

## *LOS NUDOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL DESDE EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN*

Ma. Cristina Romero

Ma. Lorena Molina

Ana Isabel Ruiz

### RESUMEN

Este artículo pretende aportar criterios e interrogantes para revitalizar una pedagogía crítica y propositiva en el área de Teoría, Metodología y Práctica del Trabajo Social, congruente con las reflexiones y recomendaciones del recién concluido proceso de Autoevaluación y Autorregulación para la Acreditación de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

### ABSTRACT

This article intends to provide criteria and questions to renew a critical and positive pedagogy in the areas of theory, methodology and practice of Social Works, based on the reflections and recommendations given in the recently concluded process of self-evolution and self-regulation for the accreditation of the Social Works major of the University of Costa Rica.

### 1. PRESENTACIÓN

El Trabajo Social es una disciplina de las Ciencias Sociales que, profesionalmente, se ocupa de intervenir principalmente, en situaciones y problemas sociales que son el resultado de necesidades no satisfechas o contingentes, para crear, conjuntamente con las personas afectadas, las condiciones que mejoren la calidad de vida y modifiquen las condiciones que generan estos problemas.

El profesional dirige su intervención hacia personas, familias, grupos y organizaciones sociales, comunidades e instituciones públicas y privadas en una gama muy am-

plia de programas y servicios en: salud, administración de la justicia, fármaco-dependencia, asentamientos humanos y vivienda, programas de contingencias y desastres naturales, educación y promoción de líderes y organizaciones, resolución de conflictos, programas de desarrollo social, entre otros.

Desarrolla procesos de diagnóstico microsocial para orientar la intervención de situaciones individuales, grupales, locales. También realiza análisis de políticas, planeamiento y desarrollo de procesos de intervención microsocial tanto con finalidad asistencial, como terapéutica y de carácter socio educativo y promocional. Organiza sistemas

administrativos para la prestación de servicios sociales y participa en la planificación de políticas y programas sociales, moviliza recursos humanos y ambientales de acuerdo con los intereses y necesidades de los grupos meta, desarrolla métodos y estrategias para la organización y capacitación social de grupos sociales discriminados y cuyo acceso a servicios y recursos está limitado económica, social, cultural y políticamente.

Dada la diversidad y complejidad del campo disciplinario y profesional una preocupación constante en la Escuela de Trabajo Social es la reflexión y la búsqueda de alternativas para enfrentar los retos que suscita dicha complejidad.

El artículo hace una breve descripción de la estructura curricular como contexto necesario para comprender los nudos pedagógicos identificados en el proceso de Autoevaluación y Autorregulación para la Acreditación. Señala los principales nudos pedagógicos y las interrogantes que pueden ayudar en la búsqueda de respuestas de orden curricular, programático y pedagógico.

Los nudos pedagógicos son:

- ✦ El estudio de las áreas críticas o significativas al Trabajo Social, no es suficiente ni sistemático para abordarlas desde la especificidad de la intervención profesional.
- ✦ La enseñanza de los métodos de intervención profesional es desarticulada en su contenido, en su ubicación estructural y en el planeamiento pedagógico de la experiencia aprendizaje que la acompaña.
- ✦ Como resultado de los anteriores nudos no se logra el desarrollo óptimo de habilidades y destrezas para la intervención, así como un nivel de compromiso social y capacidad crítica y propositiva.

## 2. LA ESTRUCTURA CURRICULAR

En el proceso educativo en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica se plantean tres dimensiones de in-

tegración a saber:

- a. La *teoría* y la *práctica* expresada en los elementos de los programas de los cursos: contenidos y estrategia didáctica.
- b. La *investigación*, la *docencia* y la *acción social*, reflejada en los objetivos de la acción educativa.
- c. Los actores del proceso: *estudiantes*, *profesores* y la *comunidad*.

La articulación entre los componentes es *la integración*. Existen distintos estadios en el proceso de la integración. El proceso educativo logra su eficacia mediante las interacciones entre los elementos de cada componente y entre las interrelaciones de ellos mismos para el desarrollo de lo pedagógico, lo teórico y práctico.

Para operacionalizar la integración se requiere identificar el  *sintetizador teórico-práctico* relativo a las dimensiones *objeto de estudio-intervención de la disciplina*. Dicho sintetizador lo denominamos *eje temático* en tanto es el pivote organizador de lo pedagógico, lo teórico y práctico. Se deriva de un cuestionamiento de la realidad sobre temas relacionados con el conocer y el actuar del Trabajo Social. Define y orienta los lineamientos de cada nivel del Plan de Estudios en los contenidos y estrategias didácticas y es vital para formular, ejecutar y evaluar los programas de cada nivel del Plan de estudios.

En *lo pedagógico*, el eje temático permite estructurar el proceso de aprehensión del objeto de estudio que responde a una escala de complejidad que se incrementa conforme se da la profundización del conocimiento y la ampliación de recursos y habilidades para su aprehensión y para la acción.

En *lo teórico* persigue la identificación, en el desarrollo del pensamiento científico, las áreas del conocimiento pertinentes a la comprensión y explicación del objeto de estudio de la disciplina.

En *lo práctico*, permite señalar los campos de acción profesional reales y potenciales y los modelos de investigación e intervención social que se han desarrollado.

A las características que asume el perfil general, en cada etapa del proceso de for-

mación, se les ha denominado sub perfil y consiste en los siguientes aspectos:

SUB PERFIL Y EJE TEMÁTICO DE CADA UNO DE LOS NIVELES DEL PLAN DE ESTUDIOS

SUBPERFIL	EJE TEMÁTICO
Capacidad para identificar, caracterizar y comprender la naturaleza del Trabajo Social, la problemática social que atiende y su campo de intervención.	El Trabajo Social en la comprensión y análisis de las relaciones sociales y de la relación Estado-Sociedad Civil y las formas de respuestas públicas y privadas a esos problemas sociales.
Capacidad para captar y analizar las formas de respuestas organizadas en el contexto de las relaciones Estado-Sociedad Civil.	El Trabajo Social y su relación con las respuestas colectivas de la sociedad civil vinculadas con la problemática social.
Capacidad para intervenir en situaciones sociales, individuales, grupales y comunales desde una institución.	El Trabajo Social en los problemas sociales desde organizaciones públicas y privadas.
Capacidad para participar en el proceso de formulación, administración, ejecución y evaluación de las políticas y programas sociales.	El Trabajo Social en la formulación, la ejecución, evaluación de los programas institucionales políticos y privados relacionados con las políticas macro como respuesta a las problemáticas sociales.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de la Escuela de Trabajo Social: Currículum, 1993.

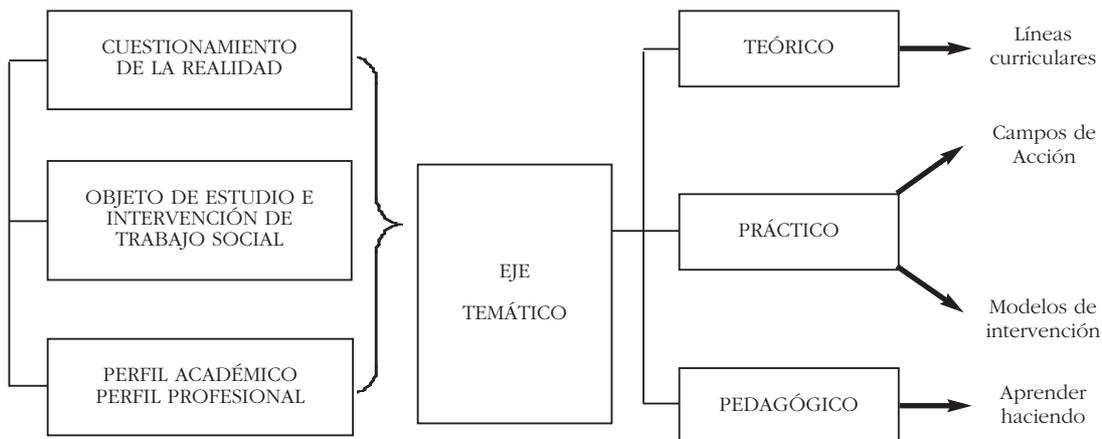
Los ejes temáticos son un punto de entronque entre el perfil y los contenidos de los cursos, mediatizados por las líneas curriculares y son el resultado de la síntesis de:

- b. objeto de estudio-intervención del Trabajo Social y
- c. los Perfiles: académico y profesional.

a. El cuestionamiento de la realidad social,

El siguiente diagrama ilustra al respecto.

CONSTRUCCIÓN DEL EJE TEMÁTICO



Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones de la integración se operacionalizan como sigue:

a. TEORÍA-PRÁCTICA

Las líneas curriculares son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se abstraen de un área. Organizan y dan operatividad al plan de estudios. La teoría se organiza mediante la línea curricular, entendida como el ordenamiento de

las temáticas en forma vertical (de lo simple a lo complejo) y horizontal según nivel del Plan de Estudios. Ello da como resultado tres líneas curriculares:

- ✧ Teoría, metodología y práctica de Trabajo Social.
- ✧ Realidad nacional.
- ✧ Teoría social.

#### LÍNEAS CURRICULARES DEL PLAN DE ESTUDIOS

LÍNEAS CURRICULARES
<p><i>TEORÍA, METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL</i></p> <p>Conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos para la intervención en las situaciones sociales mediante la inserción en los diferentes contextos según los niveles del plan de estudios.</p>
<p><i>REALIDAD NACIONAL Y LATINOAMERICANA</i></p> <p>Conjunto de conocimientos teóricos, históricos y legales para la comprensión de la realidad social, causas y consecuencias, mediante el estudio de situaciones y procesos del trabajo social.</p>
<p><i>TEORÍA SOCIAL</i></p> <p>Conjunto de conocimientos de las ciencias sociales: antropología, psicología, sociología, economía, política, administración, educación, para la comprensión de los hechos y procesos del ser humano y de su inserción en la dinámica social.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Escuela de Trabajo Social: Currículum, 1993.

La práctica pre-profesional corresponde a un proceso que se inicia con la caracterización de la problemática social, pasando por las diferentes formas organizativas que agrupa a los sectores sociales que se movilizan para la satisfacción de sus necesidades, hasta llegar a las organizaciones de bienestar social, públicas y privadas que son administradoras y ejecutoras de las políticas sociales.

b. INVESTIGACIÓN-DOCENCIA-ACCIÓN SOCIAL

El punto de partida es el eje temático, en el que se identifican los objetivos de conocimiento, actitudes y habilidades rela-

tivos a la investigación y la acción social y el alcance del conocimiento propiamente. Esto confluye en el proyecto de práctica pre profesional que es la instancia de integración teoría-práctica.

La docencia es el momento de socialización, análisis y recreación del conocimiento acumulado. Se realiza con dos vertientes; el conocimiento acumulado de las ciencias sociales y el que se obtiene de la práctica concreta.

La investigación pretende alimentar la docencia y la acción social, evalúa logros y hace más eficiente la acción futura. Orienta la construcción del conocimiento.

La acción social se realiza por medio del trabajo de campo de las prácticas pre

profesionales que permiten acciones concretas en relación con las necesidades sociales problematizadas, gracias al conocimiento obtenido en la investigación y al proceso desarrollado en el análisis crítico y su integración científica en la docencia.

### C. ESTUDIANTES-PROFESORES-COMUNIDAD-PROFESIONALES

La integración se define a partir de la participación (cantidad y calidad) de los actores en el proceso de conocer (transmisión, recreación y construcción) y del actuar.

### 3. EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y AUTORREGULACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN

El proceso de autoevaluación y autorregulación para la acreditación de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, que se realizó entre 1999 y el año 2000, constituye el último eslabón de un proceso formado por once Jornadas de evaluación realizadas desde 1971.

Se justifica esta onceava Jornada por la necesidad de formular un nuevo Plan de desarrollo estratégico de la Escuela para el quinquenio 2001-2005 así como por la identificación de nudos críticos a los que la Comisión de Currículo de la Escuela y un Proyecto de investigación habían arribado y ya sugerían la necesidad de una reforma parcial al Plan de estudios, para resolverlos. A estas razones se sumó el interés institucional por iniciar la acreditación de sus carreras.

En la autoevaluación interesó la valoración de seis factores según la propuesta del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y el Centro de Evaluación (CEA) de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica. Estos factores son: Personal Académico, Currículo, Estudiantes, Administración, Infraestructura y Equipo, Impacto y Pertinencia. Con estos factores, esta evaluación fue integral a dife-

rencia de las anteriores y también fue diferente en tanto involucró a docentes, estudiantes, graduados del Plan de estudios 1993 y empleadores de los graduados de este plan, que fue el evaluado.

Las actividades más relevantes de un proceso de evaluación de más de dos años han sido la investigación documental, el análisis de la información, la devolución y validación por parte de la comunidad de la Escuela, la aplicación de instrumentos estandarizados a los diversos actores, el análisis y validación de esa información, la preparación del informe final y la documentación anexa que lo respalda, la solicitud de la Acreditación de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social ante el SINAES y finalmente, la información de los resultados parciales del proceso, a la comunidad de la Escuela.

Entre los resultados derivados del proceso, los nudos pedagógicos ocupan un lugar preponderante en tanto se constituyen en el insumo central de la propuesta de Reforma parcial al plan de estudios, que está en proceso. Estos nudos fueron identificados principalmente a partir de la evaluación de los factores Currículo y Personal Académico. En los siguientes apartados se hace referencia a cómo se reafirmaron como problema.

Los nudos identificados refieren principalmente a la "Línea de Teoría, Metodología y Práctica del Trabajo Social" que cruza todo el Plan de estudios y se resumen de la siguiente manera:

- ❖ La enseñanza de los métodos de intervención profesional es desarticulada en su contenido, en su ubicación estructural en el Plan de estudios y en las características de la experiencia práctica que la acompaña.
- ❖ El estudio de las áreas críticas o significativas al trabajo social que constituyen las áreas de intervención profesional, no es sistemático a lo largo de la formación ni se garantiza de la misma manera a toda la población estudiantil. Esto debido a que se estudian principalmente desde los talleres (cursos prácticos) y en ellos se definen

temas y problemas diferentes para los distintos grupos de estudiantes.

- ✧ El desarrollo de habilidades y destrezas para la intervención no se logra en el nivel óptimo deseado a falta de experiencias de laboratorio anteriores a la práctica directa con las personas en los diferentes talleres.

En los últimos años se aprecia un atenuamiento de la capacidad de respuesta innovadora, retardadora, osada de nuestros estudiantes.

La enseñanza de la investigación también tiene una dispersión que afecta el óptimo aprendizaje.

De algunos de estos nudos hacemos una reflexión en este trabajo.

#### 4. EL CONOCIMIENTO DE LAS ÁREAS CRÍTICAS O SIGNIFICATIVAS AL TRABAJO SOCIAL

El conocimiento e interpretación de las áreas críticas o significativas al Trabajo Social es inherente a la intervención profesional. Teresa Matus (1999:27) señala que

Trabajo Social constituye su especificidad, por tanto, en las mediaciones de un modo particular de ver que tiene como resultado un hacer particular... hay una relación mediada insustituible entre intervención y un sistema de comprensión social constituido al menos por cuatro dimensiones relacionadas aunque no homologables: los cambios existentes en el contexto, las diversas perspectivas de teorías sociales, los enfoques epistemológicos y los marcos ético-valóricos. [Para intervenir es necesario saber por qué y sobre qué se actúa. La misma autora señala] la imperiosa necesidad de dilucidar el objeto sobre el cual se quiere influir y el aspecto bajo el cual ejercer esa influencia (*op.cit.* 36).

La Escuela de Trabajo Social ha definido un conjunto de áreas críticas o significati-

vas que han servido para orientar la investigación, la selección de centros de práctica para los cursos Taller, para la selección de temas para los trabajos finales de graduación de las y los estudiantes. Estas pretenden sintetizar los principales campos de intervención profesional en el país. Estas áreas son, en su definición más general, las siguientes:

- ✧ De la pobreza a la calidad de vida en igualdad de oportunidades.
- ✧ Del deterioro de la salud a la salud integral.
- ✧ De la crisis del Estado de bienestar a la Reforma del Estado.
- ✧ Del deterioro del ambiente al desarrollo sostenible.
- ✧ De la violencia social a la democratización de la vida cotidiana y la convivencia social.
- ✧ Del autoritarismo y la exclusión social a la participación social y la ciudadanía plena.

Esta definición es básica para orientar las prioridades en el conocimiento y la acción en el proceso formativo. El proceso de autoevaluación permite ratificar su vigencia en tanto los graduados y graduadas de la Escuela, así como los empleadores, las señalan como las áreas en las que predominantemente se desarrolla el ejercicio profesional y docentes y estudiantes de la Escuela las ratifican como expresión de una lectura adecuada de la demanda social. Sin embargo, el proceso también permite esclarecer que su estudio no cruza sistemáticamente el Plan de estudios y que en aquellos cursos en que se abordan estas áreas temáticas, se hace principalmente, con un carácter descriptivo y analítico pero no a partir de una definición del objeto específico de intervención en cada una ni de las dimensiones en que se hace necesario estudiarlas e intervenir en ellas. En otras palabras, el estudio de estas áreas es más bien descriptivo y desde una perspectiva general y global.

Esto hace pensar que hay una preocupación preponderante por una lectura actualizada del contexto pero no es clara la preocupación por su explicación a partir de la teoría social, los enfoques epistemológicos, las perspectivas ético-valorativas y las construcciones metodológicas desarrolladas por el Trabajo Social.

Hemos esclarecido que no es suficiente el conocimiento de las áreas en sí, sino en cuanto objeto disciplinario y profesional en el cual se desea influir de alguna manera pero además, las áreas críticas y significativas al Trabajo Social deben ser abordadas en el Plan de Estudios, desde categorías que, como dice Matus (*op. cit.*:18), “*permitan mostrar una realidad persistente y múltiple*”, su heterogeneidad y permanente cambio y especialmente, desde las subjetividades de las personas que las viven.

Nuevas “cartografías” señala Matus para hacer referencia a nuevas formas de acercamiento a lo social en las que según la autora, se requiere una función mediadora que debe “contener la posibilidad de recuperar la unidad de lo razonable dejando escuchar sus múltiples voces” (*op. cit.*: 67) , haciendo evidentes las diferencias y contradicciones, logrando el análisis que aún no se han hecho, rompiendo con las dominaciones de los discursos económicos, médicos, jurídicos e integrándolos a un discurso nuevo. Para ello, es necesaria la investigación de lo social y, especialmente, el desarrollo del compromiso con el conocimiento permanente. Así mismo, el estudio de las áreas críticas o significativas al trabajo social debe “*incentivar la capacidad de creación, de inventiva rigurosa, de propuesta de buen nivel*” (*op. cit.*: 102).

Algunas interrogantes que ayudan a precisar y concretar estas preocupaciones en una propuesta curricular son:

¿Qué teorías explican los hechos, fenómenos y situaciones que problematizan la vida de las personas?

¿Cómo define el Trabajo Social los objetos específicos sobre los que quiere incidir o influir?

¿Con qué finalidad se piensa y se construye la intervención?

Sólo entonces es posible la enseñanza de los métodos, afianzada en una mediación con la realidad particular en el nivel local y en torno a las particularidades de los grupos y personas que la componen.

## 5. LA ENSEÑANZA DE LAS MODALIDADES Y LOS MÉTODOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Este asunto constituye en la actualidad un nudo desde el cual se han articulado múltiples reflexiones (de orden epistemológico, ontológico y metodológico-histórico) asumidas de diversas maneras; entre ellas destacamos:

- a. El Proyecto de Investigación VI-215-97-269, de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica el cual asume, como uno de sus componentes, el estudio de las estrategias de intervención profesional y que se complementa con la investigación teórica que dio origen a una propuesta de clasificación de los diversos desarrollos teórico-metodológicos del Trabajo Social. De ello deriva un cuestionamiento a la enseñanza de los métodos según tamaño del sujeto (caso, grupo y comunidad). A ello se agrega la descontextualización de los referentes y la insuficiente aprehensión teórica de los temas vinculados a la problematización de la realidad, así como de los sujetos que en sus prácticas sociales familiares, comunales, laborales, experimentan tales problematizaciones.

Ello condujo a señalar la necesidad de asumir la reflexión de la enseñanza de la metodología desde tres ejes: lo epistemológico, ontológico (problemáticas-sujetos) y lo metodológico (historia, valores e instrumental)<sup>1</sup>.

- b. Las Jornadas de Reflexión Epistemológica y Metodológica (1996-1997) en la Escuela de Trabajo Social indujeron a reposicionar la discusión para trascender una racionalidad instrumental en la enseñanza de la metodología<sup>2</sup>.
- c. Las reflexiones de la Comisión Currículo (1999-2000) buscan construir las mediaciones entre lo reflexionado y su traducción en asuntos de estructura curricular, programáticos y pedagógicos<sup>3</sup>.
- d. La investigación documental de los programas de los cursos, del Plan de Estudios y la consulta a los actores del proceso educativo mediante cuestionario permitieron precisar desafíos de estructura curricular y de contenidos programáticos, los cuales fueron validados en las Jornadas de Reflexión del proceso de Autoevaluación, Autorregulación para la Acreditación (1999-2000)<sup>4</sup>.

El Trabajo Social se caracteriza, por un mayor desarrollo profesional y por un fortalecimiento de lo disciplinario. Desde este último ámbito, el objeto se conceptualiza como la expresión e interpretación de las contradicciones macrosociales en los microcontextos sociohistóricos de los sujetos individuales y colectivos y las representaciones, que tales

sujetos construyen e incorporan a su imaginario social, acerca de su situación en la cotidianidad de sus vidas y a partir de ellas desarrollan acciones individuales o colectivas, articuladas o no a la acción estatal, para buscar el acceso a una vida sin exclusiones.

Para profundizar el desarrollo disciplinario se requiere potencializar la investigación básica, pioneros de ello son los posgrados de maestría y doctorado de Brasil y por otra parte profundizar la investigación y sistematización del proceso y resultados de la aplicación o construcción de los métodos de intervención profesional para superar “los vicios positivistas que aprisionan el trabajo social” y que se expresan en la separación entre ciencia y técnica o sea, el que conoce y el que actúa, o la identificación de una teoría “específica” referida al conocer para actuar, que se sintetiza en las sistematizaciones de la práctica y que por tanto, excluye la investigación del quehacer profesional, así como, el conocimiento teórico suele ser reducido a lo operativo, instrumental y situacional. Para ello es básico asumir, la discusión sobre el debate epistemológico de la relación sujeto-objeto en términos de Guerra, citada en Montaño (2000:22) desde tres vertientes para el análisis de tal relación o sea el que atribuye prioridad del objeto sobre el sujeto (positivismo), la que atribuye prioridad del sujeto sobre el objeto (historicismo o método comprensivo) y la que propone la necesaria autoimplicación entre sujeto y objeto (teorías críticas y marxismo).

Además es necesario completar el debate epistemológico con la discusión ontológica, o sea “*el ser, su estructura, fundamento y movimientos para referir la reflexión*” (Montaño: 2000:23) a los métodos de intervención, comprendiendo que estos vinculan finalidades y causalidades; que no son “únicos”, “ni básicos”, “ni específicos”, sino que varían con la dinámica de los objetos específicos y sus contextos y que además integran valores, principios éticos, políticos, conocimientos y praxis. En otras palabras, a partir de cada fenómeno concreto, es fundamental extraer sus fundamentos, categorías y el camino para interpretarlo e intervenir en él. En

---

1. Molina, Ma. L. y Ma. Cristina Romero: 1999, 2000.
2. Consúltase UCR, Escuela de Trabajo Social, Sección Docencia. *Memoria de Jornadas de Reflexión Epistemológica y Metodológica: 1998-1999*.
3. Consúltase UCR, Escuela de Trabajo Social. Comisión Currículo “Actas de reuniones” 1999-2000.
4. Consúltase UCR, Escuela de Trabajo Social. Comisión AAA: “Informe de Autoevaluación y Autorregulación 1993-2000”.

ese camino para conocer, se requiere incorporar la perspectiva de totalidad, historicidad y contradicción, para comprender tales fenómenos en sus múltiples determinaciones, sus vínculos con otros fenómenos y su carácter dinámico-procesal y contradictorio.

Lo anterior contribuirá a superar –como lo anota Leila Lima (2000: 37-50)– sobre el debate metodológico:

- ✦ “La ilusión de que la comunidad produzca conocimiento científico” en tanto es interpretación idealista que ignora las condiciones naturales, que intervienen en los procesos de producción científica y relegar a un segundo plano los conocimientos adquiridos y la ideología, para privilegiar el conocimiento sensorial.
- ✦ El reiterado “esquematismo” metodológico que se antepone a la realidad y que condena a un “linealismo”.
- ✦ Confundir el método de investigación con el de exposición.
- ✦ Obviar que la realidad no es aprehensible sino a través de una categorización teórica.

Montaño (2000: 19) agrega: comprender que el Trabajador Social “de campo” no es subalterno del académico ni viceversa, y que el conocimiento situacional no es menos importante que el conocimiento teórico. Lo son, cuando se produce la separación positivista entre teoría y práctica. En el ámbito de la intervención la producción de conocimiento teórico científico casi no es posible, ni necesario, pero en esta actividad es fundamental la apropiación de la teoría como recurso explicativo de procesos sociales y la elaboración de conocimiento situacional (del diagnóstico y de las técnicas de intervención) que le permite intervenir crítica y efectivamente en los procesos. Entonces, esta actividad no es subalterna a la actividad científica, sino que se comporta como complementaria e igualmente importante.

José Pablo Netto (2000: 51) argumenta que el debate sobre la enseñanza de la metodología pueda comprenderse desde tres ejes:

- a. Reproducción de los parámetros tradicionales o sea la enseñanza del *caso*, *grupo*, *comunidad* para inferir un patrón metodológico lo cual se resume en “la alternativa ecléctico-restauradora”.
- b. La “solución modernizante” la cual reclama para la intervención profesional un estatuto provisto de un mínimo de coherencia y rigor. Con esta alternativa se evidencia el esfuerzo “renovador y heterogéneo del proceso de reconceptualización”, pero sustentado en determinaciones teóricas rearticuladas y reordenadas que sincronizan las exigencias de la epistemología y la metodología de las ciencias sociales para enseñar una diversidad de modelos de intervención.
- c. La vía de ruptura, requiere comprender que la cuestión del método no es algo que se pueda elegir libremente. El método es una relación necesaria entre el sujeto que investiga y el objeto investigado. Entonces, no existe “un supermercado metodológico” derivado del método positivista, funcionalista, estructural-funcionalista.

Según Netto (2000: 102) enfrentar la cuestión metodológica implica rupturas con un tipo de lectura de la sociedad, que ha impactado al Trabajo Social y para ello, es clave ampliar la diversidad del debate sobre las diferentes concepciones teórico-metodológicas y no, la conciliación en el plano de las ideas.

Entonces algunas de las ideas para construir rupturas curriculares, programáticas y pedagógicas identificadas como opciones para deconstruir los nudos reconocidos en el proceso de autoevaluación pueden orientarse a partir de las siguientes consideraciones:

- a. Enfatizar el estudio del eje histórico del origen y desarrollo del Trabajo Social como una práctica social más, en el proceso de división del trabajo y, el reconocimiento de su legitimidad en la relación capital-trabajo o sea, en la mediación de las políticas sociales y la sociedad civil. Así como, asumir el estudio crítico de las

abstracciones de las prácticas sistematizadas, que han contribuido a aportar estrategias y procedimientos de intervención desde una perspectiva histórica.

- b. Mantener y profundizar el eje epistemológico y las matrices centrales que configuran las tres maneras de relación entre el sujeto y el objeto: positivismo; interpretativo o comprensivo, y las de inspiración marxista.
- c. Profundizar el eje ontológico o sea comprender los sujetos y los fenómenos que suscitan atención del T.S. en sus contextos socio-históricos esto es con la comprensión teórica e interpretación crítica de las causas y manifestaciones de los problemas, a partir de lo cual es posible construir con propositividad estrategias para la acción.

De lo anterior se sugiere entonces construir el área de Teoría, Metodología y Práctica considerando respuestas a las siguientes interrogantes generales:

- a. ¿Cuáles son las premisas de los paradigmas de la teoría del conocimiento que permiten comprender la relación sujeto-objeto desde tres ámbitos del saber: la primacía del objeto sobre el sujeto; la primacía del sujeto sobre el objeto y la mutua implicación sujeto-objeto y cómo impactan el Trabajo Social?
- b. ¿Cuáles son los factores condicionantes y la heterogeneidad de las manifestaciones de la exclusión social y los asuntos problemáticos en los microcontextos (familias, grupos, organizaciones-movimientos sociales) que suscitan la intervención profesional? O sea cuáles son las áreas socialmente significativas que convocan el conocer, el hacer y el para qué del Trabajo Social.
- c. ¿Cuáles son los diversos grupos humanos según edad, género, etnia, que en su práctica social, familiar, comunal, laboral

experimentan el impacto de la exclusión social, las diversas formas de discriminación, es desprotección e inaccesibilidad a los satisfactores que garanticen realización de los derechos humanos?

- d. ¿Cuáles son y cuáles características presentan las estrategias de intervención y de gestión de los servicios sociales sistematizadas y abstraídas de prácticas profesionales (pasadas y presentes), que se relacionan con la diversidad de los objetos particulares y según la heterogeneidad de los grupos humanos y de las organizaciones productoras de servicios sociales?
- e. ¿Cuáles estrategias de intervención construir en esa relación de mutua implicación sujeto-objeto? ¿Cuáles los para qué, cómo y porqué de las construcciones teórico-metodológicas?
- f. ¿Cuáles lecciones aprendidas derivamos a partir de la sistematización de las experiencias?
- g. ¿Cuáles conocimientos derivamos de la investigación que se desarrolla?

La enseñanza-aprendizaje de la teoría y metodología del trabajo pasa también por comprender que este acervo es variable, dependiente en su configuración de diversos procesos involucrados entre sí que pasan por el reconocimiento de que la práctica profesional del T.S. es una práctica social especializada del mundo del trabajo, y, por ello, puede ser comprendida como parte de las mediaciones de la relación capital-trabajo, en tanto y en cuanto, el origen y desarrollo de esta profesión está vinculado a las transformaciones del capital (comprendido no como "cosa" sino como relaciones sociales), que configuran un ámbito profesional socialmente legitimado, para atender los efectos sociales perversos de la acumulación de la ganancia expresados en problemas sociales. En tanto que es, una práctica profesional con tal característica, es influida por la reorganización de las relaciones y los papeles que

asume el Estado. Por ello, los procesos de privatización, descentralización, participación de la sociedad civil, influyen no sólo en su quehacer como camino socio-técnico, sino también, en las modalidades de contratación, que pasan de la relación salarial con garantías y derechos sociales a las relaciones típicas de los procesos de “tercerización”, caracterizados por la inseguridad laboral y condiciones precarias de contratación como lo es la contratación por tarea y la recalificación permanente de su trabajo ya sea en instituciones públicas, ONG, empresas, gobiernos locales o cooperativas.

El estudio crítico del desarrollo histórico disciplinario del Trabajo Social, visto desde las abstracciones teórico-metodológicas desarrolladas, dan cuenta de una diversidad de opciones y que requieren ser reaprehendidas desde sus fuentes epistemológicas subyacentes y sus repercusiones en la práctica profesional, así como los contextos socio históricos que les dieron origen.

Además, es fundamental reconocer que, el Trabajo Social se mueve entre los ejes organizadores de la vida social o sea la producción de la vida material, la producción de las relaciones sociales y la reproducción de las formas de conciencia y representación de la vida social.

En el entramado de estos ejes el Trabajo Social se enfrenta a las desigualdades sociales que se recrean y configuran, a diversas formas de subsistencia y defensa de la vida y a la creación y reinversión de nuevas formas de solidaridad en la vida cotidiana. Estos cambios desafían pensar sobre el para qué, más allá de lo asistencial, terapéutico y socioeducativo o sea, pensar la cuestión social, desde las demandas consideradas tradicionales y desde las demandas emergentes de la población en su heterogeneidad y desde los ámbitos laborales tradicionales y emergentes.

#### 6. LA PROPOSITIVIDAD Y CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La profesión de trabajo social aunque hunde sus raíces en el voluntariado y la be-

neficia, encuentra una identidad profesional con un perfil diferente desde hace unos 50 ó 60 años. Esto significa que si bien sus antecedentes persisten hasta nuestro días como una necesidad del sistema, profesionalizar el trabajo social significó dejar de ser eminentemente una necesidad del sistema y asumir un para qué y un porqué del quehacer profesional<sup>5</sup>.

Implica asumir un desde dónde y hacia dónde establecer un conjunto de componentes académicos y profesionales que generen legitimidad y confianza en los colectivos con los que tiene que ver.

Varios pasos<sup>6</sup> se han dado incitados por los espíritus inquietos y aquellos comprometidos con la justicia social y un mundo más inclusivo y más equitativo. Primero tomando como modelo las propuestas del norte, profesionalizaron el trabajo social a costa de volverlo muy rígido para este mundo de constantes cambios y sorpresas políticas, económicas, sociales, etc. Para contrarrestar el perfil neopositivista se proclamó un compromiso absoluto con las causas de los más necesitados y también con sus luchas. Esa etapa del todo o nada fue desdibujándose con propuestas más de tipo posmodernistas

- 
5. Para ampliar sobre este tema ver: Molina, Lorena y Romero, María Cristina (2000). “Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad en Trabajo Social”. *Revista Virtual del Departamento de Servicio Social*. Concepción. Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. <http://www.udec.cl-ssrcv>
  - Iamamoto, Marilda (1997). *Servicio Social y División del Trabajo*, Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil. Martinelli, María Lucía (1997). *Servicio Social, Identidad y Alienación*, Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil. Montaña, Carlos (1998). *La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Cortez, pp. 81-202.
  6. Este aspecto se puede ampliar con la consulta a Varios autores (1995). *Perspectivas metodológicas en Trabajo Social*. Lima, Perú: ALAETS-CELATS. Aquí se pueden establecer las diferencias entre los diferentes enfoques epistemológicos que han impregnado al Trabajo Social, y por lo tanto, cómo se asumió la metodología de intervención en relación con qué objeto determinado.

que sin caer en un descompromiso todavía no ha encontrado la ubicuidad en el complejo debate del objeto del Trabajo Social. Unos proponen que es porque no existe un fuerte interés por encontrar las bases epistemológicas del quehacer profesional y con ello robustecer una teoría y una disciplina del Trabajo Social. Otros dedican sus esfuerzos a evitar la palabrería y perfeccionar las técnicas; son los llamados “ferreteros” por aquellos.

Y en todo este sano discutir, la formación universitaria sigue sin pausa y sin tregua. Nos ocupa el asunto de la formación desde nuestra posición de docentes y nos ha llamado poderosamente la atención en los últimos años un atenuamiento de la capacidad de respuesta innovadora, retardadora, osada de nuestros estudiantes. Más allá de que estemos atacados por el virus de que todo pasado fue mejor. Es nuestro interés encontrar algunas respuestas a las preguntas que nos estamos haciendo:

¿Será posible que nuestros estudiantes estén evadiendo el reto de pensar en nuevas alternativas?

¿Por qué el estudiante no cuestiona?, todo lo acepta, ¿es que necesita la seguridad que le ofrece la tradición? ¿Necesita la seguridad que le ofrece la autoridad del docente? ¿Se presenta el mundo tan peligroso y amenazante que teme el reto de desafiarlo con nuevas ideas, nuevas propuestas? ¿Con cambios? ¿Existe un robotizamiento, una excesiva confianza en lo conocido, en lo probado? ¿O se encuentra ante un vacío de ideales, de construcción de propuestas de mundo humano? ¿Cómo revertir estos resultados no deseados del proceso de formación de profesionales en Trabajo Social?

Esto redundará en el nivel de exigencia que está dispuesto a negociar el estudiante. Aparentemente, hay una serie de negociaciones que siempre tienden a bajar el nivel de exigencia, eliminar trabajos, exámenes, hacer exámenes en la casa, trabajos grupales, entre otros. De manera tal que con el ánimo de reducir el

estrés, se sacrifica la formación con profundidad, porque lo que resulta es una visión superficial, sin análisis profundo o sea, “light”, sin fuerza, sin reto, sin demasiada exigencia.

Lógicamente, que existen muchas teorías que podrían orientarnos en un intento de respondernos nuestros interrogantes. Además existen varios esfuerzos de tratar todas las inquietudes de la formación en actividades organizadas por la Escuela de Trabajo Social para tales efectos, incluso de una manera formal, se han organizado una decena de Jornadas<sup>7</sup> de discusión y análisis para estar siempre anuente al cambio, a lo nuevo, a tratar de dar respuesta a los retos actuales y no quedarnos rezagados, obsoletos.

Las primeras inquietudes de nuestros docentes se remontan a los años cincuenta cuando tratan de manera muy atinada de encontrar una autonomía profesional mediante una posición ya hoy probada de que el aprendizaje sería más efectivo y por tanto las respuestas a las demandas de la sociedad más contundentes, en la medida en que se incorporaba a los cursos teóricos la práctica institucional que daba la oportunidad a los estudiantes de estar cerca de las circunstancias que atentan contra la salud integral y la calidad de vida de las personas.

Posteriormente el interés no es tan técnico profesional sino más bien de orientación político ideológico que incorpora la noción de praxis en la formación como una garantía de que, además de aprender haciendo, se haga con los sectores populares, en pos de cambios y reestructuraciones de las estructuras de poder.

La utopía atrapó a estudiantes y docentes y se iniciaron los talleres que en ese

7

Véase (1995) Romero Saint Bonnet, Ma. Cristina (1988). “El Taller de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, Antecedentes, desarrollo y resultados 1976-1986”. *Tesis de Maestría en Educación*, UCR, para conocer sobre las Jornadas de Reflexión realizadas por la ETS desde el año 1971 al año 1986 y que derivaron en replanteamientos y resignificaciones que se vieron reflejadas en las distintas propuestas de planes de estudio.

momento constituía una práctica pedagógica innovadora a la vista de nuestra universidad<sup>8</sup>. Se generaba gran entusiasmo fundamentalmente porque había un para qué y un por qué ¿Será esta la clave?

Pareciera que la respuesta está en que el proceso que se siguió hasta hoy, pasó de la total instrumentalidad, un trabajo social al servicio del ajuste del individuo al medio como tan sinceramente lo rezan los propósitos profesionales de esos días, a un propósito liberador reivindicativo de causas populares, y en la década perdida, a una posición de instrumentalidad reciclada<sup>9</sup> que se ha ido manteniendo hasta estos días que despojó de un plumazo toda connotación de compromiso social aunque se mantuvo en las letras no fue así claramente en la pedagogía concreta. Se desdibujó el para qué y el por qué que sostenía el entusiasmo y lograba un colectivo que legitimaba la identidad profesional.

No puede olvidarse el contexto y por supuesto, la desmembración de las sociedades, el debilitamiento de las culturas locales, el imperio de la individualidad, el temor por un futuro incierto e inseguro, la búsqueda febril de un bienestar económico y material, ha determinado una juventud diferente con valores y metas diferentes.

El sistema sociocultural actual lleva a desvalorizar lo público, lo colectivo como espacio de construcción de cultura, de intereses, de no-alienación, en pos de una racionalidad instrumental del sistema capitalista y en su necesidad de legitimación ha debido poner el énfasis en el individualismo, el cientificismo, la concurrencia, (representada en la ideología del rendimiento), el individualismo de la propiedad y la orientación hacia los valores de cambio y de una ética estratégico-utilitarista.

Debemos resolver el enigma de integrar estos nuevos valores con la recuperación de la visión social de la formación académica de trabajo social, la búsqueda de la propositividad y la creatividad para salir de la instrumentalidad opacante y egoísta y adentrarse en imaginar nuevos compromisos con nuevos sujetos y nuevos propósitos, pero todos humanos al fin. La búsqueda de un nuevo por qué y un nuevo para qué, ¿serán soluciones locales? El movimiento de Chiapas nos está enseñando algo hoy, no la revolución del proletariado, sino la lucha por una identidad local y una autonomía para tomar decisiones liberadoras de grupos específicos.

De lo que se carece es de la propositividad y la creatividad para inventar un nuevo compromiso social, que pareciera que no es hoy hacer prácticas con campesinos, con sectores marginales, sino intervenir en el nivel de los efectos psicosociales del nuevo mundo globalizado y amenazante o con una instrumentalidad más compleja hacia la atenuación de efectos crueles para la calidad de vida de grandes grupos sociales e incluso para su pervivencia mediante proyectos “focalizados”.

Entre los principales riesgos que conlleva las situaciones planteadas podemos considerar que nuestros estudiantes están ante el peligro de que la fragmentación de “lo social”, junto a los procesos de tercerización de los servicios sociales y de los profesionales, los ubique en el riesgo de descontextualizar el análisis de los objetos de intervención, que son, en apariencia focalizados, atomizados y diluidos en prácticas de cuño asistencial, o de solidaridad local y no los vean como resultantes de procesos que se desarrollan a nivel macrosocial.

El riesgo en este contexto de predominancia del pensamiento neoconservador y de la falacia de neutralidad de la ciencia y la tecnología, es que las ciencias sociales y humanas en general, reproduzcan bajo consignas modernizadoras y academicistas el discurso del fin de las utopías.

La desideologización es un riesgo que corren todos los trabajadores sociales, si no

8 Véase Molina, Lorena y Ma. Cristina Romero (1992). “El desarrollo curricular de la Escuela de Trabajo Social (1942-1991)”. *Revista de Ciencias Sociales* 56: 63-78.

9 Ver Plan de Estudios 1995 Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

es enfrentada con la preparación teórica y política necesaria para analizar las demandas particulares y articularlas con el conocimiento de la demanda social de esos sectores. De esta manera se supera la atomización y la descontextualización de la demanda social y se está en condiciones de transformar la oferta institucional. Por ejemplo, las políticas focalizadas en derechos ciudadanos y humanos con lo cual se tiende a superar el asistencialismo instrumental.

Con base en lo anterior se nos presentan como principales retos el trascender la formulación de diagnósticos en torno a estos temas y propiciar discusiones que generen conocimiento y acciones propositivas alternativas; el retomar y fortalecer los espacios comunes, teórico-políticos, al interior del Trabajo Social y con otras disciplinas y otros actores que coincidan en esta búsqueda de transformación de los espacios institucionales de intervención; el repensar las prácticas buscando formas alternativas y solidarias que permitan desde la conceptualización teórica, epistemológica y metodológica, realizar una práctica integrada, que cuestione la fragmentación económica, política, social e ideológica que impregna los discursos y condicionan la opinión y los valores.

En lo pedagógico se plantean desafíos en el aprendizaje cognitivo, en el aprendizaje por simulación de situaciones, por demostración e imitación y el aprendizaje en ejercicio de la actividad profesional. Estos desafíos nos obligan a replantearnos la actividad docente para contribuir y construir con los y las estudiantes estrategias que generen la búsqueda de lo importante sobre lo accesorio, derivar lecciones aprendidas a partir de la reflexión de las prácticas en general, como las mencionamos arriba sobre la base de una apropiación crítica de la teoría y de los procesos sociales en su historicidad y en su cotidianidad.

#### A MANERA DE EPÍLOGO

En este artículo se subrayan los nudos pedagógicos identificados en el proceso de

A.A.A. No son los únicos asuntos identificados y reflexionados en tal proceso, sin embargo, la construcción y puesta en marcha de las acciones autorreguladoras, referidas a un proceso de reforma parcial del Plan de Estudios nos llevaron a una autocrítica con respecto a si nuestro escenario pedagógico es integrador o atomizador de los ejes ontológicos, epistemológico metodológico y político vinculados a la interpretación y la intervención, y a su vez, cuánto acento tiene, en una racionalidad instrumental o bien en una racionalidad emancipatoria. Sin lugar a dudas, la experiencia reflexiva, permitió una autollamada de atención, para recuperar las buenas acciones de un pasado potencializador de la crítica y acompañarlo en forma renovada, de una capacidad propositiva, cuyo norte es la búsqueda de alternativas diferentes al pensamiento homogenizador conservador.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Borgianni, Elizabeth y C. Montano (2000). *Metodología y servicio social, hoy en el debate*. Editorial Cortez. Brasil.
- Matus, Teresa (1999). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.
- Molina, Ma. Lorena y Ma. Cristina Romero (1994). "La educación en Trabajo Social en Costa Rica". En: *Revista Cuadernos de Trabajo Social* No.7. Universidad Complutense. Madrid, España.
- (1999). "Aproximación a un perfil de la intervención de Trabajo Social en los años noventa". En: *Revista Costarricense de Trabajo Social* N° 10.
- (2000). "Los asuntos críticos de la intervención profesional". En: *Revista Costarricense de Trabajo Social* N° 11. San José.

- (2000). "Contribuciones al debate sobre el objeto y la identidad en Trabajo Social". *Revista Virtual del Departamento de Servicio Social*. Concepción. Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. <http://www.udec.cl/~ssrcv>
- Universidad de Costa Rica. Escuela de Trabajo Social. Sección Docencia (1996-1997). *Memoria Jornadas de Reflexión Epistemológica*.
- \_\_\_\_\_. Comisión Currículo (1998-1999-2000). "Actas de reuniones". Archivos. Escuela de Trabajo Social.
- \_\_\_\_\_. Comisión AAA (2000). "Informe de Autoevaluación y Autorregulación".
- Varios Autores (1995). *Perspectivas metodológicas en Trabajo Social*. Lima, Perú: ALAETS-CELATS.

Ma. Cristina Romero  
[mariacr@cariari.ucr.ac.cr](mailto:mariacr@cariari.ucr.ac.cr)

María Lorena Molina  
Escuela de Trabajo Social  
Universidad de Costa Rica  
[mmolina@cariari.ucr.ac.cr](mailto:mmolina@cariari.ucr.ac.cr)

Ana Isabel Ruiz  
Escuela de Trabajo Social  
Universidad de Costa Rica  
[airuiz@cariari.ucr.ac.cr](mailto:airuiz@cariari.ucr.ac.cr)