

Las concepciones subyacentes en el currículum de Trabajo Social

M^a Lorena MOLINA M.
M^a Cristina ROMERO S.

Resumen

Se expone el método de investigación y el análisis elaborado en el estudio de las concepciones de Realidad, Educación y Trabajo Social, subyacentes en el Currículo de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. Complementa nuestro trabajo publicado en esta misma revista (nº 7, 1994, págs. 11 a 39)

Los resultados evidenciaron más congruencias que incongruencias entre los Fundamentos Curriculares y lo expresado en los contenidos programáticos de los Cursos. No obstante ello, es necesario el respeto a la diversidad siempre y cuando los fundamentos de tal diversidad, no permanezcan en lo subterráneo u oculto, porque ello podría desviar el cometido y propósito social de la Escuela.

El estudio permitió identificar también el cambio progresivo de las opiniones de los estudiantes durante el proceso académico, para reflejar indicadores de éxito con respecto a una comprensión renovada de la profesión y de su compromiso social.

Este artículo constituye la síntesis de una investigación sobre las concepciones subyacentes en la formación profesional en Trabajo

Abstract

(THE UNDERLYING ASSUMPTIONS IN THE SOCIAL WORK' CURRICULA)

The article expounds the research and analysis methodologies produced in the surveys of the assumptions of the Reality, Education and Social Work underlying in the Social Work courses of the Costa Rica' University, campus Rodrigo Facio. It complements a former article published in this Journal (n. 7, 1994).

The results make evident that there are more congruences than incongruities between the basic statements of the curricula and its programmed contents. Nevertheless it is necessary to respect the diversity as far as the fundamentals of such a diversity do not remain underground or hiding because it could divert from the task and the social purposes of the School.

The study made it possible to identify also the progressive change of opinions of the students during the whole academic process, reflecting successful indicators in respect of a renewed understanding of the profession and its social commitment.

Social y su relación con los fundamentos curriculares 1981-1993. El contenido incluye la síntesis de los aspectos conceptuales-metodológicos y el análisis

* Profesoras catedráticas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de San José de Costa Rica.

lisis de los datos sobre las concepciones de TRABAJO SOCIAL, REALIDAD Y EDUCACIÓN de los actores del proceso educativo: profesores y estudiantes-graduados.

Las concepciones fueron estudiadas desde dos puntos de vista:

a) Desde las líneas curriculares o áreas temáticas, como subestructuras organizativas y articuladoras de los cursos de teoría social, realidad nacional y teoría y metodología del trabajo social. Esto constituye el **eje vertical** del plan de estudios.

b) Desde los niveles curriculares, o sea, el **eje horizontal**, como subestructuras que se crean por las interrelaciones de los cursos de cada nivel en torno a un eje temático, ayer llamado problema generador.

Una vez analizados los datos desde ambos puntos de vista, se destacan las congruencias y las incongruencias de los fundamentos curriculares y los hallazgos en el análisis de las concepciones citadas.

Con lo indicado, se construyó la perspectiva de los actores docentes y para el análisis de la perspectiva de los estudiantes-graduados, se identificaron las concepciones que tenían al ingresar a la carrera (ex-post facto), así como sus concepciones al egreso de la misma.

Los cortes realizados en el periodo de estudio son los siguientes: 1981-1984; 1985-1990; 1991-1993. La delimitación obedeció a criterios resultantes de la primera etapa de esta investigación referida a un estudio evolutivo sobre la aplicación de la triple integración en el método de taller.¹

El currículo de trabajo social resulta de una gran complejidad luego de haber sido objeto de un proceso de evaluación y revisión constante, sobre todo a partir de la década del setenta.

Los resultados de las evaluaciones han focalizado la atención en modificaciones de la estructura del currículum y renovaciones de contenidos temáticos en la búsqueda de la actualización de los mismos, permaneciendo intactos los fundamentos que diseñaron el currículo con características de innovación y que ahora sometemos una vez más al análisis de su congruencia interna en la búsqueda de constar con elementos evaluativos que apoyan la decisión de conformar un producto más acabado.

El norte es la calidad académica, el desarrollo de la disciplina del trabajo social y el aporte de los cuadros profesionales que conduzcan transformaciones hacia la equidad social.

De manera tal que el objeto de estudio se focalizó hacia la relación de congruencia entre fundamentos curriculares y la ejecución del plan de estudios desde la perspectiva del docente y del estudiante de Trabajo Social.

Para aprehender el objeto, este estudio se orientó por los siguientes objetivos: identificar en el currículo de la Escuela de Trabajo Social las concepciones subyacentes de REALIDAD, TRABAJO SOCIAL y EDUCACIÓN en los componentes² de los programas de los cursos y en las opiniones de estudiantes-graduados del currículo del periodo 1981-1993; y analizar la congruencia entre las concepciones y fundamentos curriculares por

nivel y por área temática (horizontalidad y verticalidad curricular).

Los fundamentos curriculares parten de un concepto de ser humano según el cual éste es sujeto de su transformación y del mundo en que vive; de una concepción de la realidad como *unidad dinámica, dialéctica en el sentido de un constante cambio que se genera a partir de la oposición de los elementos que se dan en situaciones concretas y de acuerdo a ciertas leyes y de una concepción del conocimiento como proceso que se da a partir del elemento sensorial y concreto para llegar a la elaboración abstracta y luego, a una interpretación teórica de la realidad concreta para intervenir en ella.*³

Los fundamentos curriculares de la década del ochenta significan una ruptura con el objetivo enfáticamente asistencial y tecnocrático para sentar las bases de un nuevo tipo de comprensión del objeto e intervención del *trabajador social*. El cuestionamiento de la función social profesional, dio pie a la reflexión acerca de las concepciones que lo sustentaban. Es así como la Escuela asume una concepción de ser humano menos normativa; ya aquel no es visto como un emergente patológico al que debe ayudarse a retomar al cauce de los requerimientos de la sociedad, sino que trata de comprenderse al ser humano como representante de un colectivo social afectado por la dinámica socio-económica y política de una realidad que determina su posición en el conjunto social y en la que puede emprender tareas de transformación de esa realidad, de manera organizada. La comprensión

de la dinámica socio-económica política que determina la existencia de grupos excluidos y la intervención profesional necesaria socialmente, dio origen al cambio en la orientación académica del papel del Trabajador Social, y por ende a la necesidad de asumir un papel diferente, crítico y comprometido con la problemática social.

El modelo de análisis de congruencia requirió establecer tres categorías con sus correspondientes subcategorías. Ellas son: concepción de realidad, concepción de trabajo social y concepción de educación.

Se determinaron esas categorías según los siguientes criterios: con respecto a la concepción de realidad interesó indagarla, en tanto que la formación profesional está vinculada explícitamente al conocimiento del origen y desarrollo de los fenómenos individuales y sociales; es por ello que se delimitaron las siguientes subcategorías: a) *Concepción integrada, dinámica y cambiante*; b) *Concepción atomizada y estática*.

Desde el punto de vista de las investigadoras la concepción de realidad congruente es la denominada integral, dinámica y cambiante. Una *desviación en la comprensión* de los fundamentos sería la concepción atomizada y estática. Es entonces, con esas dos subcategorías, que se analiza lo explicitado en los programas de los cursos con el propósito de contrastar lo real con lo idealmente formulado e identificar inconsistencias en la formación académica.

La concepción de Trabajo Social es de interés para este estudio porque

no existe una única línea de pensamiento con respecto a esta disciplina y porque la conceptualización de la intervención profesional socialmente necesaria ha marcado estadios de desarrollo que se traslapan entre sí. Según sea la concepción prevaleciente se determina el objeto, sujeto y la finalidad de dicha intervención y así se reconstituye la formación académica, los contenidos de los programas de los cursos y la naturaleza de las prácticas académicas de esta disciplina y en consecuencia también se recrean las concepciones y se originan otras.

En forma congruente con el currículo, la concepción de Trabajo Social se orienta por un enfoque reconceptualizado, del que derivan el alternativo y el sincrético.

Según sea la concepción educativa subyacente en los componentes de un curso teórico o práctico-metodológico, así se determinará el tipo de formación que se espera, el tipo de profesional al que se aspire y al papel que él mismo jugará dentro de la sociedad. En trabajo social se espera formar un profesional mediante actividades pedagógicas dentro de lo que se conoce como pedagogía innovadora, en donde el proceso formativo parte de que el conocimiento no es la simple transmisión de teorías. Es preciso que el conocimiento se construya con base en la inserción concreta en la realidad inmediata, por medio de la práctica pre-profesional en los ámbitos urbanos y rurales, (comunales, organizacionales e institucionales) y, ese aquí y ahora de tales realidades debe ser comprendido como resultante his-

tórico-estructural y como escenarios de la acción socio-política de diversos actores.

El profesional que se espera como producto del plan de estudio en mención, corresponde a un "cientista social", comprometido con la problemática latinoamericana, dispuesto a desarrollar su quehacer profesional junto con los grupos populares, a fin de participar en el "proceso liberador". La conclusión de las categorías de análisis tienen como referente lo anterior y se conceptualizan como sigue:

Concepción de la realidad

a) Concepción estática: La realidad es entendida como una entidad resultante de la asociación de elementos simples, existiendo una total independencia con respecto al todo. Dentro de esta concepción, la sociedad es configurada ahistóricamente, lo que determina un carácter estático.

Podemos encontrar la influencia de esta concepción en la posición durkheimiana que supone un modelo lineal de las sociedades que se explica por el principio de evolución de Spencer. Este principio señala un proceso de diversificación en el desarrollo de las formas de vida, de tal manera que formas simples originales dieron pie a muchas más formas diferentes y el desarrollo de éstas ha ocasionado el surgimiento de formas más complejas de estructura y organizaciones. Los hechos sociales presentan una regularidad y sus relaciones son causales y mecánicas. La vida social se explica por las leyes de lo inanimado.

De acuerdo con Durkheim y el *empirismo*, la realidad social como objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto cognoscente (pasivo, contemplativo, receptivo) y el producto de ese proceso (el conocimiento) es una reflexión o copia del objeto; reflexión, cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. Por lo tanto lo que interesa es identificar los invariantes en la sociedad, con el fin de encontrar los principios reguladores.

Desde la perspectiva del idealismo interesa de esa realidad lo aparente y su significado para el sujeto, o sea, el sentido subjetivo. Las categorías de los fenómenos reales están vacías de contenidos históricos. Con respecto a las acciones que se desarrollan en esa realidad Weber subraya que éstas dependen del sentido que le den los actores, lo cual deviene en múltiples sentidos desagregados.

b) Concepción dinámica: La realidad es un todo estructurado que se desarrolla y crea. Se establece la existencia de una realidad objetiva, como un proceso de desarrollo histórico, esencialmente contradictorio y cambiante. Los individuos que toman parte en ese proceso son individuos sociales reales que hacen la historia en y a través de sus relaciones sociales. La realidad social es un tejido de relaciones objetivas e históricas. Es una totalidad estructurada y dialéctica, posee su propia estructura la cual se desarrolla y se recrea. No se busca invariantes sino los condicionantes externos e internos de fenómenos para su explicación en un marco que lo

contiene, porque los fenómenos sociales son comprendidos en su referencia a un todo estructurado, son históricos y, por tanto, se les examina como elementos de un conjunto en movimiento contradictorio, son determinados y determinantes, adquieren significado con respecto al todo y a su vez le confieren a éste un sentido. Interesa en ese orden estructural-histórico la posición orgánica que los fenómenos y sus relaciones tengan en la sociedad.

Se acepta la regularidad de los fenómenos y la transformación de la realidad social en la historia, pero la totalidad no es abstracción que se reconstruye en el pensamiento. Las relaciones de los fenómenos sociales tiene una doble expresión: lo aparente y lo esencial. Las categorías aparentes son mistificadoras; la comprensión de lo aparente permite el acceso a la esencia.

Concepciones del Trabajo Social

Las concepciones de Trabajo Social obedecen a una clasificación según los propósitos de la intervención profesional, lo que determina que la intervención puede ser:

a) Asistencial: La concepción originaria del trabajo social asistencial, sinónimo de dádiva, regalía, evolucionaría hacia una asistencia técnica con enfoque psicológico y con una supuesta actitud de neutralidad y objetividad frente a la problemática social. Esta concepción ha sido integrada y superada en una concepción sincrética

ca del Trabajo Social; con la definición de lo asistencial como derecho de la ciudadanía (y no como regalía de un Estado benefactor) a partir de las necesidades y demandas sociales que requieren de la realización de los derechos humanos abriendo espacios para la organización y la promoción social.

b) Tecnocrático: Trabajo Social es una forma de acción social que debe contribuir al proceso general del desarrollo económico y social de un país y a la satisfacción de las necesidades inmediatas de los marginados desde la óptica estatal exclusivamente, mediante la aplicación de técnicas de trabajo con individuos, grupos y comunidades sin articular la intervención social a los intereses colectivos del pueblo.

c) Reconceptualizado: Trabajo social tiene una función de concientización, organización y promoción para contribuir a la transformación social mediante la organización del pueblo, para que participe en la toma de decisiones de la vida económica y política del país.

d) Alternativo: Este enfoque es una vertiente del pensamiento del Trabajo Social Reconceptualizado. Plantea como tesis central "el reconocer que la alternativa es la que levanta el proyecto popular respecto al proyecto social y la profesión se hace alternativa en la medida en que se articula, facilita y refuerza el desarrollo de ese proyecto social organizado por los grupos populares como convocatoria de una nueva hegemonía". Supone que los profesionales "apoyen la crea-

ción de condiciones objetivas y subjetivas que favorezcan que los intereses de los sectores populares sean hegemónicos".

No se trata de una praxis militante sino de una actividad profesional, que en cada situación concreta ese quehacer se perfila desde las condiciones que le señala la realidad y desde las asignaciones que son propias de la profesión.⁴

e) Sincrético⁵: El trabajo social como una integración de elementos de los diferentes enfoques, con opciones que se han desarrollado a lo largo del siglo XX dando como resultado una disciplina y una profesión que se inscribe en objetivos de cambio social mediante la intervención asistencial; terapéutica; promocional-educativa y concientizadora, en la búsqueda de la realización de los derechos humanos en todas sus formas y manifestaciones. Para ello explicita tres dimensiones de estudio e intervención: el subsistema micro-social que comprende individuos, familias y grupos (organizados y no organizados) y organizaciones de base; el subsistema intermedio o mezo-social, que supone la gerencia de programas sociales públicos y privados y el subsistema macro-social al que corresponde la formulación y evaluación de las políticas sociales.

Las concepciones de educación se definen de acuerdo a dos enfoques:

a) La educación clásica o bancaria presenta las siguientes características.

- i. Se basa en la transmisión de conocimientos y experiencias adquirida por el profesor, así como en las consultas bibliográficas.
- ii. Subraya la importancia del "contenido" de la materia y su reproducción fiel en las pruebas.
- iii. *Interesa más producir un aumento del conocimiento que preocuparse por el alumno como persona y como miembro de la comunidad.*
- iv. El resultado que se obtiene es un alumno pasivo, gran memorista y poco preparado para resolver en forma original y creativa problemas concretos de su realidad.

b) La educación problematizadora o innovadora parte de las siguientes proposiciones:

- i. Una persona sólo conoce algo cuando lo transforma y ella se transforma en ese proceso de conocimiento.
- ii. La concepción de aprendizaje subraya la relación dialógica, activa

entre alumnos y profesores en la solución de problemas.

- iii. La investigación es condición necesaria del aprendizaje, de tal manera que el o la alumna(o) pasa de "una percepción global del problema a una visión analítica, con el apoyo de la teoría y llega a la comprensión de la estructura y consecuencias de ese problema por medio de una síntesis que conduce al planteamiento de opciones de solución y esa síntesis tiene continuidad en la praxis, es decir, en la actividad transformadora de la realidad.

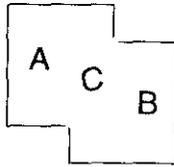
Las categorías definidas⁶ constituyen insumos para la construcción de tres modelos de análisis de las concepciones subyacentes en las programaciones de los cursos. Esos modelos se resumen en el cuadro 1:

También se presume la existencia de intersecciones entre los modelos A y B y ello configurará entonces combinaciones de diferentes concepciones en el proceso formativo de los

Cuadro 1
Modelo de análisis de congruencia curricular

MODELO	CONCEPCIÓN		
	Realidad	Trabajo Social	Educación
A	dinámica	Reconceptualización Alternativo Sincrético	Innovadora
B	estática	Asistencial Tecnocrático	Clásica

trabajadores sociales lo cual da lugar a un modelo C.



Las unidades de análisis fueron los programas de los cursos desagregados en sus componentes (objetivos, contenidos y estrategia didáctica) en los tres períodos determinados y desde la perspectiva de la horizontalidad y la verticalidad temática-metodológica.

En el eje horizontal se analizaron cuatro niveles del plan de estudios y en el eje vertical se analizaron las áreas temáticas, hoy llamadas líneas curriculares. Estas tres líneas curriculares son constantes en todos los planes de estudio analizados y en cada uno de los cuatro niveles de la formación profesional.⁷

Para lograr el objetivo de identificar las concepciones subyacentes de Realidad, Trabajo Social y Educación de los docentes expresadas en los objetivos, contenidos y estrategia didáctica de los programas de los cursos del currículo en el período delimitado, se procedió a la reconstrucción de las concepciones subyacentes en los programas académicos, correspondientes a los años identificados.

Para identificar las concepciones de los estudiantes y graduados, se consultó a una muestra estratificada de estudiantes.

De ese universo N=330 se seleccionó una muestra del 25%. La muestra estuvo constituida por un total de 83 personas de las cuales se tuvo respuesta al instrumento aplicado como entrevista estructurada del 93% del total. Las 6 personas no entrevistadas correspondieron a incapacidad médica(1), domicilio fuera del país(1), no localización(3) y rechazo de la entrevista(1). De las 77 personas que se entrevistaron el 26% corresponden al ingreso en el año 1981, el 44% al año 1985 y el 30% al año 1991.

Los asuntos de interés para consultar a los entrevistados se refirieron al nivel de conocimiento sobre los fundamentos del plan de estudios, sobre las concepciones de Trabajo Social, Realidad y Educación al ingresar y al egresar de la carrera.

1. Las concepciones subyacentes en el despegue de los esfuerzos integradores

Este período ha sido caracterizado⁸ como de construcción de la integración del plan de estudios bajo la modalidad de Talleres. La integración teoría-práctica, docencia-investigación-acción social, y estudiantes-docentes y comunidades es el basamento que define los componentes del plan de estudios: a) los fundamentos, b) la estructura de cursos y c) la estrategia pedagógica.

La expectativa de integración originó el despliegue de un modelo de construcción y control del proceso de

la misma. La integración no se produce de manera automática a partir de objetivos pertinentes, sino que es el resultado de un proceso, acompañado del diseño de mecanismos adecuados, para lograr los efectos esperados.

En el período 1981-1984 se diseñan, se ejecutan y se evalúan dichos *mecanismos de integración*, lo que lleva a caracterizar al período como de “puesta en marcha” de la integración.

1. Las concepciones del equipo docente

En el período 1981/1984, se aprecia una ALTA CONGRUENCIA entre lo que el equipo docente expresó en los programas de los cursos y los fundamentos curriculares, especialmente en lo que se refiere a las concepciones de Trabajo Social y Realidad.

En lo que se refiere a la concepción de Educación, el análisis de las actividades pedagógicas, demuestra una baja congruencia porque se refleja como componente exclusivo. La clase magistral en donde el profesor asume la total responsabilidad del evento educativo y no genera la participación y la creatividad del estudiante.

El análisis de congruencia de las concepciones en los niveles (horizontalidad) con los fundamentos curriculares para el período 1981-1984, permite concluir lo siguiente:

Los programas de los niveles curriculares evidencian un comportamiento heterogéneo de las subcategorías construidas.

En la concepción de Trabajo Social hay total congruencia con los fundamentos curriculares en los Talleres I, II y IV, en tanto corresponden con la comprensión Reconceptualizada, Alternativa y Sinérgica del Trabajo Social, lo que significa que se concibe al trabajador social como un profesional crítico, que si bien recurre al arsenal tecnológico de las ciencias sociales para apresurar procesos de conocimiento de condiciones concretas de la vida social, no reifica ni mistifica la técnica en sí, sino que dentro de un marco cuestionador del status quo promueve propuestas de transformación. Solamente el Taller III expresa, aunque en forma no dominante, la presencia de una concepción Tecnocrática.

La concepción de Realidad corresponde a la categoría Dinámica en el 100% de los niveles, o sea, que en los programas subyace una comprensión de la realidad social en auto-desarrollo, contradictoria y cambiante.

La concepción de Educación tiene un comportamiento heterogéneo. Solamente en el Taller II es totalmente congruente con los fundamentos curriculares. En los Talleres I y III, predomina el enfoque Innovador; no obstante, se encuentran rasgos del enfoque Clásico. En el Taller IV, la concepción Clásica domina totalmente.

2. Las concepciones de los estudiantes y graduados

En este apartado se exponen las opiniones de los estudiantes acerca de las concepciones mencionadas al

Cuadro 2
Resumen de las concepciones subyacentes en los programas 1981 — 1984
Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica

Taller	Área	Trabajo Social***					Realidad		Educación	
		AS	T	R	Alt	S	Estática	Dinámica	Clásica	Innovad.
I	RN			•				•		•
	TS								•	
	Tr.S					•		•		•
II	RN			•				•		•
	TS			•				•	•	
	Tr.S					•		•		•
III	RN			•				•	•	
	TS		•					•		•
	Tr.S							•		•
IV	RN					•		•		•
	TS						•		•	•
	Tr.S					•		•	•	•

* Talleres I, II, III IV: Niveles del Plan de Estudios

** Área RN, TS, Tr. S Área temática de Realidad Nacional, Teoría Social y Teoría del Trabajo Social

*** As.: Asistencial; T: Tecnocrático; R: Reconceptualizado; Al: Alternativo; S: Sinérgico

Fuente: Programas de los cursos de cada nivel del Plan de Estudios según área temática.

ingresar como al egresar de los cursos. El análisis de la información se realizará por períodos establecidos según cada una de las concepciones al ingresar y al egresar de la carrera.

a) Concepción de realidad

Se puede observar en el cuadro nº 3 que un 30% no tenía, al ingresar a la carrera, una idea preconcebida un 15% manejaba una concepción de realidad como una asociación de ele-

mentos configurada en forma estable e inmutable y un 55% manifiesta tener una concepción de realidad en la que ésta es vista como un proceso de desarrollo histórico, contradictorio y cambiante. Al egreso de la carrera, el 100% de las respuestas se ubican en la concepción dinámica de la realidad.

b) Concepción de Educación

Sobre la concepción de educación, se puede observar en los resul-

Cuadro 3
Concepciones de realidad, educación y Trabajo Social según
estudiantes y graduados 1981—1984 (en porcentajes)

CONCEPCIONES		Período 1981—1984	
		Ingreso	Egreso
REALIDAD	Estática	15%	—
	Dinámica	55%	100%
	No sabe	30%	
EDUCACIÓN	Clásica	60%	15%
	Innovadora	25%	80%
	No sabe	15%	5%
TRABAJO SOCIAL	Asistencial	—	—
	Tecnocrático	30%	—
	Reconceptualizado	5%	25%
	Alternativo	15%	5%
	Sincrético	35%	70%
	No sabe	5%	—
	Otro	10%	

tados que arroja el cuadro No. 7, que al ingresar a la carrera, del 60% de las respuestas se ubican en una concepción clásica de la educación en tanto que un 25% manejaba una concepción innovadora de la educación y un 15% no sabía acerca de la concepción de educación. Al regresar, se puede observar que el 80% de las respuestas se ubican en la categoría de educación innovadora, disminuyendo considerablemente el porcentaje correspondiente a la categoría de concepción clásica de la educación.

c) Concepción de Trabajo Social

En relación con las respuestas correspondientes a la concepción de Trabajo Social se pueden observar que mientras que al ingresar a la carrera éstas aparecen dispersas entre las distintas categorías que se establecieron al egresar, las respuestas se concentran en tres categorías, a saber: 25% se ubica en la categoría de trabajo social reconceptualizado, un 5% en trabajo social alternativo y la mayoría, un 70%, en sincrético.

Los estudiantes de este período manifestaron que al ingresar a la carrera un tercio de ellos conciben al Trabajo Social como Tecnocrático, un poco más de la mitad tuvo una concepción acorde con los fundamentos curriculares, o sea, tenían nociones vigentes en la época de un Trabajo Social comprometido con la búsqueda de la transformación social. Al egresar, la totalidad de los consultados concluyeron sus estudios con una comprensión fortalecida y transformada del Trabajo Social, pues se ubican entre las subcategorías Reconceptualizado, Alternativo y Sinérgico.

II. Las concepciones subyacentes en la recesión de los esfuerzos integradores

Este período se ubica entre 1985 y 1990. Los rasgos que lo caracterizan⁹ se resumen como sigue:

a. La conducción de la Escuela asume una política neutralizadora sobre el fortalecimiento que adquiere la matriz epistemológica del materialismo histórico-dialéctico en el desarrollo de los cursos teóricos. Progresivamente, las decisiones político-administrativas conducen a la recomposición del equipo académico de tal manera que en éste puede fortalecerse la línea de pensamiento no crítica sobre el desarrollo social y sobre el Trabajo Social.

b. El proceso de construcción de mecanismos de integración vertical (equipos de línea curricular) se detiene y, en los equipos de nivel, la inte-

gración horizontal se obstruye, en tanto que el esfuerzo interdisciplinario da paso progresivamente a la cátedra autónoma, aunque se mantuviese la estructura formal de los bloques integradores.¹⁰

1. Las concepciones según el equipo docente.

En este contexto, el análisis de los programas nos muestra un debilitamiento de la congruencia entre lo manifestado en las programaciones de los niveles del Plan de Estudios, y los fundamentos curriculares, o sea, en los ejes horizontales.

La concepción de Trabajo Social en el Taller I marca un contraste importante con el mismo taller del período anterior ya que domina, en este período, la concepción tecnocrática, manifestada en una prioridad en la enseñanza de técnicas de investigación y de inserción para la construcción de relaciones empáticas con pobladores de las comunidades. El conocimiento de las condiciones de vida de dichos pobladores se realizaba mediante el uso de técnicas extensivas de recolección de datos y consultas a indicadores sociodemográficos, pero no se recurría a la comprensión de la desigualdad social a partir de las relaciones de clases sociales. El estudio de la versión oficial gubernamental de la realidad social superaba el enfoque crítico de dicha realidad social.

En el Taller II el comportamiento es similar al período anterior, es decir, predomina el enfoque Reconceptualizado y Alternativo del Trabajo Social.

En el Taller III, se fortalece la tendencia tecnocrática y, en el Taller IV predomina el enfoque Sincrético y Reconceptualizado.

Se encuentra así una heterogeneidad de concepciones con insuficiente justificación y contextualización en los programas académicos. Cerca del 50% de los programas reflejan baja congruencia con los fundamentos curriculares y otro porcentaje semejante manifiesta alta congruencia.

En cuanto a la concepción de Realidad y su congruencia con los fundamentos curriculares se capta un debilitamiento, en tanto que niveles como taller I y II, que explicitaron anteriormente una concepción Dinámica, tienen un marcado acento en concepciones ahistóricas de la realidad y hasta incongruencias internas en una misma área con respecto a la concepción del Trabajo Social y la concepción de Realidad.

Sin embargo, en los Taller III y IV se fortalece la concepción dinámica histórica de la Realidad, en los cursos de Realidad Nacional, que en el caso del Taller III riñe con el enfoque o concepción de Trabajo Social.

La concepción de Educación, al menos en lo que se expresa en los programas, sí refleja un notorio avance, en tanto que casi la totalidad de las áreas temáticas, se ubica en una concepción Innovadora de la Educación, en el sentido de estimular responsabilidades en los estudiantes en cuanto a su proceso formativo, especialmente en los "cursos" prácticos en los cuales los grupos de estudiantes desarrollan procesos de investigación

e intervención con organizaciones comunitarias y desde programas institucionales públicos y privados, lo cual les permite desarrollar una sensibilidad social y procesos concientizadores sobre la función social de los y de las trabajadores (as) sociales y la búsqueda de respuestas especialmente en lo referente a la relación sujeto cognoscente-objeto y en la búsqueda de explicaciones que trasciendan la apariencia de las situaciones sociales.

El análisis de congruencia de las líneas curriculares, o sea los ejes verticales, manifiesta el siguiente comportamiento:

El área de Realidad Nacional tiene una concepción Tecnocrática en el 50% de los programas, y otro tanto en las concepciones Reconceptualizada y Alternativa. En una proporción igual se expresa la concepción de Realidad, o sea, 50% Estática y 50% Dinámica. La concepción Educativa es Innovadora para la totalidad.

El Área de Teoría Social expresa una concepción Tecnocrática del Trabajo Social en un 50% y otro tanto igual subyace la concepción Alternativa y Sincrética. La concepción de Realidad es 50% en la subcategoría de Estática y 50% en la subcategoría de Dinámica. La concepción Educativa es Innovadora excepto en una de los Talleres.

En el Área de Teoría y Metodología del Trabajo Social se expresan las siguientes concepciones, en cuanto a Trabajo Social hay un predominio en un 75% en las concepciones Sincrético y Alternativo, solamente un 25% manifiesta una concepción Tecnocrática.

ca. En cuanto a la concepción de Realidad el 75% corresponde a una concepción Dinámica y el resto a una concepción Estática. La concepción Educativa es 100% Innovadora.

En las Áreas puede apreciarse la presencia de incongruencias internas con respecto a los fundamentos curriculares en forma más significativa que en la relación de congruencia entre los

niveles o talleres con los fundamentos curriculares.

El cuadro No 4. resume la información expuesta para este período.

2. Las concepciones según estudiantes y graduados

Un tercio de los estudiantes del período en mención manifestaron te-

Cuadro 4
Resumen de las concepciones subyacentes en los programas 1985 — 1990
Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica

Taller*	Concepciones Área**	Trabajo Social***					Realidad		Educación	
		AS	T	R	Alt	S	Estática	Dinámica	Clásica	Innovad.
I	RN		•				•			•
	TS		•				Nd	Nd	—	•
	Tr.S		•				•			•
II	RN				•			•		•
	TS				•		•			
	Tr.S			•			•			•
III	RN		•				•			•
	TS		•					•	•	
	Tr.S					•				•
IV	RN			•				•		•
	TS					•		•		•
	Tr.S					•				•

* Talleres I, II, III, IV: Niveles del Plan de Estudios

** Áreas RN, TS, Tr.S, Áreas temáticas de Realidad Nacional, Teoría Social, Trabajo Social

*** As: Asistencial. R: Reconceptualizado T: Tecnocrático Alt: Alternativo S: Sincrético

Fuente: Programas de los cursos de cada nivel del Plan de Estudios según área temática

ner, al ingresar a la carrera, una concepción Asistencial y Tecnocrática del Trabajo Social; el 60% manifestó una concepción Reconceptualizada y Sin-crética; y el resto no supo identificar la concepción. Esto refleja que el grupo de estudiantes que inicia estudios en 1985 manejaba elementos pertenecientes a una concepción de Trabajo Social congruente con los fundamentos curriculares y ello se ve fortalecido, durante los años universitarios, pues al egresar el 88% de ellos tenía esta concepción. Solamente un 6% egresa con una concepción Asistencial y el resto (6%) no supo identificar con cuál concepción concluyó sus estudios.

Al ingreso a la carrera, la concepción de Realidad se cataloga prioritariamente en la categoría de Dinámica para un 65% de estudiantes y pasa a un 88% al término de los estudios. La concepción de Educación que poseían al ingresar muestra elementos de la Clásica para el 50% de los consultados, porcentaje que disminuye a un 12% al egreso de la carrera; los elementos de una concepción Innovadora la manifestaron tener un 47% y al momento de egresarse un 82% de los consultados manifestó concluir sus estudios con esta concepción.

Estos hallazgos pueden evidenciar que no obstante las decisiones políticas de la Escuela por contrarrestar la posición del Trabajo Social crítico, y aglutinar tales esfuerzos en el Taller I y II, en términos del resultado final, según lo que los propios estudiantes y graduados de la época autoidentifican, resultó ser de gran im-

pacto; no obstante, persisten interrogantes acerca de cómo comprendió y asimiló el o la estudiante, la heterogeneidad de enfoques sin la debida argumentación, ya que en los programas no hay evidencias de lo contrario; a ello se une que los esfuerzos de integración de la Teoría y la Práctica, de la Investigación-Docencia y Acción Social, no encuentran el apoyo institucional requerido en el seno de la misma Escuela tal como fue demostrado en una investigación previa a ésta.¹¹

En este período se evidencia la mayor presencia del Modelo C de congruencias; esto es, de formas mixtas que combinan componentes del Modelo A y B con la marcada insuficiencia de la explicitación filosófico-epistemológica que subyace en tal mezcla.

III. Las concepciones subyacentes en la reactivación de los esfuerzos integradores

Este último período iniciado en 1991 y aún no concluido, pero delimitado a 1993 en esta investigación, manifiesta rasgos que denotan una intencionalidad institucional y orgánica, por reactivar estructuras y procesos que conduzcan a la transformación curricular (la cual se materializa en 1993 al dar paso a la ejecución de un nuevo Plan de Estudios) y al establecimiento de mecanismos reguladores de la calidad académica y del establecimiento de equipos de línea curricular, anteriormente conocido como áreas temáticas, las cuales intersectan su queha-

cer con los equipos de nivel en los procesos de control de calidad.

1. Las concepciones del equipo docente

En este período se muestra una recuperación de la congruencia entre fundamentos y programaciones, ya que predomina el modelo A. Obsérvese que en el Taller III se registra información coherente con el modelo B. Por lo tanto, aunque la congruencia no es total, puede considerarse como alta en tanto en sólo un taller existe la predominancia del modelo B.

Los programas de los niveles evidencian un comportamiento heterogéneo, especialmente para la categoría concepción de Trabajo Social.

La concepción de Trabajo Social en los cuatro talleres combina elementos de la concepción Tecnocrática, Reconceptualizada, Alternativa y Sincrética.

La concepción de Realidad, en los Talleres I, III y IV coexisten las concepciones Estática y Dinámica, pero predomina la concepción Dinámica. Solamente en el Taller II se manifiesta su dominio de la concepción Dinámica.

La concepción de Educación tiene un significativo predominio en la concepción Innovadora, con lo cual se manifiesta un cambio positivo con respecto al fortalecimiento de la relación de congruencia entre el manejo de esta concepción y los fundamentos curriculares.

Los programas de las líneas curriculares expresan lo siguiente:

En el Área de Realidad Nacional

un 50% manifiesta una concepción Tecnocrática y el otro 50% una concepción Sincrética del Trabajo Social.

En cuanto a la concepción de Realidad solamente en el Taller I se manifiesta incongruencia con los fundamentos curriculares, porque domina la concepción Estática, el resto de los talleres expresa una concepción Dinámica. La concepción educativa es 100% Innovadora en esta área.

En el Área de Teoría Social la concepción de Trabajo Social combina con la concepción Sincrética algunos elementos del Trabajo Social Tecnocrático.

La concepción estática y dinámica coexisten y la concepción de educación es innovadora excepto en uno de los niveles.

En el área de Trabajo Social la concepción de Trabajo es congruente con los fundamentos curriculares porque predomina la concepción sincrética y alternativa, no obstante hay algunos rasgos de la concepción Tecnocrática en los Talleres III y IV.

La concepción de Realidad es Dinámica en los Talleres I, II y IV y en el Taller III coexisten ambas concepciones, Dinámica y Estática.

La concepción educativa es Innovadora para la totalidad.

En el cuadro n^o 5 se resume la información expuesta anteriormente.

2. Las concepciones en los estudiantes y graduados

Al ingresar a la Escuela de Trabajo Social, el 43% de los estudiantes de este período, manifestaron una

Cuadro 5
Concepciones subyacentes en los programas 1991—1993
Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica

Taller*	Concepciones Área**	Trabajo Social***					Realidad		Educación	
		AS	T	R	Alt	S	Estática	Dinámica	Clásica	Innovad.
I	RN		•				•			•
	TS					•		•	•	
	Tr.S		•			•		•		•
II	RN					•		•		•
	TS		•	•				•		•
	Tr.S				•			•		•
III	RN							•		•
	TS		•				•			•
	Tr.S		•			•	Nd	Nd	Nd	Nd
IV	RN					•		•		•
	TS					•	•			•
	Tr.S		•		•			•		•

* Talleres I, II, III, IV: Niveles del Plan de Estudios

** Áreas RN, TS, Tr.S, Áreas temáticas de Realidad Nacional, Teoría Social, Trabajo Social

*** As: Asistencial. R: Reconceptualizado T: Tecnocrático Alt: Alternativo S: Sinérgico

Fuente: Programas de los cursos de cada nivel del Plan de Estudios según área temática

concepción tecnocrática y asistencial sobre el Trabajo Social y al concluir sus estudios solamente un 4% manifestó tener esta concepción; mientras que un 39% señaló tener concepciones del Trabajo Social entre lo Alternativo y lo Sinérgico y al egresar en esta categoría se ubicó un 95%. En cuanto a la concepción de educación, el 70 % manifestó tener elementos de una concepción clásica y al egresar es

un 74% el que maneja una concepción Innovadora de la educación.

En cuanto a la concepción de realidad un 31% no supo identificar elementos sobre la concepción que tenía al ingresar a los estudios de trabajo social, un 4% la identifica como estática y al concluir sus estudios el 96% identifica manejar una concepción dinámica de la realidad.

Conclusiones

La búsqueda de una relación congruente entre el perfil académico y la expresión de los fundamentos que sustentan el currículo es necesaria, por cuanto ambos componentes condensan los aspectos contextuales de la realidad en que el currículo se desarrolla y los aspectos ideales como aspiración. Los fundamentos expresan el estado del conocimiento de las ciencias sociales, el estado de avance de la disciplina, el perfil académico como síntesis del perfil ocupacional (lo que el mercado laboral demanda), el perfil ideal como reflejo de los principios ético-filosóficos de la profesión, y de las respuestas requeridas por la sociedad más alta de las ofertas gubernamentales.

Con respecto a los fundamentos curriculares referidos a las concepciones de educación y de realidad, éstos se mantienen y se recrean. El punto de origen fue la ruptura paradigmática que se produce en Trabajo Social en la década del setenta. Sin embargo, con respecto a la concepción de Trabajo Social ésta se ha diversificado y a partir de las tesis-antítesis, se construyen síntesis basadas en las afinidades electivas en cada estadio de su desarrollo; por ello se plantea en el presente una concepción sincrética del mismo.

En todos estos años recorridos se fueron construyendo interrogantes, uno de los cuales —interés de esta investigación— se resume así: ¿Cómo se conciben y se llevan a la práctica los fundamentos curriculares por los

actores del proceso educativo: docentes y estudiantes?

No obstante esa trayectoria de la evaluación-planificación-evaluación curricular mencionada, requería de un sumergirse en lo subyacente en el momento de operacionalizar lo planeado, y por ello, el objeto de estudio de esta investigación se colocó en el análisis de las congruencias de los fundamentos curriculares y la interpretación que de éstos hace el profesor al diseñar los programas de cada curso. En tal interpretación y en el desarrollo del programa en el aula, los docentes construyen un currículo real y quizás oculto. Por otra parte, los fundamentos se ven sometidos a un proceso de "filtración" debido a la diversidad del pensamiento y a las posiciones político-sociales de los sujetos del proceso educativo.

La construcción de las categorías de análisis cumplieron el propósito de poder clasificar los contenidos de los cursos para analizar la congruencia entre los fundamentos y los contenidos y temas de los cursos. Los principales hallazgos de la investigación muestran que no se encuentra un modelo o patrón puro, ni en el conjunto de los programas por niveles, ni en un nivel en particular, en ninguno de los tres periodos estudiados.

Se encuentran tendencias que pueden resumirse así:

a. Una tendencia de total congruencia entre los contenidos y las concepciones subyacentes con los fundamentos del Plan de Estudios.

b. Una tendencia de parcial congruencia entre el nivel del Plan de Estudios y las concepciones establecidas.

c. Una tendencia de concepciones no congruentes hacia dentro de cada área.

Con relación a las concepciones identificadas por los estudiantes se captan importantes resultados del proceso formativo en tanto que hay evidencia de que este actor vive un avance por cuanto, si bien ingresa a la carrera con elementos que corresponden a concepciones disonantes con los fundamentos curriculares, al egresar de la universidad, da muestras de un manejo congruente de las concepciones de Trabajo Social, Realidad y Educación. Los bajos porcentajes que manifiestan disonancias sugiere preguntarse el por qué de tal resultado.

Independientemente de la formalización de una planificación curricular en sus correspondientes fundamentos filosóficos, epistemológicos, políticos y su estructura de cursos con mecanismos explícitos para construir y controlar la integración, si no se comparte, la esencia de la misión institucional o sea, la naturaleza de la Escuela, los otros componentes organizacionales que soportan la dinámica del currículum reflejan las disonancias o contradicciones que configuran la existencia de un currículum oculto que sobrevive al amparo de la "libertad de cátedra", término utilizado para defender la disidencia que se abstiene de provocar un debate académico ontológico, epistemológico y metodológico y en ello se niegan las oportunidades para discutir las diferencias y avanzar en el desarrollo acadé-

mico. Ahora bien, no se trata de homogenizar pensamientos sino de provocar que lo oculto, lo subterráneo, emerja y argumente su existencia.

No se trata de tener entonces una homogeneidad de pensamiento para garantizar congruencia mecánica, sino de lo que se trata es que lo que aparece como subterráneo, emerja con validez y rigurosidad, de tal manera que cada docente pueda "desvestirse" epistemológicamente y fundamentar con rigor científico sus concepciones y realizaciones en la formación académica.

Bibliografía

- BRAVO VICTOR, DIAZ POLANCO, HÉCTOR y MARCO A. MICHEL. *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber*, Juan Pablo Editor, S.A. 1979, México D.F.
- DIAZ B. JUAN y ADAIR MARTINS. *Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje, Orientaciones didácticas para la docencia universitaria*, Editorial IICA, San José, 1986.
- GURDIAN ALICIA, GUZMAN LAURA, MOLINA M^a LORENA y ROMERO M^a CRISTINA. *La Planificación y la evaluación curricular en Trabajo Social*, CELATS Editorial Alma Máter, 1992.
- MAGUIÑA, A. y otros. *Trabajo Social alternativo y Proyecto Popular*, Revista Acción Crítica No. ALAETS-CELATS, dic. 1987.
- MARTINEZ M^a. EUGENIA *Trabajo Social en Colombia de profesión a disciplina*. Revista Acción Crítica, No. 28, Dic. 1990, ALAETS - CELATS, Lima, Perú.
- MOLINA M. M^a LORENA Y ROMERO S, M^a CRISTINA, *El currículo integrado en Ciencias Sociales (La experiencia de la Escuela de Trabajo Social)*, Revista EDUCACIÓN, (UCR), Vol. 12. N^o 1, 1989.
- *El desarrollo curricular de la Escuela de Trabajo Social de la UCR-1942 a 1991*. Revista de Ciencias Sociales N^o 56, 1992.
- *Costa Rica, La educación en Trabajo Social*, Revista Cuadernos de Trabajo Social No. 7, de la Universidad Complutense de Madrid, España, 1994.
- ROMERO S, M^a CRISTINA. *Análisis de los componentes curriculares del Plan de Estudios*

- 1976 de la Escuela de Trabajo Social. Maestría en Educación, 1985, mimeo.
- Los fundamentos de la Innovación Pedagógica en Trabajo Social, Revista *Trabajo Social de Costa Rica*. N° 3, 1992.
 - El Taller de la Escuela de Trabajo Social. Antecedentes, Desarrollo y Tesis de Maestría en Educación, Sistema de Estudios de Postgrado, Universidad de Costa Rica, 1988.
 - Acerca de la Práctica de la integración de la docencia, investigación y acción social, Revista *Educación* (UCR), Vol. 13, N° 1, 1989.
 - Acerca de la integración de la teoría y la práctica, Revista *Educación* (UCR), Vol. 14, N° 2, 1990.

Programas consultados

- Escuela de Trabajo Social, U.C.R. Programas Taller I, II, III y IV, A-B-C, 1981
- Escuela de Trabajo Social, U.C.R. Programas Taller I, II, III y IV, A-B-C, 1985
- Escuela de Trabajo Social, U.C.R. Programas Taller I, II, III y IV, A-B-C, 1991

Planes de estudio consultados

- Escuela de Trabajo Social, U.C.R., Plan de Estudios 1973
- Escuela de Trabajo Social, U.C.R., Plan de Estudios 1976
- Escuela de Trabajo Social, U.C.R., Plan de Estudios 1981

Notas

- 1 Ver trabajos de las autoras en Revista *EDUCACIÓN* UCR N°s. 12, 1988; 13, 1898; 14, 1990; 15, 1992, Revista *Ciencias Sociales* UCR N° 56, 1992; *Revista Costarricense de Trabajo Social* N°. 3, 1992; *Revista de Trabajo Social* de la Universidad Complutense de Madrid, N°. 7, 1994.
- 2 Los componentes son: los objetivos, contenidos y la estrategia didáctica registrada en los programas.
- 3 Escuela de Trabajo Social, Plan de Estudios 1976.
- 4 MAGUIÑA A. y otros. *Trabajo Social alternativo y Proyecto Popular*. En *Acción Crítica* 2 ALAETS CELATS. Diciembre 1987.
- 5 Relativo al sincretismo: sistema que trata de conciliar doctrinas diferentes u opuestas.
- 6 Para definir las categorías se recurrió de los siguientes autores:

- MARTINEZ, M^o. EUGENIA. Trabajo Social en Colombia de profesión a Disciplina. Revista *Acción Crítica*, No. 28, Dic. 1990 ALAETS-CELATS, Lima, Perú.
- DIAZ, B. JUAN y ADAIR MARTINS P. Estrategias de Enseñanza—Aprendizaje orientaciones didácticas para la docencia universitaria. Editorial IICA. San José. 1986. Pág. 10 —11.
- 7 *Área de Realidad Nacional comprende al conjunto de conocimientos teóricos, históricos y legales, para la comprensión de la realidad social, causas y consecuencias, mediante el estudio de situaciones y procesos pertinentes para el trabajo social.* El Área de Teoría, Metodología y Práctica del Trabajo Social, comprende un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos y experiencias de aprendizaje intra y extra aulas para la intervención en las situaciones sociales, mediante la inserción en los diferentes contextos según los niveles del plan de estudios. El Área de Teoría Social, incluye el 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.
 - 8 ROMERO, MARIA CRISTINA, MOLINA, LORENA. *La Planificación curricular en Trabajo Social*. Alaets-Celats, San José, 1992, Capítulo III.
 - 9 ROMERO, MARIA CRISTINA y M^o. LORENA MOLINA. *La Planificación curricular en Trabajo Social*. ALAETS-CELATS., San José, Costa Rica, 1992, Capítulo III.
 - 10 MOLINA, LORENA y M. CRISTINA ROMERO Costa Rica. "La educación en Trabajo Social". *Cuadernos de Trabajo Social*, No. 7. Universidad Complutense, Madrid, España, 1994.
 - 11 ROMERO, MARIA CRISTINA. *La integración de la Teoría y la Práctica en el Taller de la Escuela de Trabajo Social 1985-1986*. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Costa Rica, 1988.

M^a Lorena MOLINA MOLINA
M^a Cristina ROMERO
Universidad de Costa Rica