

## Reseña histórica del estudiantado de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica (1942-1980)

### History of Social Work students at the University of Costa Rica (1942-1980)

*Freddy Esquivel Corella*

*Docente e investigador de la Escuela de Trabajo Social  
Universidad de Costa Rica*

*San José, Costa Rica  
freddy.esquivel@ucr.ac.cr*

*Recibido: 15-X-2010 • Aceptado 02-XI-2010 • Corregido 13-VI-2011*

**Resumen:** *El presente ensayo recupera algunas de las complejidades que constituyen el desarrollo histórico del estudiantado de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica desde 1942 hasta 1980. A partir de una serie de soportes bibliográficos se identifica la relación del contexto internacional, latinoamericano y nacional con algunas de las improntas más determinantes que perfilaron a esta población y la constituyen hasta el presente. El objetivo primordial es impulsar otros esfuerzos de esta naturaleza en el campo educativo del Trabajo Social latinoamericano, en tanto se fortalezca el análisis socio-histórico de dicha profesión en la totalidad que la constituye para enrumbar su futuro.*

**Palabras clave:** *Trabajo Social, estudiantes, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.*

### A manera de Introducción

El desarrollo de la formación académica de Trabajo Social en Costa Rica y América Latina está mediado por distintas complejidades tales como el currículo, el cuerpo docente, la estructura académico-administrativa y, para el interés de este artículo, el estudiantado.

Aunque cada una de ellas es determinante en la comprensión socio-histórica de esta carrera en particular, el aporte en la producción de conocimiento no se evidencia por igual en todos esos elementos constitutivos en cuestión.

Al respecto es importante reseñar que la producción desde el Trabajo Social sobre fundación de escuelas, planes de estudios y desarrollo de los campos profesionales es bastante prolífera

**Abstract:** *This argumentative essay traces the historical development of social work students at the University of Costa Rica from 1942 to 1980. From a literature review identifying the associated international context, Latin and country with some of the most crucial features of this population. The aim is to encourage other efforts of this nature in the field of Latin American social work education.*

**Keywords:** *Social Work Students, Costa Rica, University of Costa Rica.*

(ver por ejemplo Alayón, 1980; Ander-Egg, 1985; Burgos, 1997; Burgos, Sánchez y Vázquez, 1987; Campos, 1992; Castronovo, 1995; Friedlander, 1984; Martinelli, 1997; Guerra, 1999; Guardián, Guzmán, Molina y Romero, 1992; Yamamoto, 2000; Tello, 2000; Torres, 1987, entre muchas otras obras); sin embargo, a inicios del presente siglo XXI hay una deuda con respecto a la memoria del movimiento estudiantil de esta categoría.

La poca documentación que deja huella del estudiantado de Trabajo Social en el continente americano, tal y como se evidenciará, se produce principalmente a partir de los años setenta, situación que se asocia a los propios cambios sociopolíticos de las universidades latinoamericanas, y desde luego al papel protagónico que adquirieron en ellas.

Por lo tanto, para avanzar en el requerimiento de una aprehensión más densa, compleja y desafiante en el campo educativo del Trabajo Social, se considera que la caracterización y análisis del estudiantado es un reto constante.

Para el caso de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica (UCR), la contemporaneidad le exige tanto un intenso trabajo de rendición de cuentas, análisis de sus condiciones materiales y académicas, así como una precisión de los proyectos futuros, en tanto haberse enfilado en las exigencias derivadas de los procesos de acreditación, lideradas desde el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) (Ruíz y Molina, 2001).

Uno de los complejos determinantes que se asocian a este proceso de alcance de estándares internacionales está definido por el logro de satisfacción en la formación de los y las estudiantes, pero también para atender (en especial coadyuvando al entramado de servicios que brinda la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la UCR) las cuestiones más relevantes para culminar con éxito sus estudios.

A partir de lo anterior es que se ha querido redactar este ensayo en tanto

contribuya al entendimiento más amplio del estudiantado de la Escuela de Trabajo Social, como una expresión histórica del desarrollo de la propia profesión en Latinoamérica, de la carrera y en forma relevante de la UCR.

## **Trabajo Social en América Latina como precedente de la carrera en la UCR**

Como se ha destacado antes, son pocos los documentos oficiales que han rescatado la trayectoria del movimiento estudiantil y su aporte en los espacios de crítica y autocrítica de la formación en dicho campo en Latinoamérica (incluida Costa Rica), así como el articulado de esfuerzos que emblemáticamente ha ido heredando con el pasar del tiempo, y que ha quedado desarticulado o se ha hecho invisible por cuestiones de registro, políticas o cuestiones institucionales.

El contenido que se expone en este subapartado tiene la finalidad de evidenciar la los rasgos e importancia del estudiantado de Trabajo Social en su trayectoria latinoamericana para enriquecer algunas determinantes en lo que al estudio de nuestro país refiere.

Previamente vale aclarar a quien lee que para estudiar la educación y por ende el estudiantado de Trabajo Social en Costa Rica, es indispensable ampliar las referencias históricas, en tanto los orígenes más cercanos para la carrera que se imparte en la UCR se encuentran en Chile, Ecuador, Venezuela, Argentina y Uruguay, llegando posteriormente al istmo centroamericano. Esta condición evidencia un mosaico nada homogéneo de las complejidades que daban sostenimiento a las primeras propuestas formativas, sus bases y tendencias hegemónicas (Ander-Egg, 1985).

Sumado a lo anterior para el caso de América Latina, esta profesión recibió dos influencias históricas muy importantes: una

atañe a la tradición más antigua conocida como Servicio Social heredada de las corrientes europeas (inglesa, alemana, francesa y belga), y la otra corresponde al particular avance que se consolidó en Estados Unidos posterior a su proceso de colonización, y que derivó en atender la “cuestión social” de forma más sistemática bajo la nomenclatura de Social Work, y que en nuestros países se extendió con más fuerza en asociación al proyecto de imperialismo norteamericano luego de la Segunda Guerra Mundial (Martinelli, 1997).

En gran parte ese entrecruce de proyectos y las propias condiciones ideológicas, políticas, filosóficas y universitarias de Latinoamérica y de cada nación en particular, condujeron a lo que Netto (1992) ha nombrado como base sincrética del Trabajo Social.

El desenvolvimiento histórico oficial de la profesión con los rasgos antes anotados se expresó inicialmente en la fundación de escuelas públicas, privadas, mixtas, parauniversitarias, universitarias, técnicas, profesionales, católicas, protestantes y pontificias, las cuales signaban el surgimiento y consolidación de esta categoría que halla las bases de su naturaleza en las relaciones de clases propias del modo de producción capitalista monopólico (Iamamoto y Carvalho, 1983).

Es pasada la década de los años cincuenta del siglo XX donde el Social Work toma más protagonismo por su funcionalidad con respecto a los intereses de Washington, condición que empieza a gestar una línea homogénea de algunos contenidos formativos y organizativos de las escuelas de Trabajo Social en América Latina; asimismo, adquiere especial realce en las unidades académicas la asesoría derivada de organismos internacionales tales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) a mediados del siglo XX, la cual recomendaba lo siguiente en materia de “selección de estudiantes”:

Muchos estudiantes son demasiado jóvenes y carecen de experiencia por no

haber tenido contacto con la realidad y por tanto no están en condiciones de hacer frente a las exigencias del servicio social. Ello significa que en algunas escuelas la proporción de bajas es muy considerable al final del primer año. Tanto en los casos de extrema juventud como en los de edad avanzada se ha podido comprobar inconvenientes: en los primeros la falta de madurez requerida para las complejas funciones que desempeña el asistente social, y en los segundos la escasa adaptabilidad para aceptar conceptos nuevos y afrontar las realidades sin prejuicios arraigados. [...] se estimó que era necesario atraer a candidatos procedentes de zonas rurales, familiarizados con las condiciones rurales y por tanto mejor preparados para las actividades en las aldeas. En América Latina y en Europa hace mucha falta aumentar el número de trabajadores sociales calificados del sexo masculino [...] hasta ahora se ha considerado el servicio social como una actividad para mujeres ya que el prestigio de la profesión no está asentado, los salarios son bajos, el trabajo es difícil y agotador y las posibilidades de ascensos limitadas. La escasez de profesionales masculinos calificados presenta un inconveniente, particularmente en vista de que en la mayoría de los países los puestos administrativos principales generalmente están desempeñados por hombres. [...] se debe mejorar la selección para verificar la personalidad armónica del candidato. (ONU, 1958, p.21)

Además esta organización planteaba la necesidad de establecer filtros de selección de estudiantes por medio de entrevistas y pruebas, advertía de la relevancia de elegir postulantes que respondieran al plan de estudios o, en su defecto, adaptar este a las capacidades de las personas que ingresaban.

En el contexto internacional el anterior organismo internacional caracterizaba mundialmente la selección de postulantes a esta carrera con los siguientes datos:

La edad mínima de ingreso en las escuelas de servicio social varía desde 18 años (y aún menos), en algunos

países hasta 23 años o más en otros. Algunas tienen un máximo de edad de 35 a 40 años [...] Pero detrás de la edad cronológica se ocultan problemas de desarrollo intelectual y emotivo; detrás de las aptitudes educativas, está la repercusión que éstas han ejercido en el candidato [...] Cada día se va dando mayor importancia a las condiciones personales, como criterio esencial para la selección en toda profesión que implique relaciones de responsabilidad con personas necesitadas. [...] se va robusteciendo la opinión de que las entrevistas personales, efectuadas por profesores o por trabajadores sociales experimentados, constituyen un elemento esencial para llegar a una buena selección (ONU, 1958, pp. 381 y 383)

Un dato global indica que entre Estados Unidos y Canadá se sumaba para 1954 un aproximado de 3,295 estudiantes de tiempo completo (Fink, Wilson y Conover, 1961), ya para 1960 se localizan alrededor de 11.400 personas inscritas en las sesenta y tres escuelas que existían en dichos lugares, así como en 109 Departamentos de esta especialidad que no entregaban titulación, sino únicamente la aprobación de cursos, los cuales eran reconocidos por el Consejo de Educación de Trabajo Social (Friedlander, 1984).

En general dentro de este campo profesional quienes inicialmente se constituían como agentes fundadoras y estudiantes de las Escuelas eran en su gran mayoría fracciones femeninas de las iglesias católicas, evangélicas y de las asociaciones civiles voluntarias (Martinelli, 1997), en gran parte vinculadas a familias adineradas de las capitales y con posiciones políticas que les permitieran evidenciar su compromiso con las clases trabajadoras (Iamamoto, 1992).

En el particular de América Latina, la anterior afirmación adquiere eco en la primera escuela católica instalada en Chile; léase al respecto:

Por lo tanto, el fin anhelado por la Escuela es conseguir visitadoras que donde vayan lleven paz, irradien alegría, den seguridad y confianza, inclinando su corazón hacia todos los que necesitan ser ayudados y reclaman una mano que los guíe; ellas han de ser las más alegres,

las más amplias y comprensivas, las más inteligentes y las más amables de todas las mujeres que se dedican al trabajo; han de ser sanas de alma y cuerpo puesto que deberán comunicar esta salud y esta fuerza [...]” (Escuela de Servicio Social s.f., citado en Castro, 1982, p. 70).

Para el caso latinoamericano, la investigación sobre el estudiantado de las carreras de Trabajo Social y el conservadurismo que prevalecía en su admisión se evidencian con muchas limitaciones en los textos que abordan el desarrollo de la profesión, las escuelas y los planes de estudio; sin embargo, recurriendo al anterior autor, es posible dar pista del tamizado que se desarrollaba en algunas unidades académicas tal y como se señala a continuación:

Casi sin excepción, en las escuelas de Servicio Social, y de modo más marcado en las escuelas católicas, se establecieron rigurosos requisitos para la admisión de las alumnas; [...] haber cumplido 21 años (y no tener más de 35), presentar certificado médico que acredite buena salud, entregar antecedentes de honorabilidad y recomendación del párroco, haber cursado humanidades completas con buenos certificados, redactar una breve reseña personal manuscrita sobre su vida y actividades anteriores. [...] La selección era sumamente rigurosa, casi como si se tratara del ingreso a una entidad religiosa (Castro, 1982, pp. 75 y 74)

Por ejemplo, en 1971 se registra un primer intento al fundarse la Federación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social (FLAETS 1976 y 1979) en Ecuador, fallida al muy poco tiempo de operar; la misma organización se trata de restablecer en 1974 en Costa Rica pero vuelve a fracasar, situación que se reitera en 1977 en República Dominicana sin mayores éxitos.

Entre las motivaciones que germinaban de esos encuentros se localizan argumentos tales como la necesidad de “[...] una mayor participación del estudiantado en las innovaciones que en el campo de la enseñanza se han tenido, puesto que hasta la fecha en un alto porcentaje ha venido de parte de los docentes.” (FLAETS, 1976, p.47).

Posteriormente, según FLAETS (1979) se celebró el I Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Trabajo Social en La Paz, Bolivia, que fue el evento que llevó a organizar la Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social (COLAETS), órgano reconocido en el seno de lo que se denominó la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS).

Parte de las declaratorias que movilizaban a los y las estudiantes en ese último evento son recopiladas a continuación:

Si bien cada país latinoamericano tiene características específicas que influyen en el accionar del profesional y/o estudiante de Trabajo Social, existen también hechos y situaciones coincidentes, y que a nuestro parecer se constituyen en pilares fundamentales para plantear una lucha conjunta y solidaria. Estos hechos son: 1) constituimos países oprimidos por las potencias extranjeras mediante gobiernos dictatoriales y totalitarios, 2) en unos países con más énfasis que en otros se ha iniciado la lucha contra las dictaduras para el establecimiento de un orden social nuevo, 3) la participación de los movimientos estudiantiles en los procesos de movilización de masas es cada vez más significativa: además existen otros factores de los cuales estamos conscientes los estudiantes (FLAETS, 1979, pp. 38-39).

Asociado a lo anterior es posible recordar que en 1954 América Latina registraba 64 escuelas de Trabajo Social, pasando a 183 en 1970 y 210 en 1975 (Castillo, 1980); ya para 1978 contabilizaba un total de 50.000 graduados y 236 Escuelas (Alayón 1980), y siguiendo la obra de este mismo autor se detalla que en una investigación que abarcó 24 escuelas de Trabajo Social en América Latina se arroja que en 1971 se localizaban 2.804 alumnos (as) (95% mujeres), y en 1976 bajo el reporte de 36 escuelas se calcularon 5.016 (98% mujeres) futuras tituladas en este campo (Alayón 1982).

En los años sesenta, setenta y ochenta se presenta una ampliación en la matrícula universitaria (más adelante se ejemplificará con el caso de Costa Rica), situación que estaba asociada al crecimiento exponencial de la población, la migración rural hacia

las urbes y la proliferación de algunos nichos ocupacionales que requerían de personal certificado en el campo de los servicios sociales, carreras que según Montaña (1998) son menos dispendiosas y que cabían en el horizonte inmediato de los sectores de clase media baja que conquistaban un cupo en las universidades del Estado.

Un caso para citar fue Brasil (país de América Latina con mayor número de escuelas y estudiantes de Trabajo Social) donde en 1977 únicamente las Facultades Metropolitanas Unidas de São Paulo recibían según cifras oficiales 800 alumnos por promoción (Rodríguez y Tesch, 1977) y que para mediados de los años setenta adolecía de una asociación nacional que representara los intereses particulares del sector estudiantil.

Otro ejemplo era el de México (segunda república latinoamericana con más cantidad de escuelas y estudiantes de este campo) que reportó para 1979 un total de 70 unidades académicas y un aumento masivo de estudiantes (Valero, 1999), y sin ningún tipo de órgano de representación nacional de estudiantes.

Finalmente para 1980, Leila Lima (1980) afirma que en América Latina se contaba con cerca de 260 escuelas, 2.000 docentes y más de 20.000 estudiantes.

El desenvolvimiento histórico del Trabajo Social en el mundo, y en especial en América Latina, da evidencias de una constante consolidación, siendo prueba de ello la cantidad de matrícula registrada.

El estudiantado y su selección muestran un proceso de "purificación" que respondía a la teleología, funcionalidad e instrumentalidad que ha caracterizado el estrecho vínculo entre el capitalismo, el positivismo, el conservadurismo y el reformismo que se entretajan en el Trabajo Social de esas décadas.

Así las cosas, es evidente que el Trabajo Social en América Latina es un espectro muy complejo de explicar, lo cual no limita el reconocer ciertos elementos constitutivos determinantes en su naturaleza y desarrollo socio-histórico.

El mismo está concatenado con las bases que sostienen a las sociedades conservadoras que prevalecen en el continente, y que para el caso de esta profesión impacta en el interés por incorporarse en las filas de su gremio, así como en el sometimiento a los procesos selectivos para certificarse en ese campo.

Empero las contradicciones y las fuerzas sociales que ontológicamente marcan nuestras naciones, tocan las puertas de las universidades (en especial públicas) donde el estudiantado de Trabajo Social y ciertas fracciones docentes y profesionales tendencialmente se entremezclan con las luchas populares (indígenas, campesinos, mujeres, obreros) por la democratización de las naciones, el enfrentamiento a la presión imperialista norteamericana y la erosión de la institucionalidad de las universidades del Estado.

A su vez, intentan organizarse, representarse y legitimarse ante las estructuras formales de las alma máter y sus cuerpos facultativos en razón de colocar una agenda político-académica en las diferentes unidades formativas y órganos latinoamericanos que interrelacionan a las escuelas de Trabajo Social.

Al partir de los anteriores datos, es evidente que las y los estudiantes de Trabajo Social en América Latina han tenido esfuerzos históricos (quizás poco sostenidos y respaldados) por articularse, organizarse y crear una lucha que permea la educación de la cual han sido parte.

## **Universidad de Costa Rica como contexto institucional**

Con el fin de avanzar en la reflexión sobre la población estudiantil en Trabajo Social, es indispensable considerar el contexto universitario más amplio en que se desarrolla, en este caso en la UCR.

Dicha universidad, según Aguilar (2004), surge inspirada en la propuesta

que elaboró la Misión Educacional Chilena, traída por la administración presidencial de Ricardo Jiménez en la tercera década del siglo XX.

Justamente en el documento que fue elaborado por Galdames, uno de los consultores chilenos, hay un particular señalamiento sobre el papel del estudiantado en el marco de las universidades de la época, léase al respecto:

Vinieron otros tiempos; los métodos de estudio cambiaron; la sensibilidad social fue afinándose; la inquietud de la muchachada se hizo más densa; y de pronto, esa entidad tan conocida bajo el nombre de alumnado, adquirió caracteres vitales que antes se había estado lejos de advertir. Fue un valor y una fuerza. El criterio y la actitud de los maestros comenzaron entonces a variar, para poner oído en algunas de las vibraciones juveniles. Así es cómo la participación de los alumnos en las juntas directivas de la Universidad se ha ensayado muchas veces y en distintos países, con éxito vario, pero sin que nunca haya existido sobre ella un repudio concluyente [...] el alumnado es el sujeto consciente de la obra universitaria; la corporación existe de preferencia por él y para él; cuanto contribuya a su perfeccionamiento no puede serle indiferente; y ya pasaron los tiempos del dómine iracundo que veía en cada estudiante un enemigo contra el cual se debía mantener en cuidadosa guardia y contra el cual, en ocasiones, hasta la 'vendetta' era lícita. Ya no repugna, pues, que en los consejos y asambleas, el estudiante tome asiento al lado del profesor, sobre todo cuando aquél inviste carácter representativo, para hacer oír las aspiraciones o las quejas de sus compañeros ante las autoridades bajo cuya tuición se verifican las tareas diarias (Galdames, 1935, pp. 91, 92 y 93).

Sin embargo, la propuesta de esta Misión no tuvo el eco esperado por las condiciones de la época; es hasta cinco años después que se consolida una versión actualizada y articulada con las fuerzas políticas de esos tiempos que lleva a la fundación de la UCR.

Producto del trabajo intenso que lideró Luis Demetrio Tinoco es que se llega a un consenso social y legislativo para alcanzar la creación de la única casa de educación superior que existiría en el país por varias décadas y que estaba ausente desde 1888 (González, 1989).

En el texto base de Tinoco el papel del estudiantado tuvo sus valoraciones diferenciadas a las que expuso el académico chileno, las siguientes líneas argumentan sus razones:

[...] del proyecto de Galdames, de los cuales varío los que se refieren a la integración al Consejo y de la Asamblea, reduciendo en algo la representación de los estudiantes [...] La disminución del número de representantes estudiantiles es la principal de las modificaciones hechas. La razón principal de ella es que las Escuelas nuevas –Ingeniería, Ciencias, Letras y Bellas Artes– contarán inicialmente con un cuerpo de profesores que no pasará de cuatro, con lo cual resultaría la representación de los estudiantes desproporcionadamente alta [se disminuye de tres a uno] [...] Además, no se ha hecho hasta ahora la experiencia de llevar estudiantes a formar parte, con iguales derechos que los profesores de los cuerpos directivos del establecimiento docente. [...] No quiero asumir la responsabilidad de llevar a nuestra Universidad, que apenas dará sus primeros pasos, los problemas que han producido conmoción, y hasta descrédito, propondré que se limite a los estudiantes de los años superiores, que ya han vivido dentro de la Universidad, como estudiantes, algunos años, y conocen de verdad los asuntos que puedan interesar al estudiantado, el derecho de ser elegidos para llevar a la representación de éste en las Facultades, el Consejo y la Asamblea (Tinoco, 1983, pp.42 y 44)

Finalmente el resultado de la versión oficial del texto que da vida a la UCR varía la representación estudiantil en cantidad y cualidad a la redactada en 1935, la misma se publica en el Diario de Costa Rica el 25 de junio de 1940, donde se redacta en el artículo 5 que la Asamblea Universitaria (máximo órgano decisorio) incorpora la representación de alumnos de cada una de las Escuelas. En lo que concierne propiamente a su organización formal en la estructura orgánica de la UCR de esos años, el artículo 16 indicaba:

Los alumnos de las Escuelas Universitarias tendrán derecho a hacer oír su voz en el seno de las respectivas Facultades cuando se trate de asuntos que interesen al alumnado. Para este efecto, y para el que indica el artículo 5º, en la segunda quincena de marzo se elegirá en cada Escuela un representante de los estudiantes por votación directa de éstos, que deberá recaer en un alumno de los grados superiores. (Tinoco, 1983, p. 310).

Posteriormente para el Primer Congreso Universitario (1946), se logró aprobar una petitoria de los estudiantes para elevar su representación ante el Consejo y la Asamblea universitaria por cada Escuela, dicha conquista amplió su músculo político en la institución.

Por otra parte, los cambios que se produjeron en la UCR seguidos a la fundación de la Segunda República (1950) □ resultado de los enfrentamientos bélicos de 1948 □ no erosionaron la participación estudiantil en esta alma máter, aunque se re-funcionalizaron a las tendencias social demócratas de la época (Esquivel, 2007).

Para los años venideros se evidencia una mayor consolidación formal de la organización estudiantil, en asociación a las luchas sociales de finales de los sesenta e inicios de la década siguiente tal y como se describe de seguido:

En estos años, el movimiento estudiantil se fortalece como nunca antes en la historia universitaria e, incluso, trasciende los marcos institucionales [...] De esta manera, las luchas libradas por sectores estudiantiles y de la sociedad se profundizan. [...] la Institución no estaba ajena a los movimientos estudiantiles de Europa, Estados Unidos y América Latina, que propugnaban por la democratización de la enseñanza superior y por una Universidad que respondiera eficazmente a las necesidades de la sociedad. Se crea entonces, un movimiento al interior de la Universidad que en esos años va adquiriendo su perfil y que propugna por la participación crítica de la Institución en el desarrollo del país, [...] Luego vendrán luchas estudiantiles centradas en lo que resta del año 1970 y en parte de 1971, por dotar de fondos a la Universidad (Herrera y Rodríguez, 1994, pp. 138,144 y 146)

El crecimiento estudiantil en la UCR que fue mediado tanto por el “boom” demográfico, la movilización rural-urbana y los procesos de ampliación de matrícula va sumando más fuerzas al colectivo de personas que cursaban carreras en dicha casa de enseñanza; por ejemplo en 1941 se localizaban apenas 740 estudiantes, una década después esta cifra fue duplicada (1.539), la siguiente también dobló el dato que le precede (3.828) y en los años setenta se llega a

12.809 para iniciar la década de los ochenta con 29.639 (Herrera y Rodríguez, 1994; Aguilar, 2004 y Monge, 1978).

Costa Rica no estuvo exenta de los movimientos latinoamericanos de ampliación cualitativa y cuantitativa de la educación superior, así como de las tensiones políticas, bélicas y partidarias que se asociaban a las crisis internacionales y locales del capitalismo.

La figura del estudiantado universitario se fue conglomerando, articulando y legitimando, al tiempo que desafiaba caducas prácticas de enseñanza donde el docente era la autoridad y el saber centralizado e incuestionable.

Carreras como la de Trabajo Social tuvieron un significado en esas coyunturas; el siguiente apartado profundiza sobre ese particular.

## **Singularidades de la población estudiantil de Trabajo Social en la UCR**

El caso particular del estudiantado en Trabajo Social de Costa Rica, similar a otros países de la región, no posibilita mucha evidencia sistemática para tratar este tema y período temporal; sin embargo es importante que el lector o lectora comprenda el marco histórico que constituyó la viabilidad de una Escuela de Trabajo Social en el país, para luego abordar con más detalle las referencias de la población en estudio.

La llamada Escuela de Servicio Social se fundó en el convulso contexto costarricense de los años cuarenta del siglo XX, articulado a las respuestas gubernamentales (y de clase) que lideraban los sectores reformistas socialcristianos, quienes asumían posiciones hegemónicas posterior a la crisis liberal que arrancó a finales del siglo XIX (Campos, 1991).

La funcionalidad estratégica de esta unidad académica inaugurada en 1942 se

articuló a los requerimientos estatales de dar soporte operativo, técnico y organizativo en campos como la salud pública, el sector penitenciario, la intervención en niñez y tareas de asistencialismo social (Casas, 1975).

Mora describe de manera interesante las condiciones y las normas de enseñanza que regían los inicios de este estudiantado, tal y como se destaca a continuación:

El Reglamento, aprobado en el mismo mes de marzo [1942], establecía como requisito de ingreso el poseer el título de bachiller en humanidades o maestro normal. Las lecciones se impartían después de las 4 y  $\frac{1}{2}$  de la tarde, siendo la asistencia a ellas obligatoria; durante las lecciones se exigía a los alumnos disciplina, orden y buenas maneras bajo pena de expulsión parcial o total [...] Como requisito previo a su ingreso, el estudiante debía llenar una fórmula que contenía datos personales y de su trabajo; esta fórmula era estudiada por el Consejo, al mismo tiempo que otros informes referentes a la vida y costumbres del estudiante; con base en esos datos el Consejo podía aceptar o denegar la solicitud. [...] Para aprobar cada asignatura los estudiantes debían rendir un examen oral de la materia ante un tribunal examinador formado por tres miembros. La calificación para aprobar era de 6, como mínimo. El alumno que hubiere repetido una materia por dos veces consecutivas sin aprobarla, no podía continuar en la escuela (Mora, 1968, pp. 18 y 19)

Como se aprecia se requería cierta base académica para realizar estudios en Trabajo Social, aunado a un estricto marco disciplinario, que exigía evidencia de sus actos morales y civiles.

Casi a finales de 1940 y hasta 1972 la Escuela pasa a ser dirigida por la única persona en el país que contaba con un título universitario en Trabajo Social: el sacerdote Francisco Herrera, quien aprobó una Maestría en este campo en la Universidad Católica de Washington, Estados Unidos, como parte de los y las representantes eclesiásticos que eran enviados en aquellas épocas por Monseñor Sanabria para fortalecer la capa intelectual y de acción social de la Iglesia Católica costarricense (Valverde, 1992), así como con la intención de extender su presencia en los círculos académicos nacionales.

La posición ante el estudiantado de Herrera, quien dirigió la Escuela por casi un cuarto de siglo, puede ser ilustrada en el siguiente párrafo de la entrevista que se le realizara en 1992 por parte del quien también fue director de esta unidad, el docente el Dr. Luis Valverde (LV):

**L.V** ¿Cómo se escogían a las personas que querían estudiar Trabajo Social en la Escuela cuando Ud. fue director?

**P.F.H.-** Se escogía a las personas por vocación y en casos en que se encontraba alguna dificultad se les decía: - Mire chiquita, Ud. Es muy buena en esto y en lo otro, pero para el Trabajo Social no va a funcionar. Para esta profesión se necesita de amor al prójimo, de generosidad, de disposición para servir y aceptar a los demás como ellos son, de amor al trabajo que se realiza [...] La vocación es muy importante en trabajo social. Dios nos dota de determinadas aptitudes desde el nacimiento, que deben ser desarrolladas. No todos servimos para todo. No todos los que nacen tienen capacidad universitaria; es un error pensar que todos pueden estudiar porque la democracia lo facilita (Valverde, 1992, p. 47).

De tal forma queda ilustrado cómo en el Trabajo Social costarricense también influyeron los procesos de selección marcados por la tónica católica, así como por la finalidad que proyectaba el papel que desarrollarían estos agentes en el país.

En cuanto a las y los estudiantes de esos períodos, Campos, Molina, Molina y Romero señalan lo siguiente:

Hemos estimado que durante 1942-1954, cursaron estudios alrededor de 21 alumnos por año, aunque cabe aclarar que no se encontraron datos para los años 44, 45, 46 y 54. El cuerpo docente estuvo formado por un promedio anual de 11 profesores. Tanto los estudiantes como los profesores, eran reclutados o contratados con la aprobación virtual de las instituciones, en términos de que la matrícula y el permiso respectivo de los primeros, y parte del salario de los segundos, dependía de las solicitudes expresas y del financiamiento directo de las instituciones interesadas. De manera que la relación profesor-alumno hipotéticamente tenía que haber sido mediada por lineamientos políticos institucionales y no por la libre cooperación en la producción de conocimiento (Campos, Molina, Molina y Romero, 1977, p. 157)

Esta cita ejemplifica con claridad el contubernio que existía entre la Escuela y las instancias estatales que incentivaban a sus empleadas(os) a cursar la carrera, por lo que al inicio, quienes llenaban las aulas de dicho centro representaban cierto compromiso político y de clase que les permitía ingresar en estos estudios. Cabe advertirle a quien lee que se está ubicado a cuatro décadas de haber concluido el siglo XIX, donde la magnitud y desarrollo de la administración pública costarricense era bastante limitada, sumado a que en el campo de servicios sociales estatales el avance era incipiente.

En el caso de las y los estudiantes de Trabajo Social, su desarrollo histórico señala una temprana vinculación por la vía asociativa, incluso desde los mismos meses en que se crea la Escuela en mención.

Por ejemplo, para junio de 1942 los estudiantes de Trabajo Social se organizaron a través de una asociación, con representación ante el Consejo Directivo de la Escuela; dos meses después de iniciados los cursos, presentaron a las autoridades un pliego que contenía observaciones referentes a la marcha de la misma (Mora, 1968).

Años después (1957), afirma la anterior fuente que las y los estudiantes presionan a la Escuela cuando hacen una serie de peticiones para lo que corresponde a los contenidos de los cursos, las prácticas y los(as) docentes.

Incluso en 1959, quienes cursaban la carrera denunciaron ciertos problemas relacionados con la formación, donde destacaban deficiencias en la planeación de las clases, cursos con escasos contenidos, poco interés de los docentes por impartir lecciones en esa carrera, limitaciones didácticas, profesores y profesoras con poco compromiso con la carrera, algunos(as) por no ser profesionales en el campo subestimaban su ejercicio profesional, alegando que era poco importante o bien la desconocían totalmente (Mora, 1968)

Para 1957 la Escuela de Servicio Social contaba con una matrícula de 59 personas, 10 varones y 49 mujeres muy por debajo de la inscripción que recibían otras carreras, únicamente superando a Microbiología por 3 estudiantes y a Bellas Artes que tenía un listado de 37 (Aguilar, 2004, p. 73).

Es hasta 1966 que la Escuela en mención logra sus primeras cuatro graduadas y hasta 1971 que certifica otras 17 (Herrera y Rodríguez, 1994, p. 144).

Otro dato de relevancia histórica para esta Escuela, es que luego de haber ingresado a la UCR, adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, dicha unidad recibió para los años 1950 a 1970 la matrícula más lenta de su historia y de la UCR; en 1960 tenía apenas 104 estudiantes y en 1970 con limitaciones sobrepasaba 151 (Torres, 1972).

Lo anterior, se vincula a que en 1965 se incorporan formalmente en su malla curricular los Estudios Generales y otras materias de la Facultad de Ciencias y Letras, ello como requisito de ingreso, lo cual llevó a la modificación de horarios, ya que la mayoría de las clases en el inicio de la fundación de la Escuela era por las tardes, en razón de que el número más significativo de su padrón trabajaban generalmente durante el día en alguna institución estatal relacionada con servicios sociales (Campos et ál., 1977).

Por lo tanto, con estas modificaciones una población de estudiantes, en su mayor número mujeres, que necesitaban trabajar y estudiar, paulatinamente va encontrando limitaciones por las nuevas exigencias que se plantean en los cambios operativos y curriculares en mención.

Es interesante señalar, siguiendo la anterior fuente, que la matrícula estudiantil entre 1957 y 1972 no llegaba a un 4% del total universitario, situación que requirió levantar en la formación el requisito de los Estudios Generales, ya que se veía posible el cierre de la Escuela por falta de personas con posibilidades de ingresar y mantenerse (Esquivel, 2003).

Mora (1968) afirma que entre las características de los y las estudiantes de estos años, se encontraba por un lado que eran alumnas(os) con ingreso a carrera que tenían bajas calificaciones en secundaria, su edad promedio era de 23 años y 10 meses y un 75% eran mujeres; por otro lado, 78% del total se declaraban solteras(os), la gran mayoría vivía con sus familias, sus padres y madres tenían principalmente sólo educación primaria, tan solo un 9% eran hijas(os) de personas con título profesional. Entre las principales actividades productivas de los progenitores(as) se hallaban el comercio, trabajo obrero o el servicio público.

La misma autora destaca que un 40% de los y las estudiantes no tenían en ese entonces inclinación por la profesión, sino que ingresan por razones de requisitos bajos, así como carga de estudios liviana, mayor facilidad de promoción, como también un horario apto para trabajar; de hecho, cabe ejemplificar que un número nada despreciable ya laboraba en la Dirección de Bienestar Social o la Caja Costarricense de Seguridad Social.

Por su lado, el estudio de Mora et ál. (1978) □ cuyos resultados son derivados de una muestra de personas provenientes de las provincias de San José, Alajuela, Guanacaste y Cartago □ destaca y reitera algunas otras conclusiones sobre los rasgos de las familias de las(os) estudiantes de Trabajo Social en Costa Rica, entre ellas citan:

1. El nivel educativo de sus padres y madres es bajo, donde apenas un 64% alcanzó la educación primaria y sólo un 31% la completó.
2. La principal ocupación de la persona que mayor cantidad de dinero aporta a la familia es el comercio, las ventas, así como la artesanía y el puesto de operarios(as) especializados(as).
3. La mayoría de hermanos(as) de los(as) estudiantes tienen estudios universitarios y secundarios incompletos.
4. El mayor número de las personas que llegan a la carrera prácticamente no conoce nada sobre la misma.

De tal manera, se reitera que las personas que ingresaban a estudiar Trabajo Social en esas décadas tendían a provenir de una clase media baja, con poco vínculo con la educación formal, especialmente con la terciaria, así como con un amplio desconocimiento de lo elegido como opción profesional.

Al parecer, se puede considerar que al ampliarse la política de educación superior pública en el país en los años setenta, se posibilitó que la carrera en mención fuera reconocida como una opción para obtener un título universitario, aunque la elección no fuera necesariamente por cuestiones vocacionales o de proyecto de vida, sino por influencia de la socialización genérica femenina, de la tradición familiar ideológico religiosa, de las necesidades materiales, de las posibilidades de inversión en estudio, de inserción temprana al mundo del trabajo, así como de las condiciones académicas de las y los solicitantes (con bajas calificaciones) □ recuérdese que la UCR, no contaba para las primeras décadas en estudio con el sistema de becas y otros derechos estudiantiles, que caracterizan, con importantes amenazas actuales, el derecho a la educación superior pública □.

Bajo condiciones como las antes señaladas, se muestra un incremento en la matrícula estudiantil en Trabajo Social dentro de la UCR.

Aproximadamente, la Escuela de Trabajo Social tenía en 1973 trescientos cuarenta y ocho estudiantes, en 1974 doscientos sesenta y cinco, en 1975 cuatrocientos cincuenta, en 1976 trescientos setenta, en 1977 cuatrocientos cinco, en 1978 cuatrocientos cuarenta y ocho y en 1979 cuatrocientos cuarenta y nueve (Alfaro; Arroyo; Araya; Jackson; Rosales y Villalta (1981).

Con los datos anteriores, se evidencia que existió un crecimiento gradual del sector estudiantil vinculado con la carrera en estudio, a excepción de 1974 y 1976, años en que se da una disminución de la matrícula en la Escuela de Trabajo Social

(Ciudad Universitaria Rodrigo Facio), provocada, posiblemente, por la apertura de las carreras de Trabajo Social (que podían tener diferentes planes de estudio) de la misma UCR en las Sedes Universitarias, tales como San Ramón (Alajuela), Liberia (Guanacaste) y Turrialba (Cartago).

El tiempo de graduación también es otro elemento clave que caracteriza dicha población, en la cual en 1971, de 65 profesionales solo 20% duraron cinco años, un 40% entre cinco y ocho años, y un 15% más de ocho años (Torres, 1972). Conexo a ello se destaca que de 1942 a 1960 apenas se presentan 41 personas graduadas en Trabajo Social en la UCR y de 1966 a 1970 39 más; sin embargo, otro dato importante es la titulación de Bachiller que no se tenía al fundarse la carrera, razón por la cual de 1971 a 1976 se intensifica la certificación con 222 personas, 95 licenciadas y 127 bachilleres (Campos et al., 1977 y Torres, 1972).

Ante ello cabe advertir que el incremento en la cantidad de personas graduadas también se debió a un proceso de legitimación y legalización de la profesión por parte del Estado, donde la creación del Colegio de Trabajadores Sociales jugó un papel importante al otorgar el derecho a ejercer la profesión y establecer el salario mínimo para quienes eran sus agentes.

Lo citado refleja que la llamada “masificación” de la educación superior que se evidenció con más claridad en el país en la década de los setenta y ochenta tuvo un impacto importante en la profesión de Trabajo Social en Costa Rica.

Articulado a lo anterior, el ingreso a la carrera empezaba a tener otras determinantes, en especial conforme se iban gestando más requisitos para el acceso a un cupo universitario, se requería más permanencia en el campus y trasladarse a zonas fuera de la capital que estaban destinadas como centros de práctica.

A su vez, la Escuela había oficializado los requerimientos de ingreso a carrera, así como la representación estudiantil en su estructura burocrática, destacando

su derecho de voz y voto; lo antes descrito se incorporó en la publicación del Reglamento de la Escuela de Servicio Social que dictaba:

Art.42. Las personas que se matriculen por primera vez en la Escuela de Servicio Social deben someterse a las pruebas psicométricas y entrevistas que la Escuela determine a fin de establecer si posee las condiciones necesarias para cursar y ejercer la profesión. Art.45. El alumno de la Escuela de Servicio Social tiene la obligación de comportarse dentro de las horas lectivas como fuera de ellas guardando las reglas de moralidad y buena conducta acordes con su condición de estudiante universitario. [...] Capítulo Tercero. De las organizaciones estudiantiles.

Art.47. La escuela estimulará la organización y funcionamiento de una o más organizaciones de estudiantes, las que tendrán el derecho de darse su propio gobierno. Art.48. En el mes de setiembre de cada año, los estudiantes elegirán tres delegados suyos que serán los representantes estudiantiles permanentes en el Consejo de Profesores, donde tendrán voz y voto. (Escuela de Trabajo Social, 1968, pp.19 y 20)

Con el paso del tiempo la participación estudiantil fue vital para lograr mayores respaldos en la nueva direccionalidad propuesta en la Escuela en mención, algunas de las presiones hechas por el movimiento de estudiantes de este campo, en alianza con algunos sectores docentes, fueron dirigidas hacia la búsqueda de cambios en los contenidos y políticas formativas.

Al respecto, la Dra. Sonia Aguilar –actualmente profesora jubilada de la Escuela– quien era representante estudiantil de los años setentas destacó oralmente lo siguiente:

[...] digamos que el movimiento estudiantil en la Escuela por lo menos, empieza a reaccionar seriamente, porque siempre ha habido una Asociación de Estudiantes, lo que pasa es que podemos decir que eran Juntas Directivas clásicas, y adaptadas a la situación si pudiéramos utilizar ese término, sin embargo en el setenta y uno, setenta y dos, se da todo el movimiento de tratar cambios en la Dirección de la Escuela [...] nos organizamos un grupo para tratar de lograr un cambio importante en la Escuela, entonces nos unimos para hacer

realmente una transformación, todo esto se da en el setenta y dos y con más fuerza, porque a partir del Seminario de Quito, Ecuador, con toda la efervescencia de la Reconceptualización, los movimientos en Chile, en Quito en ese momento a pesar de que fuimos solo dos estudiantes, sin embargo, absorbimos mucho de toda la efervescencia del Cono Sur, también se da que ese momento van ingresando a Costa Rica algunos chilenos en el setenta y dos, con la caída de Allende [...] también se quería que en la Escuela de Trabajo Social se hiciera una transformación que se expandiera y no que sólo se quedara a nivel de conocimiento de lo que somos aquí y ahora, que creo que en esos primeros años se logra un gran empuje [...] en esos momentos se nos dio participación en diferentes niveles en la Escuela, no tanto como hay ahora, pero sí se nos pedía la opinión dialogamos, decíamos que queríamos, que transformaciones, etc., y se buscaban aquellos cambios que eran factibles, además creo que el movimiento estudiantil fue comprometido y responsable, [...] Nos involucramos también en la participación del Tercer Congreso Universitario, bueno algunos de nosotros nos integramos también a diferentes grupos políticos para la Federación de Estudiantes de la UCR [...] (Esquivel, 2002, p 282)

Para finalizar se puede asentar que los rasgos más generales de la direccionalidad internacional que se dio a la formación de Trabajo Social, los perfiles de sus estudiantes, los requerimientos de ingreso y permanencia, el desarrollo de la institución universitaria pública, y la organización y lucha política estudiantil fueron también características que se particularizaron en Costa Rica; sin embargo, para su aprehensión se exige descubrir la forma en que se singularizó, dándole un arraigo particular en las propias contradicciones de dicha sociedad.

El estudiantado costarricense en Trabajo Social, al parecer de manera similar a otras latitudes, se enfrentó a un proceso confesional de sus actos morales, políticos y civiles para ser evaluado, y del caso aceptado como aspirante al título de esta profesión; sin duda, la condición mayoritariamente femenina incidió en este juzgamiento propio de una sociedad patriarcal.

También el panorama formativo estuvo mediado por los traslapes entre la funcionalidad de la universidad pública con sus nexos inherentes al Estado, en este período con un

sello primario socialcristiano, pero posteriormente de vertiente social demócrata.

Otra complejidad a considerar fueron las demandas que se le presentaban a los servicios sociales de distinta naturaleza, como pieza importante para legitimar progresivamente un proyecto social particular.

A lo interno y externo de la Escuela, el estudiantado de Trabajo Social presionó sobre la calidad de su formación, las condiciones de estudio y de manera muy tenue, se relacionó con algunas fuerzas y luchas sociales de los años en estudio.

Está claro que la profesión en mención se levantaba en el horizonte universitario como una opción para sectores de clase media y media baja, lo que no omitía la matrícula de personas provenientes de grupos que acumulaban el capital económico y político del país.

La ampliación de cupos universitarios, la titulación del grado de Bachiller en Trabajo Social, así como la fundación del colegio profesional, fueron tres espaldarazos que consolidaron la propuesta profesional en Costa Rica, y también lograron que el colectivo estudiantil articulara más fuerzas para hacer presión en la direccionalidad, legitimidad y contenidos formativos, así como que extendiera sus relaciones con otras(os) universitarias(os) en su rama de Latinoamérica.

## **A guisa de cierre e ideas posteriores**

Cada profesión adquiere un significado particular en el desenvolvimiento de las sociedades, en tanto su valor y la expectativa social que recae en ella, por lo que la posibilidad de consolidarse y legitimarse es crucial en el avance de los tiempos. Por ejemplo, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica está pronta a cumplir sus setenta años, otras unidades académicas de esta carrera de Latinoamérica ya superan esa antigüedad,

y en el mundo algunas otras sobrepasan el siglo de existir.

Esos logros no serían posibles sin el valor incalculable que el estudiantado ha aportado en el enriquecimiento y dinamismo de su formación, como también del interés que causa el cursar esta carrera, así como ostentar este título.

A pesar de ello, tal y como se ha ilustrado, el tema del estudiantado es desafiante tanto por su valor en el desarrollo de la profesión, como por las posibilidades en hallar recurso bibliográfico y documental para su análisis.

Existen otras fuentes que se pueden considerar para ampliar los elementos analizados, como por ejemplo las actas oficiales de las Escuelas, y ahí rastrear los aportes y puntos que se relacionan con el estudiantado.

A su vez es interesante conocer los documentos que han fundamentado y orientado los procesos y criterios de selección de estudiantes, como las argumentaciones que estos y estas brindan para ser admitidas(os) en dichas carreras.

Los relatos y testimonios de personas que lideraron las organizaciones de la representación estudiantil son un patrimonio para aquilatar que quizás no ha sido aún explotado con riqueza.

Por su lado cabe destacar que este tipo de indagaciones también implica tener claro el contexto histórico en el que se gesta y desarrolla la carrera, la organización y movilización estudiantil.

Los vínculos de las organizaciones y luchas universitarias con sus homólogas de Latinoamérica, Centroamérica y el propio contexto nacional son también de consideración para enriquecer el significado del objeto en estudio.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, L., Arroyo, C., Araya, R., Jackson, G., Rosales, R. y Villalta, O. (1981). *Bases teórico-metodológicas del taller en Costa Rica y resultados de su aplicación: un estudio comparado. Seminario de Graduación para optar al título de Licenciadas en Trabajo Social*. San José, Costa Rica. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Aguilar, M. (2004). *El mundo del trabajo académico*. Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación. San José, Costa Rica: Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.
- Alayón, N. (1982). *Las escuelas de Trabajo Social en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvmánitas.
- Alayón, N. (1980). *Hacia la historia del Trabajo Social en la Argentina*. Lima, Perú: Ediciones CELATS.
- Ander-Egg, E. (1985). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvmánitas.
- Burgos, N. (1997). *Pioneras de la profesión de Trabajo Social en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Editora Publicaciones Puertorriqueñas.
- Burgos, N., Sánchez, C., Jiménez, A. y Vázquez, S. (1987). *Perspectivas del Trabajo Social en la realidad caribeña: Puerto Rico y República Dominicana. Ponencia presentada en el XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social*. Medellín, Colombia.
- Campos, I., Molina, E., Molina, M., Romero, C. y Ruiz, A. (1977). *Evolución social de la estructura académica de la Escuela de Trabajo Social en Costa Rica*. Tesis presentada para optar por el grado de Licenciadas en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.
- Campos, I. (1992) La práctica académica de la Escuela de Trabajo Social: 1942-1990. *Revista de Ciencias Sociales*.

- n.56. San José, Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.
- Campos, M. (1991). La coyuntura 1940-1948: El ascenso de nuevas fuerzas sociales y los cambios en las funciones del Estado. En Fischel, Astrid. (Comp) *Historia de Costa Rica en el siglo XX*. San José, Costa Rica: Editorial Porvenir.
- Casas, G. (1975). *Evolución histórica del Servicio Social costarricense*. Tesis presentada para optar por el grado de Licenciado en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Servicio Social. Universidad de Costa Rica.
- Castillo, R. (1980). La formación profesional de trabajadores sociales en América Latina. *Revista Acción Crítica* n.8. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Castro, M. (1982). *De apóstoles a agentes de cambio*. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Castronovo, R. (1995). Trabajo Social en los 90. Controversias y Debates” en *Revista Acción Crítica* n.34-35. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Escuela de Servicio Social. (1968). Reglamento. Serie Misceláneas. 122. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Esquivel, F. (2003) *Génesis-reproducción del Trabajo Social en Costa Rica*. Tesis para optar por el título de Magíster Scientiae en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Programa de Posgrado en Trabajo Social. Sistema de Estudios de Posgrados. Universidad de Costa Rica.
- Esquivel, F. (2007). *Análisis de las contradicciones entre la formación académica en la UCR y los fundamentos orgánicos institucionales que la vinculan con el tema de la pobreza*. Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación. San José, Costa Rica: Escuela de Educación. Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación. Universidad Estatal a Distancia.
- Fink, A., Wilson, E. y Conover, M. (1961). *Campo de aplicación del Servicio Social*. Ciudad de Guatemala, Guatemala. Editorial del Ministerio de Educación Pública.
- Federación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social. (1976). Escriben los estudiantes. *Revista Selecciones del Servicio Social año IX, n 28*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvmánitas.
- Federación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social. (1979). Bases de la Confederación Latinoamericana de Estudiantes de Trabajo Social”. *Revista Acción Crítica, n.6*. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Friedlander, W. (1984). *Dinámica del Trabajo Social*. México: Editorial Pax.
- Galdames, L. (1935). *La Universidad Autónoma* (Informes y Trabajos. Volumen III. Misión Educacional Chilena en Costa Rica) San José, Costa Rica: Editorial Borrasé Hnos.
- González, P. (1989). *La Universidad de Santo Tomas*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Guardián, A., Guzmán, L., Molina, M. y Romero, M. (1992). *Planificación y evaluación curricular en Trabajo Social*. San José, Costa Rica: Editorial Alma Máter.
- Guerra, Y. (1999). *Ensino da prática profissional no Serviço Social, elementos para una reflexão*. Conferencia presentada en XIX Encuentro Regional de ABEPSS- Este. Brasil.
- Herrera, R. y Rodríguez, M. (1994). *La Universidad de Costa Rica y su proceso de Reforma (1946-1971)*. En Gurdian, Alicia. (Comp). Proyecto de universidad para el Siglo XXI.

- San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la UCR.
- Iamamoto, M. y Carvalho, R. (1983). *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo, Brasil: Editorial Cortez-Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Iamamoto, M. (1992). *Servicio Social y división del trabajo*. Editorial Cortez. São Paulo, Brasil.
- Iamamoto, M. (2000). *O Serviço Social na contemporaneidade*. Editorial Cortez. São Paulo, Brasil.
- Lima, Leila. (1980). Desarrollo del Trabajo Social en América Latina. *Revista Acción Crítica n.8*. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social.
- Martinelli, M. (1997). *Servicio Social: Identidad y Alineación*. São Paulo, Brasil Editora Cortez.
- Monge, C. (1978). *Universidad e historia*. San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes.
- Montaño, C. (1998). *La Naturaleza del Servicio Social*. São Paulo, Brasil Editora Cortez.
- Mora, R. (1968). *Algunos aspectos relacionados con la formación de profesionales en la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Costa Rica*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Ciencias Económicas con especialización en Servicio Social. San José, Costa Rica: Escuela de Servicio Social. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Costa Rica.
- Mora, V., Murillo, D., Oviedo, R. y Segura, Z. (1978). *Análisis de los factores socioculturales que contribuyen en la elección de la carrera de Trabajo Social en la sede central y centros regionales*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Trabajo Social. San José, Costa Rica: Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Netto, J. (1992). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez.
- Organización de las Naciones Unidas. (1958). *Formación para el Servicio Social*. Tercer estudio internacional. Ginebra, Suiza: ONU.
- Quiróz, M (2000). *Apuntes para la Historia del Trabajo Social en Chile*. En Tello, N. (Compiladora). Trabajo Social en algunos países: aportes para su discusión. México, D.F: UNAM.
- Rodríguez, R. y Tesch, W. (1977). Sistema Profesional y Trabajo Social en Brasil. *Revista Acción Crítica N.3*. Lima, Perú : ALAETS-CELATS.
- Ruíz, A. y Molina, M. (2001). La gestión del proceso de autoevaluación y la autorregulación para la acreditación de la carrera de Trabajo Social. *Revista de Ciencias Sociales N.92-93*. San José, Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.
- Tinoco, L.. (1983). *La Universidad de Costa Rica. Trayectoria de su creación*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Torres, O. (1972). *Un estudio de utilización de los profesionales en Servicio Social y el mercado de trabajo*. San José, Costa Rica: Oficina de Planificación Universitaria. Universidad de Costa Rica.
- Torres, J. (1987). *Historia del Trabajo Social*. Bogotá, Colombia: Editores Plaza y Janes. Colombia.
- Valero, A. (1999). *El Trabajo Social en México*. Universidad Autónoma de México: México.
- Valverde, L. (1992). Los inicios del Trabajo Social en Costa Rica: el padre Herrera. *Revista de Ciencias Sociales, n. 56*. San José, Costa Rica: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.