalan lo siguiente:

[...] la VII jornada significó un avance cualitativo en la relación académica de la Escuela, en tanto que se alcanzó conciencia y reconocimiento de que los enfoques (aparentemente divergentes) sobre la formación profesional tenían amplias coincidencias y más que diferencias resultaron ser posiciones complementarias. Esto evidenció un ambiente de mayor flexibilidad para el intercambio de diferentes puntos de vista y sentar las bases para el inicio de una etapa de madurez intelectual (1992: 158 y 159).

Desde el criterio de quien escribe este artículo se estima que lo aceptado por las autoras confunde diversidad con complementariedad, ya que el Trabajo Social se nutre de posiciones encontradas que son irreconciliables; lo cual no omite resaltar que la divergencia es necesaria en cualquier ámbito del saber.

En 1990 se mantiene una “conservación” de la trilogía metodológica, con cierta influencia estructuralista y de recortes de la realidad (que entiende la sociedad con “niveles macro, meso y micro”, Salles, 2001), y con alguna preocupación el componente político, siempre desde el referente filosófico, que admiten esos ejes de aprehensión de la profesión.

Relacionado con lo anterior, es importante reconocer que la definición de Trabajo Social que Guzmán y Molina (1990) (dos académicas de relevancia en este campo) proponen para esos años, es básicamente idéntica a la generada en la V Jornada de la Escuela realizada en 1979 -1980; como se lee parece un punto común para ese fin de siglo aceptar que:

El Trabajo Social es una disciplina de las Ciencias Sociales, que se afirma como profesión estrechamente vinculada e integrada con la ampliación del control y ámbito de la acción del Estado [...] Como práctica profesional se ocupa de intervenir en problemáticas sociales producto de necesidades básicas insatisfechas y contingencias (30).

Procurando cotejar algunos cambios en la comprensión profesional de esa década, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 4
Características básicas de los perfiles profesionales en Trabajo Social Costa Rica 1942-1990

1942-1970	1971-1978	1979-1990
Un perfil profesional resultado de una íntima vinculación entre la demanda ocupacional y la enseñanza académica.	El intento de ruptura con la “unidad” entre demanda ocupacional y perfil profesional, produce un tipo de agente que parece dar más respuesta a las necesidades sociales insatisfechas y que se tornan problemas; sin embargo se desenfoca de las necesidades ocupacionales. Influye el intento de superar la visión superficial y fragmentada de la realidad.	Un perfil profesional con una metodología guiada según los avances recientes del diseño curricular; intenta generar una síntesis entre lo que es la demanda ocupacional, demanda potencial, la naturaleza de la profesión y las perspectivas de desarrollo nacional.

Fuente: Guzmán y Molina (1990) *Perpectivas del Trabajo Social costarricense* para el año 2000.

Tal y como se lee, la última columna articula los perfiles anteriores, pero centrándose en un “metodologismo”, la demanda ocupacional, la naturaleza de la profesión y el aporte al desarrollo capitalista local.

Gracias a los acuerdos de las sesiones de evaluación que la Escuela desarrolló en este período, se logró elaborar un valioso *Diagnóstico del Trabajo Social en Costa Rica* (entre abril y octubre de 1990). En este trabajo se trata básicamente lo referente a la formación profesional.

Dicho proyecto fue motivado por la “Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social” (Alaets) y el “Centro Latinoamericano de Trabajo Social” (Celats); en el análisis se consideran los siguientes ejes: contexto socioeconómico-político e ideológico de cada país; orientación del Estado y políticas sociales emergentes en el marco del ajuste estructural neoliberal; características de la formación, del ejercicio profesional y de las organizaciones gremiales.

Fruto de lo anterior se logra obtener resultados como los expuestos en el siguiente cuadro:

Cuadro 5
Resumen general de resultados del diagnóstico de Trabajo Social
Problemas, necesidades y aspiraciones
Costa Rica, 1990

Apartados – Resumen

Modelo neoliberal y su incidencia en las políticas sociales: en Costa Rica, el énfasis de la política social, que fue universalista, adquiere un carácter restrictivo y se orienta a la atención de la población en condiciones de suma pobreza. El gobierno reconoce algunas demandas pero de manera restrictiva.

Política social a partir de la gestión del movimiento popular:

1. Pequeños y medianos productores agropecuarios que reivindican el acceso al crédito y a sistemas más justos de comercialización.
2. Empleados públicos cuyas movilizaciones apuntan a la recuperación salarial, negociación de contratos colectivos y oposición a los procesos de privatización.

Relación del Trabajo Social con la política social:

1. No existen iniciativas de formulación de políticas sociales, su participación es en el nivel de ejecución, se observa una contracción en el campo ocupacional, especialmente en el seno de las instituciones estatales. Se recomienda reflexionar sobre el potencial del Trabajo Social en la ejecución de las políticas sociales.
2. Sistematizar experiencias profesionales de la prestación de servicios y su problemática.

Perfil profesional: se reconoce la necesidad de formar profesionales que puedan ejercer en instituciones públicas, organizaciones privadas y en la práctica liberal. Valoración de la diversidad de los currículos de Trabajo Social entre la Sede Rodrigo Facio y las otras sedes regionales de la Universidad de Costa Rica

Posgrados: actualmente se estructura un posgrado en Trabajo Social cuyo perfil apunta hacia dos ámbitos: **1-** Formación para la atención especializada en el nivel clínico.

2- Profundización de la intervención macro social con énfasis en la investigación, formulación y evaluación de programas y proyectos.

Participación estudiantil: existe un 25% de representatividad en los órganos de representación formal, aunque tales espacios no son aprovechados plenamente por los estudiantes.

Objetivos, ejes en la estructura curricular y las prácticas pre-profesionales: objetivos:

a- Formar profesionales críticos de su realidad, capaces de formular, administrar y evaluar proyectos de desarrollo social con la participación activa de individuos y grupos en la búsqueda de soluciones a problemas psicosociales y socio-económicos.

b- Interrelacionar la teoría-práctica mediante la conjunción de la investigación, la docencia y la acción social.

Fuente: Molina y Romero (1992) y Molina, Franceschi, Romero, Galo, Mejía, Ramírez y Montoya (1990)
 Síntesis del diagnóstico de Trabajo Social: problemas, necesidades y aspiraciones.

Lo expuesto anteriormente evidencia claramente las repercusiones del neoliberalismo en las condiciones socio-históricas del Trabajo Social, sobre todo en lo concerniente a su relación con la política social. Es importante señalar que este ejercicio diagnóstico permitió aquilatar las conquistas obtenidas y los recursos con los que contaba la profesión, tanto en el seno universitario como en los nichos ocupacionales, lo que posibilitó definir una agenda de prioridades.

La formación de posgrado en Costa Rica, citada en las recomendaciones del diagnóstico, se propuso a partir de una línea criticada por autores como Netto (1992) o Iamamoto (1992), pues se tendía a reproducir, de manera modernizada, las herencias del “Social Work”, mediante la “psicologización de la vida cotidiana”, además, se establecía una práctica profesional concordante con el perfil proyectista, “evaluativista” y “gerencialista” que demandó la administración pública en el neoliberalismo (Esquivel, 2005).

Es importante destacar los aspectos relacionados con la población estudiantil en los años noventa:

... pasivo, acrítico, “conformista”, más aún, desorganizado y “desmotivado” para su organización (...). Esta actitud y comportamiento en el estudiante de Trabajo Social es sumamente preocupante considerando que es el profesional llamado a crear las condiciones necesarias para que los grupos sociales se organicen y logren satisfacer sus necesidades, paradójicamente se encuentra incapacitado para crear las condiciones que le permitan su propia organización. Algunos docentes atribuyen tal comportamiento al “desinterés” y “calidad” del estudiante. Por su parte los estudiantes atribuyen a las características de la Modalidad Pedagógica que los absorbe y limita (Meoño & Ugalde, 1990: 93-94)

A mediados de los noventa el sector docente está constituida por 36 personas (23.5 tiempos completos) de las cuales el 41% tienen tiempo completo, el 38% medio tiempo, un 16% un cuarto de tiempo, y un 5% labora por horas (Molina, 1995).

La misma fuente indica que para entonces tres personas tenían doctorado (sin embargo solo una en Trabajo Social), 12 personas maestría, 20 licenciatura y una era bachiller en Psicología; quienes tenían estudios de posgrado en grado de maestría lo habían hecho en Sociología, Educación de Adultos, Administración (pública o negocios), Planificación y Trabajo Social.

Otros elementos presentes en el diagnóstico que se ha mencionado se resumen a continuación:

Cuadro 6
Resumen general de resultados del diagnóstico de Trabajo Social
Problemas, necesidades y aspiraciones
Costa Rica, 1990
(Continuación)

Apartados – Resumen

Perfil profesional

Ejes de la estructura curricular: a- Problemas generadores que articulan la relación teoría-práctica apoyada por la investigación y el desarrollo de contenido teórico. b- Áreas temáticas: Teoría y Metodología “del” Trabajo Social, Teoría Social, Realidad Nacional.

Prácticas pre-profesionales: a las prácticas se integran las áreas de Realidad nacional, Teoría social y Trabajo social. Se plantean por niveles de continuidad en los cuatro Talleres: a-Comunal para el segundo año, con dos ejes (el primer año corresponde a los Estudios Generales, que son de carácter obligatorio para todos/as los estudiantes que ingresan a la UCR): Familia y comunidad (Sede Rodrigo Facio), Familia y reproducción de la fuerza de trabajo (sede San Ramón). b- Organizativo (tercer año): vinculación con movimientos comunales, cooperativas y organizaciones sindicales. c- Institucional (bienestar social y desarrollo social) (cuarto y quinto año) Hay dos niveles: bachillerato y licenciatura. Esta práctica se realiza en ámbitos de intervención profesional tales como: salud, vivienda, trabajo, administración de la justicia, sector agrario, entre otros (tanto en áreas urbanas como rurales).

Limitaciones

Estructura curricular: incoherencia entre demandas sociales y perfil profesional. Administración insuficiente de currículos en la integración teoría-práctica, docencia, investigación, acción social y áreas temáticas. Repetitividad de contenidos, ubicación del docente en áreas alejadas de su especialidad cuando se distribuye la carga académica.

Investigación y diagnóstico: carencia de recursos para la divulgación del trabajo de investigación en niveles más amplios: nacional y regional. No se articula la investigación que se realiza en las prácticas con una estrategia general que la oriente. Trabas administrativas y financieras de la UCR, para el desarrollo de la investigación.

Sistematización: restricciones en la aplicación rigurosa del “método” para la sistematización. Dificultades para articular la exposición de la experiencia. Falta de un plan de sistematización de temas prioritarios o aspectos que deben rescatarse de la práctica. Escasa divulgación de los resultados de los informes. Necesidad de fortalecer la formación de docentes en este campo. La sistematización se desdibuja como un contenido explícito en los ejercicios académicos.

Talleres o prácticas pre-profesionales: 1- Insuficiente precisión de objetivos pedagógicos y de servicio en las prácticas. 2- Niveles desiguales de entrenamiento entre los supervisores de práctica. 3- Escaso apoyo de las áreas teórico-metodológicas a la práctica, y un insuficiente aprovechamiento de los conocimientos que emergen de las experiencias debido a una débil sistematización.

Fuente: Molina y Romero (1992). y Molina y otros (1990)

En 1990 se reconoce que el **perfil** mantendrá los llamados “métodos clásicos” (de génesis pragmático), así como el “sectarismo teórico” propio de la teoría específica del Trabajo Social.

Es interesante señalar, además, que la diversidad curricular en Costa Rica (especialmente de la Sede de Occidente, UCR), posibilitó el desarrollo de proyectos profesionales diversos; sin embargo, la predominancia numérica y política de la sede Rodrigo Facio, en lo que a formación profesional en Trabajo Social se refiere, es determinante en el gremio nacional.

Un dato peculiar es que la Escuela también desconcentró la carrera en otras regiones donde labora la UCR, en Golfito, Puntarenas (1996-2000) y Limón (1997-2001) se impartió el grado de bachillerato.

Es válido reconocer que la realización del diagnóstico propició el establecimiento de nuevos lazos de coordinación entre las tres carreras de Trabajo Social del país (San José, Guanacaste y San Ramón, todas de la UCR) y entre estas y sectores del gremio.

Entre los logros identificados destacan: avances significativos en la estructura curricular (integrado en la teoría-práctica, en la docencia, investigación y acción social, lo que permitía el análisis de la realidad y la intervención profesional en distintos niveles); aprovechamiento de los resultados de las prácticas pre-profesionales para la formación en las instituciones que prestan servicios sociales; especialización de docentes, producto de la década de los ochenta, en la estrategia pedagógica de taller; las personas que integran el cuerpo colegiado académico cursaron especialidades en diseño, administración y evaluación de proyectos sociales, así como en currículo integrado; otras se orientaron al desarrollo y la sociología rural e informática para la investigación social.

Subsiguientemente, con la llegada de la VIII Jornada de Evaluación, se procedió, entre 1992 y 1993, a programar los cursos del nuevo plan de estudios que se implementaría a partir de 1993.

Como se ha constatado hasta ahora, las reformas curriculares han sido el mecanismo utilizado por la Escuela para confrontar los cambios internos y sus relaciones con la sociedad costarricense, léase al respecto:

En el noventa y tres salió otro Plan de Estudio, y ahí el objeto, son las relaciones del Estado y la sociedad civil, y hacia dentro de la sociedad civil las relaciones que obstaculizan el disfrute pleno de los derechos humanos. ¿Cuáles eran las condiciones históricas en ese momento?, la planificación del papel del Estado, ampliación de la base de sustentación y legitimación socio-política, mediante la

generalización y la institucionalización de los Derechos Humanos, y las garantías civiles y sociales. Se comienza a hablar de Derechos Humanos en Trabajo Social, y a tener como eje fundamental de la formación los derechos humanos, y las garantías civiles y sociales, la organización de consensos y concertaciones, el papel cohesionador del Estado, el juego democrático permeando las demandas de distintos sectores sociales, desigual juego de fuerzas, todo esto desde la perspectiva estatal, y desde la perspectiva de los sectores sociales... (Picado, 2003. Comunicación oral)

Entre los cursos que ofrecía este nuevo plan estaban: Historia de las instituciones, Sociología, Trabajo Social I y II, Computación, Teoría de la cultura, Psicología general, Trabajo Social y población, Ideología, Ética y derechos humanos en Trabajo Social, Epistemología e investigación en Trabajo Social, Taller I (problemas macro y micro sociales de Costa Rica), Estadística I y II para Ciencias sociales, Inglés, Organizaciones y movimientos sociales, Principios de administración pública, Teoría de la organización, Trabajo Social y familia, Fundamentos de crecimiento y desarrollo humano.

También Taller II (Métodos cualitativos para la investigación diagnóstica en organizaciones y grupos), Sistematización en Trabajo Social, Teoría y método para el trabajo en comunidad, Taller III (intervención con grupos y organizaciones), Teoría del Estado y política social I y II, Seminario I y II (temas variados), Paquetes estadísticos, Taller IV y V (Trabajo Social institucional I y II), Métodos de intervención microsocial I y II, Epistemología de la teoría y práctica del Trabajo Social, Intervención del Trabajo Social con familias, Planificación y programación social I y II, Supervisión en Trabajo Social, Administración de programas sociales, Investigación I y II, Taller VI y VII (intervención en programas de Trabajo Social) y Diseño de trabajo final de graduación I y II (Escuela de Trabajo Social, 1998:1-6).

Realmente este fue un plan diferente a los que históricamente había desarrollado la Escuela, además, la estrategia pedagógica del Taller se segmenta, desarticula, y se constituye en una práctica de curso independiente que trata de incluir insumos de otras asignaturas, pero sin la fuerza y el afianzamiento que lo caracterizó décadas atrás.

Una de las consideraciones relevantes de esta propuesta fue la incorporación tácita de los Derechos Humanos como uno de los ejes básicos de la carrera; empero estos se presentaban deshistorizados, despolitizados, y sin distinguir particularidades. Es importante destacar el alejamiento de lo que se conoció como grupos sociales populares (rurales y agrarios), la incorporación del tema de los derechos y la aceptación de un eclecticismo (a juicio de quien escribe tiende más a un sincretismo) en la formación profesional de ese periodo.

De acuerdo con el proceder que ha caracterizado a esta unidad académica, la evaluación del plan de estudios de 1993 se inició casi inmediatamente, ya que en 1995 se propusieron algunas modificaciones.

La modificación de 1995 se caracterizó por cambios en relación con el número de horas y la distribución de los cursos de Teoría y Metodología en Trabajo Social (Escuela de Trabajo Social, 1998:1), especialmente en lo que se refiere a los cursos de Epistemología, Teoría y método para el trabajo en comunidad, así como Promoción humana y Animación socio-cultural.

Durante 1997 y 1998 se celebran jornadas de reflexión epistemológica y se abren espacios conversacionales con los docentes responsables de los cursos de Teoría y Metodología, y con profesionales de gran trayectoria en los diferentes métodos de intervención; este proceso desembocó en el diseño de otra nueva propuesta de reforma parcial del Plan de Estudios a partir de 1998.

Entre 1998 y 1999 se celebra la X Jornada de Evaluación que impulsa otros cambios en la formulación del currículo (Escuela de Trabajo Social, 1998:71); sobre este particular se expresa:

A raíz del proceso de autoevaluación y autorregulación para la acreditación al que se sometió la Escuela (...) la propuesta de reforma parcial al Plan de Estudios (1993-1995) fue sometida al criterio de la Asamblea de Escuela (ello) en respuesta a las situaciones que ameritan medidas correctivas en el Plan de Estudios vigente... (2003: 5-7).

Emergen con más evidencia las nomenclaturas de intervención asistencial, socioeducativa, socioterapéutica y sociogerencial que luego se propondrían en modelos profesionales de gran difusión en el país (Molina & Romero, 2001), se reproducen algunas referencias neopositivistas que enmarcan la realidad en lineamientos característicos de esa concepción.

Otras consideraciones que se desprendieron de este proceso fueron:

Las condiciones para superar las situaciones críticas y asumir los desafíos que impone fortalecer el Área de Teoría y Metodología del Trabajo Social son: a- Una eficiente administración curricular: cargas académicas y horarios. b- Reactivación de líneas curriculares, tanto para la programación de cursos, como para el seguimiento de su ejecución. c- Consolidar un proceso orgánico y sistemático de selección de Centros de Práctica. d-Seguimiento sostenido a la ejecución del

Plan de Estudio. Con base en estos antecedentes la propuesta de reforma tiene como propósitos: a-Garantizar la integración y el fortalecimiento de contenidos, por líneas curriculares y de acuerdo con cada nivel del Plan de Estudios. b-Superar la dispersión de créditos así como la existencia de cursos que se caracterizan por una alta exigencia académica, sin una correspondencia con los créditos que les han sido asignados. c- Fortalecer la línea de Teoría y Metodología del Trabajo Social evitando la dispersión de contenidos y de créditos; ampliando enfoques en la enseñanza de la intervención asistencial, socioeducativa, promocional, terapéutica y gerencial; y ampliar el estudio de los componentes contextuales relevantes para la acción profesional. d- Definir e impulsar procesos de aprendizaje más eficientes, mediante los cuales se aprovechen al máximo espacios intra y extra aula para actividades teórico-prácticas, que garanticen el desarrollo de habilidades y destrezas en el estudio y la atención de lo social, de acuerdo con las diversas modalidades de intervención. e- Lograr que las (os) estudiantes desde el primer año de la carrera se posicionen en ella, reconociendo qué es el Trabajo Social y cuál es el ejercicio profesional que corresponde a tales sustentos epistemológicos (Escuela de Trabajo Social, 2003:6).

La unidad académica se sometió a un proceso de autoevaluación que en el año 2001, la ubicó como la primera unidad académica de educación superior del país que alcanzaría la **acreditación internacional** otorgada por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes).

Ese ejercicio de rendición de cuentas reveló cuestiones tales como: dispersión de cursos y créditos en todos los niveles del plan de estudios; desarticulación de la enseñanza de los métodos de intervención profesional de su contenido, su ubicación estructural y del planeamiento pedagógico de las experiencias de aprendizaje que la acompañan. No se logra un adecuado desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para la intervención, ni un nivel satisfactorio de compromiso social. Ausencia de capacidad crítica y propositiva; abordaje insuficiente y asistemático de las áreas socialmente significativas de estudio e intervención para una comprensión histórico-política de las condiciones sociales y de las especificidades propias de la intervención profesional; se denotan variedad de enfoques ontológicos, epistemológicos y metódicos; diversos niveles de profundidad en el desarrollo de contenidos teóricos; enseñanza de la investigación dispersa en los diversos niveles de la carrera; persisten vacíos en la formación para la investigación cualitativa y cuantitativa, los contenidos de administración requieren ser abordados desde una perspectiva que permita la comprensión integral de las organizaciones sociales públicas y privadas, así como la identificación de los desafíos para el Trabajo Social con el fin de romper los esquemas rígidos y mecánicos de atención social.

Sin duda fue valioso cerrar el siglo XX con una concentración de esfuerzos que analizara la agenda pendiente en relación con los puntos críticos y las posibilidades con las que contaba la Escuela para hacer frente a los resultados obtenidos.

Además, el tema de las acreditaciones es polémico, en tanto ha generado posturas encontradas sobre sus internexos con el tratamiento neoliberal de la educación superior que impulsa pautas mercantiles y privatizadoras (Camacho, 2001).

Empero quienes gestionaron ese proceso en la Escuela valoraban otros aspectos positivos:

Otro aspecto generador de tensiones se refiere al origen de los procesos de autoevaluación de las Universidades implicadas en el pensamiento neoliberal afín a la constitución de un “Estado mínimo”, constrictor del gasto social. Si bien reconocemos esa fuente de origen y sus riesgos, también reconocemos el imperativo ético de la Universidad de actuar con transparencia y rendir cuentas cuando se consumen recursos públicos (Molina, Romero & Ruiz, 2001: 124).

Por tanto, las acciones finiseculares que se manifestaron en la unidad académica, evidenciaron el entramado paulatino, profundo, sistemático y polémico que se fue entretejiendo entre la formación profesional en Trabajo Social y las orientaciones neoliberales.

Conclusiones

Este artículo se propuso caracterizar los rasgos que marcaron la formación profesional en la Escuela de Trabajo Social, cuando se produjo la avanzada neoliberal en Costa Rica, con el fin de evidenciar las relaciones y tensiones que se manifestaron en su desarrollo, decisiones y perspectivas.

Es evidente que la relación orgánica entre el Trabajo Social y los cambios generados por el capitalismo inciden en esta profesión (educación, empleo, legitimidad, reproducción).

En relación con la Escuela es necesario destacar:

El neoliberalismo erosionó los alcances críticos heredados del Movimiento de la Reconceptualización, en cuanto a las formas en que se racionalizaba y argumentaba la relación generada entre este movimiento y la sociedad costarricense.

Las alteraciones en el “valor de uso” de los talleres, cada vez menos consecuentes con sus postulados originales, constituyen parte de los cambios que se producen en los procesos de formación.

Además, se genera un traslape entre las poblaciones de interés y las acciones educativas que se desarrollaron durante esas décadas. Tanto los grupos sociales populares como sus condiciones materiales de reproducción se diluyen cada vez más y se retiran de los focos de formación profesional.

El racionamiento neopositivista (estructuralista y sistémico) se posiciona como una plataforma de relevancia para la explicación de la sociedad y la auto-aprehensión del Trabajo Social; a pesar de las limitaciones y funcionalidades que ocasiona prescindir de categorías fundamentales en los procesos de formación: clase social, revolución, dialéctica, ser social, proletariado, burguesía, trabajo, propiedad privada, entre otras.

Hay una apabullante presencia de modelos de intervención que ganan terreno en la academia como basamento para la enseñanza del ejercicio profesional, y que conllevan fragmentación en lo asistencial, lo terapéutico, lo gerencial y lo educativo; sin embargo, los efectos de esta ruta (también neopositivista) aún deben discutirse. Las amenazas que el neoliberalismo imponía al área social en esos años y la instrumentalidad a la que se orienta el Trabajo Social, se reflejan en un acicalamiento modernizador en el campo de la planificación, la evaluación y la gerencia, elementos peculiarmente articulados a los planteamientos de los ajustes de reforma del estado, municipalización, privatización y “tercerización”.

La época analizada posibilitó algunos logros de auto-reconocimiento y discusión académica en la Escuela de Trabajo Social de la UCR; además de guiar y orientar algunos cambios en el siglo XXI: se impulsa un programa de posgrado (nada lejano a la continuidad del Trabajo Social clásico), se propicia la acreditación de la carrera (con las críticas y posibilidades que se derivarían de ella) y se plantean interrogantes sobre el papel de la investigación y la acción social propios de los claustros públicos.

Fue evidente que la Escuela transitó por varias reformas curriculares para atender cambios y posibilidades que (desde el paradigma dominante), perfeccionaran los procesos de formación que desarrollaba; sin embargo, queda abierto el debate para determinar si esa vía debería ser la privilegiada, o si era posible gestar otras rutas como un apuntalamiento en la producción del conocimiento, la investigación como base educativa o bien un proyecto mancomunado que respondiera a la diversidad formativa existente en la UCR.

Bibliografía

Acuña, Víctor y Molina, Iván (1991). Historia económica y social de Costa Rica (1750-1950). San José, Costa Rica: Editorial Porvenir

Beeche, Héctor (1951). Servicio Social criminológico. La Habana, Cuba: Editorial Jesús Montero

Calvo, Luis (1995). La política neoliberal y neoclásica y su aplicación en Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, (70), 111-121

Campos, Ivette (1992). La práctica académica de la Escuela de Trabajo Social 1942-1990. *Revista de Ciencias Sociales*, (56), 51-61

Campos, Mariana (1989). La coyuntura 1940-1948. El ascenso de nuevas fuerzas sociales y los cambios en las funciones del Estado. En Murillo, Jaime. (Comp.). (1989). *Historia de Costa Rica en el siglo XX*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir

Camacho, Daniel (2001). Los sesgos en los procesos de evaluación y acreditación. *Revista de Ciencias Sociales*, (92-93)

Cardozo, Víctor (1990). La política salarial del Estado costarricense. Heredia, Costa Rica: EUNA

Cruz, Luis (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar conceptos. *Revista Contaduría y Administración*

Dieguez, Daniel (2010). Breve análisis sobre la historiografía de la Guerra Fría. 1947-1991. Santiago, Cuba: Universidad de Oriente

Durkheim, Emile (1987). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pléyade

Escuela de Trabajo Social (1980). V Jornada de Evaluación (diciembre 1979-enero 1980). San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social, UCR

_____ (1984) Memoria VI Jornadas de Evaluación. San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social, UCR

_____ (1998). Tabla de lineamientos generales para orientar el reconocimiento de estudios entre planes de estudio: 1981, 1993 y 1995. San José; Costa Rica: Escuela de Trabajo Social.

_____ (2003). Modificación plan de estudios (1993-1995). San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social.

Esquivel, Freddy (2005). Gerencia Social: un análisis crítico desde el Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial

_____ (2007). Trabajo Social en Costa Rica. Del ideario liberal a su constitución en el reformismo. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

_____ (2007). Notas sobre la formación en la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica (UCR), durante las décadas de 1950 a 1980. *Revista Educación*, 31(2) San José, U. C. R.

_____ (2011). Contribuciones para el estudio socio-histórico del empleo estatal de trabajadores sociales en Costa Rica (1950-1980). *Revista Reflexiones* 90 (1). SPI

_____ (2011). El taller como antecedente formativo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. *Revista Análisis*, XII (1). SPI

Estes, Richard (2002). United States: based conceptualization of international Social Work education. Pennsylvania, USA: University of Pennsylvania

Fallas, Helio (1982). Crisis económica en Costa Rica. San José, Costa Rica: Editorial Nueva Década

Garnier, Leonardo e Hidalgo, Roberto (1997). El estado necesario y política de desarrollo. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica

Gurdián, Alicia; Guzmán, Laura; Molina, María y Romero, María (1992). Planificación y evaluación curricular en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Editorial Alma Mater

Guzmán, Laura (1992). La formulación del perfil académico para el diseño curricular en Trabajo Social. En Gurdián, Alicia; Guzmán, Laura; Molina, María y Romero, María (1992). *Planificación y evaluación curricular en Trabajo Social*. San José, Costa Rica: Editorial Alma Mater

Guzmán, Laura y Molina, María (1990). Perspectivas del Trabajo Social Costarricense para el año 2000. *Revista Acción Crítica*, (27) Perú: Celats

Hidalgo, Sandra; Ovares, Yenory; Rodríguez, Rosa; Valverde, Doris y Vargas, Carmen (1991). Conocimiento y análisis de la investigación acumulada en la Escuela de

Trabajo Social a través de los Trabajos Finales de Graduación de 1976 a 1989. Seminario de Graduación para optar por el grado académico de Licenciadas en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica

Iamamoto, Marilda (1992). Servicio Social y división del trabajo. São Paulo, Brasil: Editora Cortez

Marichal, Carlos (2009). La crisis mundial de 1873 y su impacto en América Latina. *Revista Istor*, IX (36)

Matarrita, Mario (1983). Instituciones económicas y políticas de Costa Rica (1842-1970). En González, Paulino (Comp.) (1983) *Desarrollo institucional de Costa Rica (1523-1914)*. San José, Costa Rica: Cátedra Historia de las Instituciones de Costa Rica, UCR.

Molina, María (1995). Una perspectiva sistémica en la administración educativa en Trabajo Social. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (5), San José: Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica.

_____ (2005). Costa Rica: los caminos recorridos en la formación académica y el trabajo profesional a 40 años de la Reconceptualización. En Alayón, Norberto (Org.). *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

Molina, María; Franceschi, Hannia; Romero, Cristina; Galo, Bethenia; Mejía, Bohanerges; Ramírez, Carlos y Montoya, Claudio (1990). Síntesis del diagnóstico de Trabajo Social: problemas, necesidades y aspiraciones. Escuelas de la Región Centroamericana. Costa Rica, Guatemala, Honduras y México. Cali, Colombia: ALAETS-CELATS.

Molina, María y Romero, María (2000). Situación crítica de la intervención profesional: reto para la formación académica. *Revista costarricense de Trabajo Social*, (11), San José: Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica.

_____ (1992). La planificación y la evaluación curricular, la experiencia de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica 1942-1991. En Gurdián, Alicia; Guzmán, Laura; Molina, María y Romero, María. (1992). *Planificación y evaluación curricular en Trabajo Social*. San José, Costa Rica: Editorial Alma Mater.

_____ (2001). Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Molina, María; Romero, María; Ruiz, Ana (2001). Los nudos pedagógicos en la

formación en Trabajo Social desde el proceso de autoevaluación para la acreditación. *Revista de Ciencias Sociales*, (92-93), San José: Universidad de Costa Rica.

Molina, María y Sáenz, Jorge (1994). Trabajo Social: lo académico y lo profesional. *Revista de Ciencias Sociales*, (64), San José: Universidad de Costa Rica.

Montaño, Carlos (1995). La naturaleza del Servicio Social. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Netto, José (1992). Capitalismo monopolista y Servicio Social. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.

Palley, Thomas (2005). Del keynesianismo al neoliberalismo: paradigmas cambiantes en economía. *Revista Economía UNAM*, 2(4)

Reuben, Sergio (1995). Crónica de un desajuste social. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Rovira, Jorge (2000). Estado y política económica en Costa Rica 1948-1970. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Salazar, Jorge (1993). Estado, política social y crisis económica en Costa Rica (1970-1990) San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Salazar, Orlando (1990). El apogeo de la República Liberal en Costa Rica 1870-1914. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Salles, Vania (2001). Debates micro-macro: dilemas y contextos. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, (18)

Valverde, Luis (1996). Hito histórico en la formación de trabajadores sociales en Costa Rica. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (6) San José: Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica.

Vega, José (1986). Hacia una interpretación del desarrollo costarricense: ensayo sociológico. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.

Vega, Mylena (1984). CODESA: política institucional y luchas por el poder (1974-1984). *Revista Centroamericana de Administración Pública*, (7)

Zurita, Ronald (2012). Pensar, repensar y seguir pensando el Trabajo Social. *Revista Margen*, (65)