

## La corriente pedagógica social y sus propuestas críticas latinoamericanas en la formación profesional en Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Quesada Monge, Ana Cristina

Ana Cristina Quesada Monge  
cristina.quesada@ucr.ac.cr  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Revista **Innovaciones Educativas**  
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica  
ISSN: 1022-9825  
ISSN-e: 2215-4132  
Periodicidad: Semestral  
vol. 25, núm. 38, 2023  
[innoveducativas@uned.ac.cr](mailto:innoveducativas@uned.ac.cr)

Recepción: 31 Mayo 2022  
Corregido: 22 Agosto 2022  
Aprobación: 29 Septiembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4283773013/>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Resumen:** Toda propuesta formativa y profesional universitaria debe ir acompañada de una debida fundamentación curricular y pedagógica. Por eso, este ensayo expone un ejercicio de análisis comparativo que se realizó entre los orígenes y el Plan de Desarrollo Académico de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, durante los años 2018 al 2021, con una corriente pedagógica específica y varias de sus propuestas particulares. Se elaboró este ensayo con el fin de demostrar que este proceso de análisis es útil para actores del contexto universitario que deben realizar este ejercicio, principalmente en los procesos de autoevaluación de ofertas académicas en la educación superior.

A través de este análisis comparativo, se concluye que en los inicios de la carrera de Trabajo Social, en la Sede de Occidente, tuvo una influencia de la corriente pedagógica social, principalmente de corte socialista o marxista; no obstante, algunos planteamientos expuestos en el Plan de Desarrollo Académico de los años 2018 al 2021, se logra identificar la incorporación de otras propuestas pedagógicas críticas, tales como educación popular, pedagogías de Paulo Freire, territorializada y alteridad. Las dos últimas son consideradas como pedagogías críticas latinoamericanas. A su vez, se encontró una serie de elementos de las condiciones organizativas institucionales que limitan la aplicación y el alcance de estas pedagogías en la formación profesional de trabajadores sociales en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

**Palabras clave:** enseñanza superior, ciencias de la educación, investigación pedagógica, autonomía educativa, formación, enseñanza de las ciencias sociales y trabajo social.

**Abstract:** All university training and professional study programs are to be followed by a proper curricular and pedagogical foundation. Thus, this essay brings to light a comparative analysis exercise carried out between the origins and the Academic Development Plan of the Social Work study program at Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, during the years 2018 to 2021, with a specific pedagogy trend and several of its particular outlines. Therefore, this essay demonstrates that this analysis process is helpful for individuals in the university context who must undergo this exercise, mainly in self-evaluating academic offers in higher education. Furthermore, through this comparative analysis, conclusions show that the beginning of the creation of the

Social Work study program at Sede de Occidente was influenced by a social pedagogical trend, mainly of a socialist or Marxist nature. However, in some of the approaches shown in the Academic Development Plan for years 2018 to 2021, it is possible to identify the incorporation of other critical pedagogy studies, such as popular education, Paulo Freire's pedagogies, territoriality and alterity. The last two are considered critical Latin American pedagogies. In turn, a series of elements of the institutional and organizational conditions were found that limit the application and scope of these pedagogies in the professional training of social workers at Sede de Occidente, of Universidad de Costa Rica.

**Keywords:** higher education, educational sciences, educational research, educational autonomy, training, teaching of social sciences and social work.

**Resumo:** Toda formação universitária e propostas profissionais devem ser acompanhadas de uma base curricular e pedagógica adequada. Por esta razão, este ensaio apresenta um exercício de análise comparativa que foi realizado entre as origens e o Plano de Desenvolvimento Acadêmico da Carreira de Trabalho Social na Universidade da Costa Rica, Sede de Occidente, durante os anos de 2018 a 2021, com uma corrente pedagógica específica e várias de suas propostas particulares. Este ensaio foi elaborado para demonstrar que este processo de análise é útil para os intervenientes no contexto universitário que devem realizar este exercício, principalmente nos processos de autoavaliação da oferta acadêmica no ensino superior. Através desta análise comparativa, conclui-se que nos inícios do curso de Serviço Social, na Sede Occidente, teve influência da corrente pedagógica social, principalmente socialista ou marxista; no entanto, algumas abordagens estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Acadêmico para os anos 2018 a 2021, a incorporação de outras propostas pedagógicas críticas pode ser identificada, tais como a educação popular, as pedagogias de Paulo Freire, a territorialização e a alteridade. As duas últimas são consideradas como pedagogias críticas da América Latina. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de elementos das condições organizacionais institucionais que limitam a aplicação e o alcance destas pedagogias na formação profissional dos assistentes sociais na Sede do Occidente, Universidad da Costa Rica.

**Palavras-chave:** ensino superior, ciências educacionais, pesquisa pedagógica, autonomia educacional, formação, ciências sociais e ensino de trabalho social.

**Resumo:** Toda formação universitária e propostas profissionais devem ser acompanhadas de uma base curricular e pedagógica adequada. Por esta razão, este ensaio apresenta um exercício de análise comparativa que foi realizado entre as origens e o Plano de Desenvolvimento Acadêmico da Carreira de Trabalho Social na Universidade da Costa Rica, Sede de Occidente, durante os anos de 2018 a 2021, com uma corrente pedagógica específica e várias de suas propostas particulares. Este ensaio foi elaborado para demonstrar que este processo de análise é útil para os intervenientes no contexto universitário que devem realizar este exercício, principalmente nos processos

de autoavaliação da oferta acadêmica no ensino superior. Através desta análise comparativa, conclui-se que nos inícios do curso de Serviço Social, na Sede Ocidente, teve influência da corrente pedagógica social, principalmente socialista ou marxista; no entanto, algumas abordagens estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Acadêmico para os anos 2018 a 2021, a incorporação de outras propostas pedagógicas críticas pode ser identificada, tais como a educação popular, as pedagogias de Paulo Freire, a territorialização e a alteridade. As duas últimas são consideradas como pedagogias críticas da América Latina. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de elementos das condições organizacionais institucionais que limitam a aplicação e o alcance destas pedagogias na formação profissional dos assistentes sociais na Sede do Ocidente, Universidad da Costa Rica.

**Palavras-chave:** ensino superior, ciências educacionais, pesquisa pedagógica, autonomia educacional, formação, ciências sociais e ensino de trabalho social.

## INTRODUCCIÓN

Todo proyecto de formación profesional en la educación superior requiere de la guía y de orientación de postulados pedagógicos, ello para que sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cumplan con una razón de ser y tengan una coherencia tanto teórica como práctica. Lastimosamente, al ejercer la práctica de la docencia universitaria desde el escenario de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, se han evidenciado prácticas débiles a la hora de correlacionar las corrientes pedagógicas con las propuestas curriculares en los proyectos de formación universitaria. Esta situación se debe a dos razones, por un lado, al desconocimiento de las corrientes y de las propuestas pedagógicas por parte del personal docente y de las autoridades universitarias, principalmente de las áreas de formación en ciencias sociales, básicas, ingenieriles, biomédicas, letras, entre otras. Lo anterior, dado a que no han tenido una formación profesional en la ciencia de la educación. Por otro lado, a un desconocimiento de cómo realizar estos procesos de análisis comparativos entre las propuestas pedagógicas con el currículo de las carreras existentes y estructuradas, ante el desconocimiento de metodologías de análisis comparativo.

No obstante, este tipo de ejercicio analítico es altamente demandado, puesto que a las carreras con una larga trayectoria histórica, se les demandan procesos de autoevaluación, con el fin de actualizar y justificar sus mallas curriculares, o bien para certificarse ante una agencia acreditadora. Ante esta realidad, se considera que sistematizar y socializar estos ejercicios académicos analíticos en el campo de la pedagogía son fundamentales, principalmente para actores de la educación superior que desconocen cómo efectuarlos.

De este modo, se consideró fundamental sistematizar y socializar, mediante un ensayo, la manera cómo se realizó este ejercicio analítico comparativo, con el afán de brindar una luz a autoridades, docentes y estudiantes en formación no afines al campo de la educación, como es el caso particular en Trabajo Social. Además, sistematizar los resultados de este análisis comparativo es una manera de visibilizar la orientación pedagógica que ha tenido y tiene esta carrera en la educación superior en Costa Rica.

Por consiguiente, este ensayo tiene como objetivo general exponer el método, los puntos de encuentro, así como las limitaciones de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas en relación con la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social en la Sede Regional Universitaria de Occidente, Universidad de Costa Rica. Para alcanzar este objetivo general, se definieron cuatro objetivos específicos, como primer objetivo se definió conocer los antecedentes y la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, Sede

Regional Universitaria de Occidente; como segundo objetivo, se identifican los orígenes, los postulados teóricos y los objetivos de la corriente pedagógica social y de sus propuestas críticas latinoamericanas. El tercer objetivo fue establecer los principales encuentros de la corriente pedagógica social y las propuestas críticas latinoamericanas con la propuesta formativa, histórica y actual, en trabajo social de la Sede Regional Universitaria Occidente. Finalmente, el cuarto objetivo fue mencionar las principales limitaciones organizativas institucionales para la aplicación de las propuestas pedagógicas críticas en la formación profesional de los estudiantes en trabajo social, desde el escenario de la Universidad de Costa Rica.

## DESARROLLO DEL TEMA

### El método de investigación y análisis comparativo ejecutado

Con respecto a la metodología de investigación utilizada para realizar el análisis comparativo, se aplicó el diseño de índole cualitativa descriptiva de las ciencias sociales, llamado “no reactivo” o también llamado “documental”. Este diseño consiste en realizar una segunda observación a una realidad o a un hecho social, es decir, un estudio *ex post facto*, el cual se efectúa mediante revisión, estudio y análisis de documentos registrados en otros procesos investigativos, cuyo objetivo es profundizar el estudio y análisis de un tema u objeto de investigación particular (Villalobos, 2017).

Por consiguiente, se utilizó la modalidad de investigación que se dirige a buscar “el significado simbólico de los mensajes para conocer el objeto de estudio” (Villalobos, 2017, p. 206). Dicha modalidad se realizó de dos maneras. En primera instancia, se procedió a recopilar información histórica y actual de la propuesta curricular, plasmada en documentos institucionales o producciones académicas de otras investigaciones realizadas en el contexto institucional. Con base en estos insumos documentales, se identificaron criterios textuales y extratextuales de los documentos recolectados. En otras palabras, se seleccionaron temas y subtemas relacionados con las intenciones educativas históricas y actuales de la carrera de trabajo social. Luego, se establecieron las intenciones educativas de la carrera de interés de análisis curricular y pedagógico.

Como segunda etapa, se procedió a estudiar las diversas corrientes y sus propuestas pedagógicas que subyacen en el campo educativo, las cuales se estudiaron con un mayor nivel de profundidad en sus orígenes y en sus postulados ontológicos y teóricos. Una vez determinados los elementos distintivos de la propuesta formativa universitario de estudio, se procedió a realizar el análisis comparativo, donde se identifican los puntos de encuentro, acompañados de elementos limitantes para su aplicación.

### La corriente social pedagógica y algunas de sus propuestas pedagógicas críticas latinoamericanas

Para Chávez, Deler y Suárez (2009), el concepto de “corriente” surgió a fin de facilitar el estudio de esquemas de organización de la realidad social y que, para efectos de la pedagogía, los clasifica de tres tipos: naturalista, social y trascendental. Cada una de estas corrientes integran una serie de tendencias o propuestas pedagógicas, dado que comparten postulados ontológicos, filosóficos y teóricos, pero a la vez, manifiestan elementos distintivos en cada uno de ellos.

En primer lugar, y con respecto a la corriente denominada “social”, esta se nutre de las perspectivas sociológicas de la educación, pues considera que el ser humano procede de una evolución histórica, social, económica y cultural y que esta evolución influye en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Chávez et al., 2009).

Posteriormente, esta visión de ser humano es retomada por los investigadores Lins, Derisso y Pulita (2021), quienes consideran que el ser humano nace de un contexto de construcciones materiales e inmateriales

preexistentes, las cuales son históricamente reproducidas, pero también se reproducen desde su praxis social. Por consiguiente, su proceso de formación humana no parte de cero, como lo exponen las tendencias pedagógicas naturalistas, sino que este proceso está determinado por un patrimonio cultural, una ubicación material, una actuación social y cultural en el mundo.

Bajo esta mirada ontológica y filosófica, se identifican tres propuestas pedagógicas. La primera de ellas es denominada pedagogía socialista o perspectiva marxista, la cual surge desde los planteamientos de Platón en la antigua Grecia (427-323 a. C.) y de Tommaso Campanella (1568-1639). No obstante, sus planteamientos son más claros con los escritos de pensadores marxistas, tales como Karl Marx (1818-1883), Frederick Engels (1820-1895), Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), entre otros (Chávez et al., 2009).

La pedagogía marxista considera que la educación tiene la misión de formar al ser humano de manera individual y colectiva, desde su esencia humana, pero reconoce que esta esencia es marginada por intereses estructurales y de índole económicos del sistema capitalista. Además, el mismo sistema, en especial el capitalista, fomenta un proyecto educativo que favorece el beneficio de las clases poseedoras de los medios de producción y tiende a fomentar una condición de desventaja para otros sectores sociales, principalmente el proletariado. Por consiguiente, el proyecto educativo de los sistemas capitalistas estratifica, fracciona y atenta contra el bienestar igualitario e integral del ser humano (Lins et al., 2021). Por eso, esta propuesta pedagógica considera que todo proceso educativo debe propiciar concientización de su ser y de su realidad de ser humano, sobre todo los sectores que no son dueños de los medios de producción.

En segundo lugar, se ubica la pedagogía de la educación popular, la cual surge en América Latina en la década de los años 60, con el llamado “Movimiento de la Educación Popular”. El movimiento surgió por necesidades históricas regionales, con el fin de despertar el espíritu de lucha de los colectivos y de los grupos sociales que histórica y contextualmente han sido discriminados. Es considerada una variante de la pedagogía social del tercer mundo. Algunos de sus principales aportes son: la teoría de la comunicación propia de los movimientos y grupos sociales, la investigación y acción participativa como un método educativo, y las herramientas interactivas para dinamizar el conocimiento. Según Chávez et al. (2009), este tipo de pedagogía se nutre del realismo, el cristianismo, de elementos del existencialismo y hasta del socialismo utópico.

En tercer lugar, se ubican las pedagogías críticas de Paulo Freire. Es importante destacar que Paulo Freire fue un educador brasileño, a quien se le consideró el creador de un sistema de aprendizaje diferente al establecido por la educación formal. Su teoría pasó por varias propuestas pedagógicas denominadas: pedagogía del oprimido, educación bancaria, pedagogía de la indignación, pedagogía de la esperanza, pedagogía de la autonomía, entre otras (Gómez y Gutiérrez, 2012). De todas ellas, la pedagogía del oprimido es la propuesta más madura y consolidada del autor (Jover y Luque, 2020). Tres de los principales postulados del pensamiento crítico de Freire fueron: 1) la educación popular no es neutra, pues siempre está al lado de los oprimidos; 2) lo esencial de este tipo de enseñanza es el diálogo y la problematización; y 3) la praxis educativa debe ser eminentemente descubridora y crítica, es decir, se trata de un acto comunitario en el sentido de que nadie educa a nadie, sino que los seres humanos aprenden en comunidad (Gómez y Gutiérrez, 2012). Por consiguiente, este tipo de pedagogía se basa en una praxis, caracterizada por una acción comprendida, donde la perspectiva liberadora se sustenta de la relación dialéctica entre el educando, el educador y su contexto socio-cultural (Gómez y Gutiérrez, 2012, p. 3).

Finalmente, las tres propuestas pedagógicas expuestas parten de un proyecto educativo con una intencionalidad política, en otras palabras, surgen de condiciones político-sociales que fomentan un fin y objetivo educativo, el cual es la movilización y la organización de las clases populares, a fin de que validen sus derechos y condiciones de igualdad o equidad en la sociedad (Chávez et al., 2009, p. 33).

Además de las anteriores propuestas pedagógicas, en las últimas décadas se manifiestan otras propuestas críticas, las cuales recogen varios de los principios anteriores, pero con un matiz diferente. Al respecto se tienen los aportes de Cabaluz-Ducasse (2015), quien considera que las nuevas propuestas pedagógicas latinoamericanas tienen algunos elementos distintivos. En primer lugar, se reconoce la naturaleza ética,

política e ideológica de la educación y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; en segundo lugar, se identifican los factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende, la educación es entendida como un proceso de concientización. En tercer lugar, se visualiza la educación como espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados. Además, en cuarto lugar, se identifica la praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental, ni formal– de los saberes populares subalternizados del Otro, en tanto Otro. A su vez, en quinto lugar, se reconoce que la praxis pedagógica debe desarrollarse y potenciarse en todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación. Por último, se rescata como objeto de análisis académico, el conflicto histórico del Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y del eurocentrismo presentes en la pedagogía (p. 76).

Al tomar en consideración estos elementos distintivos, este mismo autor identifica tres tipos de propuestas pedagógicas críticas. La primera de ellas la denomina “pedagogías contra hegemónicas”, la cual busca combatir las concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación, donde enfatiza los vínculos con la cultura popular y con los sujetos subalternos, pero a la vez busca denunciar y resistir las diferentes formas de control, segregación y exclusión. Además, otorga protagonismo a los sujetos educandos en la práctica dialógica, donde recupera la centralidad de la praxis para la transformación social, comprometiéndose con la reinterpretación y con la transformación popular de los procesos históricos. Por tal motivo, estas propuestas avanzan más allá de los procesos educativos institucionalizados, dado que son pedagogías que rompen con los muros del monopolio de la educación (Cabaluz-Ducasse, 2016).

En segundo orden, ubica un tipo de pedagogías llamadas “territorizadas”, las cuales reconocen la importancia de lo propio, lo local, lo situado y lo territorializado. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensamiento dependiente y eurocéntrico, desde una perspectiva histórica y geográfica, donde valora y recupera lo propio, lo oculto y lo marginado por la racionalidad occidental moderna. Identifica, además, las problemáticas y necesidades que atraviesan las regiones, al reconocer la creatividad de un pensamiento situado y contextualizado sociohistórica y geográficamente (Cabaluz-Ducasse, 2016).

Como tercer tipo de pedagogías, el autor denomina las de “alteridad”, las cuales emergen de las dos anteriores. Radica en su opción ético-política por la alteridad, es decir por el reconocimiento del otro excluido, explotado y dominado. Este tipo de pedagogías buscan generar praxis abiertas y dialogantes desde la visión del otro (Cabaluz-Ducasse, 2016).

A manera de cierre, se puede decir que la corriente pedagógica social y sus propuestas pedagógicas críticas buscan develar las condiciones históricas, sociales, culturales y estructurales de desigualdad y de exclusión que se manifiestan en la humanidad, las cuales influyen en el desarrollo integral del ser humano. Todas las pedagogías críticas son conscientes que dichas influencias se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por eso la educación no es una acción apolítica, sino es una praxis político-pedagógica que busca o promueve la transformación social. La corriente pedagógica social surgió directamente de posturas críticas de la sociología, en especial de corte marxista; no obstante, en las últimas décadas, sobre todo en Latinoamérica, se manifiestan otros tipos de pedagogías críticas que rescatan los intereses particulares de los movimientos y de los grupos sociales, pero también de sectores poblacionales, territorios sociogeográficos, grupos étnicos, entre otros.

Una vez realizado este estudio y análisis ontológico, filosófico y pedagógico de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas, principalmente latinoamericanas, se procedió a realizar el análisis con la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, donde se encontraron algunos puntos de encuentros.

## Encuentros entre la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas con la propuesta formativa de la carrera en Trabajo Social

Con respecto al análisis de dichas corrientes, el primer hallazgo del análisis comparativo fue identificar que la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social tiene una alta relación con la corriente pedagógica social, debido a que ambas comparten fundamentos ontológicos y filosóficos. Uno de los elementos del encuentro es la visualización del ser humano como parte y producto de la evolución y de las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales de la sociedad. Esta perspectiva fue reconocida en los inicios de la carrera, con la modalidad del taller, donde se define al ser humano como: “ser social y material que actúa esencialmente material” (Mora, Castro, Araya y Vega, 1983, p. 22). Pero también, esta visión es rescatada en el Plan de Desarrollo Académico de la carrera 2018-2021, en donde se define: “las personas como seres sociales” (Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 2).

Por otro lado, en los documentos históricos y en la reciente propuesta formativa de la carrera, se reconoce que el ser humano enfrenta una serie de manifestaciones de la cuestión social, las cuales no son producto de sus condiciones particulares o individuales, sino que son generadas por las contradicciones del sistema capitalista, tal y como se manifiesta en el Plan de Desarrollo Académico 2018-2021.

Estas expresiones de “personas como seres sociales” se materializan, además, en situaciones concretas concebidas como manifestaciones de la cuestión social, tales como la desigualdad, la pobreza, la opresión de género, de raza y de etnia, diferentes formas de discriminación a las poblaciones explotadas y oprimidas. Vale aclarar que la carrera no entiende la cuestión social como sinónimo de problemas sociales o personales, donde el sujeto individual es el principal responsable de su condición de vida (tal y como lo plantean las posiciones conservadoras); sino es vista como sinónimo de expresiones económicas, sociales, culturales y políticas, producto de las contradicciones que han surgido históricamente en el capitalismo; así como también de las alternativas de respuesta de movimientos sociales y grupos sociales, es decir, de los procesos de lucha y transformación de esa realidad (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Se puede decir, entonces, que los fines y las intenciones de esta carrera universitaria se unen a los postulados de las pedagogías de índole socialista o marxista, la cuales pretenden develar las desigualdades y exclusiones que enfrenta el ser humano en las sociedades modernas. Por consiguiente, el interés de la carrera es fomentar una disciplina profesional que actúe e intervenga por y con los sectores que sufren un tipo de desventaja social en este sistema. Por eso, la carrera concibe al profesional en trabajo social como un persona actora, mediadora, orientadora y facilitadora de los procesos de concientización en la sociedad costarricense. Esta intención, a su vez, se presenta en el mismo Plan de Desarrollo Académico: “develar las relaciones de poder como expresiones que se materializan en las diferencias de clase, género, etnia, etaria y raza, por lo que estudiar y comprender estas relaciones es fundamental para incidir en las poblaciones socialmente vulnerables” (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3).

No obstante, el anterior párrafo manifiesta posibles relaciones y aportes de otras posibles propuestas pedagógicas críticas, tales como educación popular, pedagogías críticas de Paulo Freire, territorizada y alteridad, según la clasificación de Cabaluz-Ducasse (2016).

En el caso de la pedagogía de la educación popular, se manifiesta cuando la carrera visualiza a la profesión como una praxis para actuar con movimientos, grupos y actores sociales en los ámbitos comunales, organizacionales e institucionales, donde se convierte en una estrategia pedagógica clave, tanto para el estudiantado y docente universitario, como para diversos sectores de la sociedad costarricense.

Ahora bien, el interés de actuar con diversos sectores de la sociedad costarricense es retomado en el Plan de Desarrollo Académico del 2018 al 2021, dado que considera que la intervención profesional del trabajador y de la trabajadora social es antes de las demandas de las clases subalternas, las cuales se manifiestan en los programas asistenciales y de desarrollo social del Estado, en el contexto de las políticas sociales contemporáneas, además de que las formas de organización de las clases subalternas y las políticas

de organización y promoción social, como espacios para construir estrategias de intervención profesional (Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Es así como la praxis de la actuación preprofesional de la población estudiantil universitaria se convierte en una estrategia pedagógica para concientizar al ser humano de su realidad social, principalmente los sectores excluidos en la sociedad costarricense, y que con esta praxis, el mismo estudiante universitario adquiera un nivel de concientización y de sensibilidad social. A su vez, la carrera integra los postulados de la pedagogía crítica de Paulo Freire cuando reconoce realizar un tipo de praxis dialógica con los diversos grupos y movimientos sociales, reconociendo sus saberes populares.

Sin embargo, a modo de reflexión, una pedagogía que se vuelve fundamental en la propuesta curricular de la carrera es la llamada “territorializada”, puesto que propone una oferta universitaria que rescata lo propio, lo local, lo situado y lo territorializado de la región Occidente de Costa Rica. Es decir, una carrera que integra los intereses de desarrollo endógenos y forme un profesional preparado para actuar e intervenir en una serie de manifestaciones sociales, con poblaciones de regiones fuera del área metropolitana del país. Este objetivo y fin pedagógico se manifiesta en el mismo momento del surgimiento de esta oferta académica, dado que ella es producto del proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica y se convierte en una opción de formación profesional propia y descentralizada. Es menester recordar que el proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica fue una estrategia, tanto política como institucional, la cual se unió al esfuerzo del Estado por abrir espacios y por crear oportunidades de desarrollo para cada una de las regiones (Robles y Quesada, 2018).

Por último, la pedagogía crítica de alteridad es rescatada, con algunos planteamientos del Plan de Desarrollo Académico 2018 al 2021, porque reconoce la importancia de trabajar la dimensión subjetiva e intersubjetiva de los actores participantes del proceso educativo, como otro diferente. Esta idea es reconocida en uno de los puntos ontológicos de partida de este plan, el cual expresa que: “Se parte de un conocimiento situado socio históricamente en donde la subjetividad e intersubjetividad ocupan un lugar significativo en la formación, que a su vez implica un proceso de reflexión-acción-reflexión que se construye colectivamente”. A la vez, se reconoce el aporte de otras teorías de índole social, donde problematizan la necesidad de reconocer esta condición de alteridad en la sociedad latinoamericana, tales como teorías feministas, teoría poscolonial y decolonial, entre otras (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3-4).

Limitaciones organizativas institucionales para integrar las propuestas pedagógicas críticas en el proyecto formativo de la carrera de Trabajo Social

En el ejercicio de análisis comparativo expuesto anteriormente, fue posible identificar algunos elementos limitantes de la organización institucional de la Universidad de Costa Rica para la integración y aplicación de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas en la propuesta formativa profesional de la Carrera de Trabajo Social.

Cabe recordar que el modelo de universidad instaurado en el mundo y en América Latina es de índole napoleónico, es decir, un tipo de universidad del paradigma monopólico, donde el servicio de educación es para un grupo élite de personas, quienes se concentran en las grandes ciudades y bajo un parámetro de educación bancaria (Rama, 2015; citado por Muñoz, 2021). Por lo que muchas de las propuestas pedagógicas de índole crítico, tienden a ser contrapropuestas a este modelo de educación superior. Este escenario no se escapa en el contexto de la Universidad de Costa Rica.

En el caso de las pedagogías críticas con algún tipo de praxis social, buscan que sus actores participen en procesos sociales de largo plazo, es decir, de un año o más; no obstante, la planificación y programación de los espacios educativos (cursos o proyectos de acción social) en las universidades son de corto plazo, es decir por cuatrimestre o semestre.

Adicionalmente, en el papel de docente universitario donde he ejercido el papel de supervisora de las prácticas profesionales del grupo de estudiantes de la carrera, se ha observado que su tiempo de involucramiento a los procesos sociales en escenarios institucionales y comunales son cortos para lograr

comprender la realidad social que enfrentan diversos sectores y grupos sociales, más cortos aun para la posibilidad de generar alguna praxis de transformación social. Además, su participación se ve interrumpida por cumplir con otras obligaciones lectivas de la formación en la carrera.

Según la Vicerrectoría de Docencia, la carga académica dentro la UCR se mide por créditos, donde 1 crédito equivale a 3 horas de trabajo estudiantil supervisado por un docente (Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica, 1976). En el caso de la carrera de Trabajo Social, las prácticas profesionales van entre 2 a 4 créditos, por lo que la cantidad de horas dedicadas rondan entre 6 a 9 horas semanales, de las cuales 3 a 4 pueden ser de docencia directa y 6 a 5 de dedicación a tareas, lecturas, indagaciones, trabajos de campo, entre otros (Carrera de Trabajo Social, 2022).

Como se puede observar, existe un tope de cantidad de horas para que la persona estudiante universitaria pueda realizar su praxis social, la cual va acompañada de otras actividades educativas, tales como asistencia a cursos lectivos, trabajos de investigación, exámenes, exposiciones, entre otras. Por eso, las propuestas pedagógicas que se dirigen a promover una praxis social, deben tener claro el rango de tiempo y el tipo de involucramiento de la población estudiantil a las prácticas profesionales.

Por otro lado, antes de toda praxis socioeducativa, tanto el personal docente como los mismos estudiantes y actores sociales participantes deben tener claro los papeles y las condiciones organizativas institucionales de las prácticas preprofesionales. Como se ha analizado en párrafos anteriores, el estudiantado universitario tiene un papel de mediador/orientador o facilitador de los procesos de concientización ante las desigualdades y las contradicciones sociales que viven los sectores. No obstante, no escapa al hecho de que su actuación preprofesional puede exigir el ejercicio de otras funciones más allá de los definidos por la propuesta de formación universitaria. Por eso, se debe analizar y delimitar con todos los actores involucrados de las prácticas profesionales fuera del contexto universitario, el tipo de acción que puede tener el estudiante universitario en las acciones de movimientos, grupos y colectivos sociales. Un ejemplo de ello, es cuando se le exige al estudiante universitario realizar acciones de servicio o asistencia preprofesional que implica un proceso continuo o permanente con los sujetos participantes.

Asimismo, se deben identificar las limitaciones en cuanto a acceso de recursos materiales, tecnológicos, económicos y cantidad de docentes supervisores que cuenta la población estudiantil y la carrera universitaria, dado que las condiciones institucionales, especialmente de las sedes regionales universitarias, son escasas y restringidas. Por ejemplo, el Estado de la Educación en Costa Rica del 2019 hasta la fecha, evidencia menores condiciones institucionales y de recursos, las cuales hacen tener una dinámica organizacional más limitada y competitiva dentro de las universidades públicas (Programa Estado de la Nación, 2019). Algunas de estas limitaciones se manifiestan en el acceso a transporte, instalaciones, tecnologías de información y comunicación, recursos económicos para la contratación de personal docente y compra de equipos profesionales, entre otros; donde muchos de estos recursos deben ser compartidos con otras carreras del campus universitario.

## **Antecedentes históricos y la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, UCR**

Para efectos de este ensayo, se va a entender el currículo como un conjunto interaccionado de planes y de experiencias académicas, las cuales tienen una serie de ideales y propósitos de actuación profesional en la sociedad (Marsh y Staford, 1984; citado por Grundy, 1987). Al tomar en consideración la anterior definición, se indagaron los orígenes y los principales postulados curriculares de la carrera de Trabajo Social, los cuales se exponen en sus planes y documentos institucionales históricos y actuales.

La carrera de Trabajo Social se creó en el año 1974, producto de la convergencia de dos procesos de transformación de la profesión, en el contexto a nivel nacional e internacional. Por un lado, el

proceso de regionalización de la educación superior pública en Costa Rica y, por otro, el movimiento de reconceptualización del trabajo social en América Latina (Parra, 2007; Robles y Quesada, 2018).

Por su parte, el proceso de regionalización de la educación superior pública en Costa Rica inició en los años sesenta, con el fin de democratizar y de extender las ofertas de educación superior fuera del centro del país, es decir, del Valle Central. Fue así como este fin alcanzó la creación del primer centro regional en Occidente, en San Ramón de Alajuela (1968). Este hecho motivó para que la Rectoría de la Universidad de Costa Rica gestionara una campaña con este objetivo en las escuelas universitarias de la Sede Rodrigo Facio.

Así los hechos, la reconceptualización de Trabajo Social fue un movimiento de académicos y de intelectuales latinoamericanos que empezaron a analizar críticamente los objetivos, los enfoques teóricos y metodológicos de actuación profesional en el continente, a la luz de los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que se vivía en los años 60 y 70. En Costa Rica, el proceso de reconceptualización se ubicó en el período de 1969-1972, pues la Escuela de Trabajo Social comenzó a realizar jornadas de reflexión sobre las dimensiones del ejercicio profesional, con especial énfasis en el nivel teórico-metodológico, técnico-operativo y ético-político (Parra, 2007; Robles y Quesada, 2018).

En este período de discusión académica, se decidió crear la carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente, dado que un grupo de docentes con una orientación crítica vieron la oportunidad de diseñar una propuesta curricular que integrará los objetivos y las discusiones expuestos por el cuerpo docente extranjero residente en el país. A su vez, se tomó en cuenta los resultados del III Congreso Universitario de la Universidad de Costa Rica, el cual fomentó la articulación de la investigación, la docencia y la acción social en todas las acciones de las unidades académicas (Robles y Quesada, 2018).

En tal sentido, el plan de estudio de la carrera de Trabajo Social, durante estos primeros años, visualizó una opción formativa que se dirigía a generar una disciplina y una profesión articuladas con diversos procesos sociales y con los sectores subalternos de la época. Al respecto, se encontró la producción académica de la Vega (s. f.), quien define el trabajo social desde la nueva propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social en el Primer Centro Regional Universitario, la cual se plasmó de la siguiente manera:

Una disciplina en construcción, que forma parte de las ciencias sociales, cuyo objeto de intervención lo constituye todos aquellos procesos sociales orientados a generar esfuerzos articuladores para satisfacer las necesidades sociales, potencializar capacidades individuales y ciudadanas de la población que son usuarias de los servicios sociales, que son brindados por el Estado. Esta profesión considera a los sectores subalternos como los sectores de la población que constituyen agrupaciones sociales cuya condición de vida depende del trabajo salariado, o bien de ingresos originados en la producción, en pequeña escala, de productos agrícolas y artesanales, entre otros. (p. 1)

Vega (s. f.) reconoció que los diversos sectores experimentaban, en esta época, un tipo de desigualdad económica y social histórica, por lo que consideró que la finalidad del trabajo social era: “contribuir a que las clases subalternas desarrollen sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas que les permita el proceso de reproducción social en forma plena e integral” (p. 3). En tal sentido, la carrera ofreció una formación profesional más consciente y comprometida con los sectores con una condición de desventaja, siendo uno de ellos, los campesinos (Alfaro, Arroyo, Araya, Jackson, Rosales y Villalta, 1981).

Ahora bien, uno de los aspectos teóricos-metodológicos que aportó el movimiento de reconceptualización fue la modalidad pedagógica denominada “taller”, la cual permitió encauzar el proceso formativo-académico hacia la praxis, es decir, la integración de la teoría y la práctica. Puesto que fomentó abordar los contenidos teóricos de las ciencias sociales paralelamente con procesos de actuación e intervención académica de sus estudiantes, mediante la supervisión de docentes universitarios. De esta manera, la carrera desarrolló un trabajo directo, activo y comprometido con los sectores populares en los diversos contextos de la región de Occidente de Alajuela (Robles y Quesada, 2018)

Así también, otro elemento que caracterizó el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social fue la integración de una formación interdisciplinaria, puesto que se incluyeron cursos de diversas áreas

disciplinarias de las ciencias sociales, lo cual generó un diálogo de saberes de diversas disciplinas que propicio la reflexión y el desarrollo profesional de la comunidad académica. Entre las áreas disciplinarias que se integraron en el plan de estudios fueron: economía, filosofía, psicología, sociología, geografía, derecho, entre otras. Este carácter interdisciplinar se mantiene en la actualidad.

Ante esta identidad propia y particular de la carrera de San Ramón con la Escuela de Trabajo Social de la Sede Central, esta última optó por descentralizar el plan de estudios de la carrera en el Centro Regional Universitario, con el fin de que tuviera un desarrollo más autónomo y autóctono (Robles y Quesada, 2018).

En los siguientes años, el Centro Regional pasó a llamarse Sede Regional Universitaria de Occidente y la carrera de Trabajo Social realizó una serie de modificaciones curriculares, donde una de ellas fue eliminar los talleres y crear, en su lugar, las llamadas prácticas profesionales, las cuales constituyen una de las principales estrategias pedagógicas y didácticas de la formación profesional hasta la actualidad.

¡Advertencia!

Recuerde marcar el "Título del artículo" en las referencia tipo "REVISTA".

Aceptar

428

Revista Innovaciones Educativas

1022-9825

2215-4132

Universidad Estatal a Distancia

Costa Rica

innoveducativas@uned.ac.cr

Universidad Estatal a Distancia

2024

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

4283773013

Artículo científico

La corriente pedagógica social y sus propuestas críticas latinoamericanas en la formación profesional en Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Ana Cristina

Quesada Monge

crisrina.quesada @ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica San Ramón, Costa Rica

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

31

05

2022

22

08

2022

29092022

January-June

2023

25

38

116

128

Toda propuesta formativa y profesional universitaria debe ir acompañada de una debida fundamentación curricular y pedagógica. Por eso, este ensayo expone un ejercicio de análisis comparativo que se realizó entre los orígenes y el Plan de Desarrollo Académico de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, durante los años 2018 al 2021, con una corriente pedagógica específica y varias de sus propuestas particulares. Se elaboró este ensayo con el fin de demostrar que este proceso de análisis es útil para actores del contexto universitario que deben realizar este ejercicio, principalmente en los procesos de autoevaluación de ofertas académicas en la educación superior.

A través de este análisis comparativo, se concluye que en los inicios de la carrera de Trabajo Social, en la Sede de Occidente, tuvo una influencia de la corriente pedagógica social, principalmente de corte socialista o marxista; no obstante, algunos planteamientos expuestos en el Plan de Desarrollo Académico de los años 2018 al 2021, se logra identificar la incorporación de otras propuestas pedagógicas críticas, tales como educación popular, pedagogías de Paulo Freire, territorializada y alteridad. Las dos últimas son consideradas como pedagogías críticas latinoamericanas. A su vez, se encontró una serie de elementos de las condiciones organizativas institucionales que limitan la aplicación y el alcance de estas pedagogías en la formación profesional de trabajadores sociales en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

All university training and professional study programs are to be followed by a proper curricular and pedagogical foundation. Thus, this essay brings to light a comparative analysis exercise carried out between the origins and the Academic Development Plan of the Social Work study program at Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, during the years 2018 to 2021, with a specific pedagogy trend and several of its particular outlines. Therefore, this essay demonstrates that this analysis process is helpful for individuals in the university context who must undergo this exercise, mainly in self-evaluating academic offers in higher education. Furthermore, through this comparative analysis, conclusions show that the beginning of the creation of the Social Work study program at Sede de Occidente was influenced by a social pedagogical trend, mainly of a socialist or Marxist nature. However, in some of the approaches shown in the Academic Development Plan for years 2018 to 2021, it is possible to identify the incorporation of other critical pedagogy studies, such as popular education, Paulo Freire's pedagogies, territoriality and alterity. The last two are considered critical Latin American pedagogies. In turn, a series of elements of the institutional and organizational conditions were found that limit the application and scope of these pedagogies in the professional training of social workers at Sede de Occidente, of Universidad de Costa Rica.

Toda formação universitária e propostas profissionais devem ser acompanhadas de uma base curricular e pedagógica adequada. Por esta razão, este ensaio apresenta um exercício de análise comparativa que foi realizado entre as origens e o Plano de Desenvolvimento Acadêmico da Carreira de Trabalho Social na Universidade da Costa Rica, Sede de Ocidente, durante os anos de 2018 a 2021, com uma corrente pedagógica específica e várias de suas propostas particulares. Este ensaio foi elaborado para demonstrar que este processo de análise é útil para os intervenientes no contexto universitário que devem realizar este exercício, principalmente nos processos de autoavaliação da oferta acadêmica no ensino superior. Através desta análise comparativa, conclui-se que nos inícios do curso de Serviço Social, na Sede Ocidente, teve influência da corrente pedagógica social, principalmente socialista ou marxista; no entanto, algumas abordagens estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Acadêmico para os anos 2018 a 2021, a incorporação de outras propostas pedagógicas críticas pode ser identificada, tais como a educação popular, as pedagogias de Paulo Freire, a territorialização e a alteridade. As duas últimas são consideradas como pedagogias críticas da América Latina. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de elementos das condições organizacionais institucionais que limitam a aplicação e o alcance destas pedagogias na formação profissional dos assistentes sociais na Sede do Ocidente, Universidad da Costa Rica.

Toda formação universitária e propostas profissionais devem ser acompanhadas de uma base curricular e pedagógica adequada. Por esta razão, este ensaio apresenta um exercício de análise comparativa que foi realizado entre as origens e o Plano de Desenvolvimento Acadêmico da Carreira de Trabalho Social na Universidade da Costa Rica, Sede de Occidente, durante os anos de 2018 a 2021, com uma corrente pedagógica específica e várias de suas propostas particulares. Este ensaio foi elaborado para demonstrar que este processo de análise é útil para os intervenientes no contexto universitário que devem realizar este exercício, principalmente nos processos de autoavaliação da oferta acadêmica no ensino superior. Através desta análise comparativa, conclui-se que nos inícios do curso de Serviço Social, na Sede Occidente, teve influência da corrente pedagógica social, principalmente socialista ou marxista; no entanto, algumas abordagens estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Acadêmico para os anos 2018 a 2021, a incorporação de outras propostas pedagógicas críticas pode ser identificada, tais como a educação popular, as pedagogias de Paulo Freire, a territorialização e a alteridade. As duas últimas são consideradas como pedagogias críticas da América Latina. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de elementos das condições organizacionais institucionais que limitam a aplicação e o alcance destas pedagogias na formação profissional dos assistentes sociais na Sede do Occidente, Universidad da Costa Rica.

enseñanza superior  
 ciencias de la educación  
 investigación pedagógica  
 autonomía educativa  
 formación  
 enseñanza de las ciencias sociales y trabajo social  
 higher education  
 educational sciences  
 educational research  
 educational autonomy  
 training  
 teaching of social sciences and social work  
 ensino superior  
 ciências educacionais  
 pesquisa pedagógica  
 autonomia educacional  
 formação  
 ciências sociais e ensino de trabalho social  
 Introducción

Todo proyecto de formación profesional en la educación superior requiere de la guía y de orientación de postulados pedagógicos, ello para que sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cumplan con una razón de ser y tengan una coherencia tanto teórica como práctica. Lastimosamente, al ejercer la práctica de la docencia universitaria desde el escenario de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, se han evidenciado prácticas débiles a la hora de correlacionar las corrientes pedagógicas con las propuestas curriculares en los proyectos de formación universitaria. Esta situación se debe a dos razones, por un lado, al desconocimiento de las corrientes y de las propuestas pedagógicas por parte del personal docente y de las autoridades universitarias, principalmente de las áreas de formación en ciencias sociales, básicas, ingenieriles, biomédicas, letras, entre otras. Lo anterior, dado a que no han tenido una formación profesional en la ciencia de la educación. Por otro lado, a un desconocimiento de cómo realizar estos procesos de análisis comparativos entre las propuestas pedagógicas con el currículo de las carreras existentes y estructuradas, ante el desconocimiento de metodologías de análisis comparativo.

No obstante, este tipo de ejercicio analítico es altamente demandado, puesto que a las carreras con una larga trayectoria histórica, se les demandan procesos de autoevaluación, con el fin de actualizar y justificar sus mallas curriculares, o bien para certificarse ante una agencia acreditadora. Ante esta realidad, se considera que sistematizar y socializar estos ejercicios académicos analíticos en el campo de la pedagogía son fundamentales, principalmente para actores de la educación superior que desconocen cómo efectuarlos.

De este modo, se consideró fundamental sistematizar y socializar, mediante un ensayo, la manera cómo se realizó este ejercicio analítico comparativo, con el afán de brindar una luz a autoridades, docentes y estudiantes en formación no afines al campo de la educación, como es el caso particular en Trabajo Social. Además, sistematizar los resultados de este análisis comparativo es una manera de visibilizar la orientación pedagógica que ha tenido y tiene esta carrera en la educación superior en Costa Rica.

Por consiguiente, este ensayo tiene como objetivo general exponer el método, los puntos de encuentro, así como las limitaciones de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas en relación con la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social en la Sede Regional Universitaria de Occidente, Universidad de Costa Rica. Para alcanzar este objetivo general, se definieron cuatro objetivos específicos, como primer objetivo se definió conocer los antecedentes y la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, Sede Regional Universitaria de Occidente; como segundo objetivo, se identifican los orígenes, los postulados teóricos y los objetivos de la corriente pedagógica social y de sus propuestas críticas latinoamericanas. El tercer objetivo fue establecer los principales encuentros de la corriente pedagógica social y las propuestas críticas latinoamericanas con la propuesta formativa, histórica y actual, en trabajo social de la Sede Regional Universitaria Occidente. Finalmente, el cuarto objetivo fue mencionar las principales limitaciones organizativas institucionales para la aplicación de las propuestas pedagógicas críticas en la formación profesional de los estudiantes en trabajo social, desde el escenario de la Universidad de Costa Rica.

Desarrollo del tema

El método de investigación y análisis comparativo ejecutado

Con respecto a la metodología de investigación utilizada para realizar el análisis comparativo, se aplicó el diseño de índole cualitativa descriptiva de las ciencias sociales, llamado “no reactivo” o también llamado “documental”. Este diseño consiste en realizar una segunda observación a una realidad o a un hecho social, es decir, un estudio *ex post facto*, el cual se efectúa mediante revisión, estudio y análisis de documentos registrados en otros procesos investigativos, cuyo objetivo es profundizar el estudio y análisis de un tema u objeto de investigación particular (Villalobos, 2017).

Por consiguiente, se utilizó la modalidad de investigación que se dirige a buscar “el significado simbólico de los mensajes para conocer el objeto de estudio” (Villalobos, 2017, p. 206). Dicha modalidad se realizó de dos maneras. En primera instancia, se procedió a recopilar información histórica y actual de la propuesta curricular, plasmada en documentos institucionales o producciones académicas de otras investigaciones realizadas en el contexto institucional. Con base en estos insumos documentales, se identificaron criterios textuales y extratextuales de los documentos recolectados. En otras palabras, se seleccionaron temas y subtemas relacionados con las intenciones educativas históricas y actuales de la carrera de trabajo social. Luego, se establecieron las intenciones educativas de la carrera de interés de análisis curricular y pedagógico.

Como segunda etapa, se procedió a estudiar las diversas corrientes y sus propuestas pedagógicas que subyacen en el campo educativo, las cuales se estudiaron con un mayor nivel de profundidad en sus orígenes y en sus postulados ontológicos y teóricos. Una vez determinados los elementos distintivos de la propuesta formativa universitario de estudio, se procedió a realizar el análisis comparativo, donde se identifican los puntos de encuentro, acompañados de elementos limitantes para su aplicación.

La corriente social pedagógica y algunas de sus propuestas pedagógicas críticas latinoamericanas

Para Chávez, Deler y Suárez (2009), el concepto de “corriente” surgió a fin de facilitar el estudio de esquemas de organización de la realidad social y que, para efectos de la pedagogía, los clasifica de tres tipos: naturalista, social y trascendental. Cada una de estas corrientes integran una serie de tendencias o propuestas

pedagógicas, dado que comparten postulados ontológicos, filosóficos y teóricos, pero a la vez, manifiestan elementos distintivos en cada uno de ellos.

En primer lugar, y con respecto a la corriente denominada “social”, esta se nutre de las perspectivas sociológicas de la educación, pues considera que el ser humano procede de una evolución histórica, social, económica y cultural y que esta evolución influye en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Chávez et al., 2009).

Posteriormente, esta visión de ser humano es retomada por los investigadores Lins, Derisso y Pulita (2021), quienes consideran que el ser humano nace de un contexto de construcciones materiales e inmateriales preexistentes, las cuales son históricamente reproducidas, pero también se reproducen desde su praxis social. Por consiguiente, su proceso de formación humana no parte de cero, como lo exponen las tendencias pedagógicas naturalistas, sino que este proceso está determinado por un patrimonio cultural, una ubicación material, una actuación social y cultural en el mundo.

Bajo esta mirada ontológica y filosófica, se identifican tres propuestas pedagógicas. La primera de ellas es denominada pedagogía socialista o perspectiva marxista, la cual surge desde los planteamientos de Platón en la antigua Grecia (427-323 a. C.) y de Tommaso Campanella (1568-1639). No obstante, sus planteamientos son más claros con los escritos de pensadores marxistas, tales como Karl Marx (1818-1883), Frederick Engels (1820-1895), Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), entre otros (Chávez et al., 2009).

La pedagogía marxista considera que la educación tiene la misión de formar al ser humano de manera individual y colectiva, desde su esencia humana, pero reconoce que esta esencia es marginada por intereses estructurales y de índole económicos del sistema capitalista. Además, el mismo sistema, en especial el capitalista, fomenta un proyecto educativo que favorece el beneficio de las clases poseedoras de los medios de producción y tiende a fomentar una condición de desventaja para otros sectores sociales, principalmente el proletariado. Por consiguiente, el proyecto educativo de los sistemas capitalistas estratifica, fracciona y atenta contra el bienestar igualitario e integral del ser humano (Lins et al., 2021). Por eso, esta propuesta pedagógica considera que todo proceso educativo debe propiciar concientización de su ser y de su realidad de ser humano, sobre todo los sectores que no son dueños de los medios de producción.

En segundo lugar, se ubica la pedagogía de la educación popular, la cual surge en América Latina en la década de los años 60, con el llamado “Movimiento de la Educación Popular”. El movimiento surgió por necesidades históricas regionales, con el fin de despertar el espíritu de lucha de los colectivos y de los grupos sociales que histórica y contextualmente han sido discriminados. Es considerada una variante de la pedagogía social del tercer mundo. Algunos de sus principales aportes son: la teoría de la comunicación propia de los movimientos y grupos sociales, la investigación y acción participativa como un método educativo, y las herramientas interactivas para dinamizar el conocimiento. Según Chávez et al. (2009), este tipo de pedagogía se nutre del realismo, el cristianismo, de elementos del existencialismo y hasta del socialismo utópico.

En tercer lugar, se ubican las pedagogías críticas de Paulo Freire. Es importante destacar que Paulo Freire fue un educador brasileño, a quien se le consideró el creador de un sistema de aprendizaje diferente al establecido por la educación formal. Su teoría pasó por varias propuestas pedagógicas denominadas: pedagogía del oprimido, educación bancaria, pedagogía de la indignación, pedagogía de la esperanza, pedagogía de la autonomía, entre otras (Gómez y Gutiérrez, 2012). De todas ellas, la pedagogía del oprimido es la propuesta más madura y consolidada del autor (Jover y Luque, 2020). Tres de los principales postulados del pensamiento crítico de Freire fueron: 1) la educación popular no es neutra, pues siempre está al lado de los oprimidos; 2) lo esencial de este tipo de enseñanza es el diálogo y la problematización; y 3) la praxis educativa debe ser eminentemente descubridora y crítica, es decir, se trata de un acto comunitario en el sentido de que nadie educa a nadie, sino que los seres humanos aprenden en comunidad (Gómez y Gutiérrez, 2012). Por consiguiente, este tipo de pedagogía se basa en una praxis, caracterizada por una acción comprendida, donde la perspectiva liberadora se sustenta de la relación dialéctica entre el educando, el educador y su contexto socio-cultural (Gómez y Gutiérrez, 2012, p. 3).

Finalmente, las tres propuestas pedagógicas expuestas parten de un proyecto educativo con una intencionalidad política, en otras palabras, surgen de condiciones político-sociales que fomentan un fin y objetivo educativo, el cual es la movilización y la organización de las clases populares, a fin de que validen sus derechos y condiciones de igualdad o equidad en la sociedad (Chávez et al., 2009, p. 33).

Además de las anteriores propuestas pedagógicas, en las últimas décadas se manifiestan otras propuestas críticas, las cuales recogen varios de los principios anteriores, pero con un matiz diferente. Al respecto se tienen los aportes de Cabaluz-Ducasse (2015), quien considera que las nuevas propuestas pedagógicas latinoamericanas tienen algunos elementos distintivos. En primer lugar, se reconoce la naturaleza ética, política e ideológica de la educación y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; en segundo lugar, se identifican los factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende, la educación es entendida como un proceso de concientización. En tercer lugar, se visualiza la educación como espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados. Además, en cuarto lugar, se identifica la praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental, ni formal– de los saberes populares subalternizados del Otro, en tanto Otro. A su vez, en quinto lugar, se reconoce que la praxis pedagógica debe desarrollarse y potenciarse en todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación. Por último, se rescata como objeto de análisis académico, el conflicto histórico del Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y del eurocentrismo presentes en la pedagogía (p. 76).

Al tomar en consideración estos elementos distintivos, este mismo autor identifica tres tipos de propuestas pedagógicas críticas. La primera de ellas la denomina “pedagogías contra hegemónicas”, la cual busca combatir las concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación, donde enfatiza los vínculos con la cultura popular y con los sujetos subalternos, pero a la vez busca denunciar y resistir las diferentes formas de control, segregación y exclusión. Además, otorga protagonismo a los sujetos educandos en la práctica dialógica, donde recupera la centralidad de la praxis para la transformación social, comprometiéndose con la reinterpretación y con la transformación popular de los procesos históricos. Por tal motivo, estas propuestas avanzan más allá de los procesos educativos institucionalizados, dado que son pedagogías que rompen con los muros del monopolio de la educación (Cabaluz-Ducasse, 2016).

En segundo orden, ubica un tipo de pedagogías llamadas “territorializadas”, las cuales reconocen la importancia de lo propio, lo local, lo situado y lo territorializado. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensamiento dependiente y eurocéntrico, desde una perspectiva histórica y geográfica, donde valora y recupera lo propio, lo oculto y lo marginado por la racionalidad occidental moderna. Identifica, además, las problemáticas y necesidades que atraviesan las regiones, al reconocer la creatividad de un pensamiento situado y contextualizado sociohistórica y geográficamente (Cabaluz-Ducasse, 2016).

Como tercer tipo de pedagogías, el autor denomina las de “alteridad”, las cuales emergen de las dos anteriores. Radica en su opción ético-política por la alteridad, es decir por el reconocimiento del otro excluido, explotado y dominado. Este tipo de pedagogías buscan generar praxis abiertas y dialogantes desde la visión del otro (Cabaluz-Ducasse, 2016).

A manera de cierre, se puede decir que la corriente pedagógica social y sus propuestas pedagógicas críticas buscan develar las condiciones históricas, sociales, culturales y estructurales de desigualdad y de exclusión que se manifiestan en la humanidad, las cuales influyen en el desarrollo integral del ser humano. Todas las pedagogías críticas son conscientes que dichas influencias se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por eso la educación no es una acción apolítica, sino es una praxis político-pedagógica que busca o promueve la transformación social. La corriente pedagógica social surgió directamente de posturas críticas de la sociología, en especial de corte marxista; no obstante, en las últimas décadas, sobre todo en Latinoamérica, se manifiestan otros tipos de pedagogías críticas que rescatan los intereses particulares de los movimientos y de los grupos sociales, pero también de sectores poblacionales, territorios sociogeográficos, grupos étnicos, entre otros.

Una vez realizado este estudio y análisis ontológico, filosófico y pedagógico de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas, principalmente latinoamericanas, se procedió a realizar el análisis con la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, donde se encontraron algunos puntos de encuentros.

Encuentros entre la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas con la propuesta formativa de la carrera en Trabajo Social

Con respecto al análisis de dichas corrientes, el primer hallazgo del análisis comparativo fue identificar que la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social tiene una alta relación con la corriente pedagógica social, debido a que ambas comparten fundamentos ontológicos y filosóficos. Uno de los elementos del encuentro es la visualización del ser humano como parte y producto de la evolución y de las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales de la sociedad. Esta perspectiva fue reconocida en los inicios de la carrera, con la modalidad del taller, donde se define al ser humano como: “ser social y material que actúa esencialmente material” (Mora, Castro, Araya y Vega, 1983, p. 22). Pero también, esta visión es rescatada en el Plan de Desarrollo Académico de la carrera 2018-2021, en donde se define: “las personas como seres sociales” (Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 2).

Por otro lado, en los documentos históricos y en la reciente propuesta formativa de la carrera, se reconoce que el ser humano enfrenta una serie de manifestaciones de la cuestión social, las cuales no son producto de sus condiciones particulares o individuales, sino que son generadas por las contradicciones del sistema capitalista, tal y como se manifiesta en el Plan de Desarrollo Académico 2018-2021.

Estas expresiones de “personas como seres sociales” se materializan, además, en situaciones concretas concebidas como manifestaciones de la cuestión social, tales como la desigualdad, la pobreza, la opresión de género, de raza y de etnia, diferentes formas de discriminación a las poblaciones explotadas y oprimidas. Vale aclarar que la carrera no entiende la cuestión social como sinónimo de problemas sociales o personales, donde el sujeto individual es el principal responsable de su condición de vida (tal y como lo plantean las posiciones conservadoras); sino es vista como sinónimo de expresiones económicas, sociales, culturales y políticas, producto de las contradicciones que han surgido históricamente en el capitalismo; así como también de las alternativas de respuesta de movimientos sociales y grupos sociales, es decir, de los procesos de lucha y transformación de esa realidad (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Se puede decir, entonces, que los fines y las intenciones de esta carrera universitaria se unen a los postulados de las pedagogías de índole socialista o marxista, la cuales pretenden develar las desigualdades y exclusiones que enfrenta el ser humano en las sociedades modernas. Por consiguiente, el interés de la carrera es fomentar una disciplina profesional que actúe e intervenga por y con los sectores que sufren un tipo de desventaja social en este sistema. Por eso, la carrera concibe al profesional en trabajo social como un persona actora, mediadora, orientadora y facilitadora de los procesos de concientización en la sociedad costarricense. Esta intención, a su vez, se presenta en el mismo Plan de Desarrollo Académico: “develar las relaciones de poder como expresiones que se materializan en las diferencias de clase, género, etnia, etaria y raza, por lo que estudiar y comprender estas relaciones es fundamental para incidir en las poblaciones socialmente vulnerables” (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3).

No obstante, el anterior párrafo manifiesta posibles relaciones y aportes de otras posibles propuestas pedagógicas críticas, tales como educación popular, pedagogías críticas de Paulo Freire, territorializada y alteridad, según la clasificación de Cabaluz-Ducasse (2016).

En el caso de la pedagogía de la educación popular, se manifiesta cuando la carrera visualiza a la profesión como una praxis para actuar con movimientos, grupos y actores sociales en los ámbitos comunales, organizacionales e institucionales, donde se convierte en una estrategia pedagógica clave, tanto para el estudiantado y docente universitario, como para diversos sectores de la sociedad costarricense.

Ahora bien, el interés de actuar con diversos sectores de la sociedad costarricense es retomado en el Plan de Desarrollo Académico del 2018 al 2021, dado que considera que la intervención profesional del trabajador y de la trabajadora social es antes de las demandas de las clases subalternas, las cuales se

manifiestan en los programas asistenciales y de desarrollo social del Estado, en el contexto de las políticas sociales contemporáneas, además de que las formas de organización de las clases subalternas y las políticas de organización y promoción social, como espacios para construir estrategias de intervención profesional (Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Es así como la praxis de la actuación preprofesional de la población estudiantil universitaria se convierte en una estrategia pedagógica para concientizar al ser humano de su realidad social, principalmente los sectores excluidos en la sociedad costarricense, y que con esta praxis, el mismo estudiante universitario adquiera un nivel de concientización y de sensibilidad social. A su vez, la carrera integra los postulados de la pedagogía crítica de Paulo Freire cuando reconoce realizar un tipo de praxis dialógica con los diversos grupos y movimientos sociales, reconociendo sus saberes populares.

Sin embargo, a modo de reflexión, una pedagogía que se vuelve fundamental en la propuesta curricular de la carrera es la llamada “territorizada”, puesto que propone una oferta universitaria que rescata lo propio, lo local, lo situado y lo territorializado de la región Occidente de Costa Rica. Es decir, una carrera que integra los intereses de desarrollo endógenos y forme un profesional preparado para actuar e intervenir en una serie de manifestaciones sociales, con poblaciones de regiones fuera del área metropolitana del país. Este objetivo y fin pedagógico se manifiesta en el mismo momento del surgimiento de esta oferta académica, dado que ella es producto del proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica y se convierte en una opción de formación profesional propia y descentralizada. Es menester recordar que el proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica fue una estrategia, tanto política como institucional, la cual se unió al esfuerzo del Estado por abrir espacios y por crear oportunidades de desarrollo para cada una de las regiones (Robles y Quesada, 2018).

Por último, la pedagogía crítica de alteridad es rescatada, con algunos planteamientos del Plan de Desarrollo Académico 2018 al 2021, porque reconoce la importancia de trabajar la dimensión subjetiva e intersubjetiva de los actores participantes del proceso educativo, como otro diferente. Esta idea es reconocida en uno de los puntos ontológicos de partida de este plan, el cual expresa que: “Se parte de un conocimiento situado socio históricamente en donde la subjetividad e intersubjetividad ocupan un lugar significativo en la formación, que a su vez implica un proceso de reflexión-acción-reflexión que se construye colectivamente”. A la vez, se reconoce el aporte de otras teorías de índole social, donde problematizan la necesidad de reconocer esta condición de alteridad en la sociedad latinoamericana, tales como teorías feministas, teoría poscolonial y decolonial, entre otras (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3-4).

Limitaciones organizativas institucionales para integrar las propuestas pedagógicas críticas en el proyecto formativo de la carrera de Trabajo Social

En el ejercicio de análisis comparativo expuesto anteriormente, fue posible identificar algunos elementos limitantes de la organización institucional de la Universidad de Costa Rica para la integración y aplicación de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas en la propuesta formativa profesional de la Carrera de Trabajo Social.

Cabe recordar que el modelo de universidad instaurado en el mundo y en América Latina es de índole napoleónico, es decir, un tipo de universidad del paradigma monopólico, donde el servicio de educación es para un grupo élite de personas, quienes se concentran en las grandes ciudades y bajo un parámetro de educación bancaria (Rama, 2015; citado por Muñoz, 2021). Por lo que muchas de las propuestas pedagógicas de índole crítico, tienden a ser contrapropuestas a este modelo de educación superior. Este escenario no se escapa en el contexto de la Universidad de Costa Rica.

En el caso de las pedagogías críticas con algún tipo de praxis social, buscan que sus actores participen en procesos sociales de largo plazo, es decir, de un año o más; no obstante, la planificación y programación de los espacios educativos (cursos o proyectos de acción social) en las universidades son de corto plazo, es decir por cuatrimestre o semestre.

Adicionalmente, en el papel de docente universitario donde he ejercido el papel de supervisora de las prácticas profesionales del grupo de estudiantes de la carrera, se ha observado que su tiempo de involucramiento a los procesos sociales en escenarios institucionales y comunales son cortos para lograr comprender la realidad social que enfrentan diversos sectores y grupos sociales, más cortos aun para la posibilidad de generar alguna praxis de transformación social. Además, su participación se ve interrumpida por cumplir con otras obligaciones lectivas de la formación en la carrera.

Según la Vicerrectoría de Docencia, la carga académica dentro la UCR se mide por créditos, donde 1 crédito equivale a 3 horas de trabajo estudiantil supervisado por un docente (Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica, 1976). En el caso de la carrera de Trabajo Social, las prácticas profesionales van entre 2 a 4 créditos, por lo que la cantidad de horas dedicadas rondan entre 6 a 9 horas semanales, de las cuales 3 a 4 pueden ser de docencia directa y 6 a 5 de dedicación a tareas, lecturas, indagaciones, trabajos de campo, entre otros (Carrera de Trabajo Social, 2022).

Como se puede observar, existe un tope de cantidad de horas para que la persona estudiante universitaria pueda realizar su praxis social, la cual va acompañada de otras actividades educativas, tales como asistencia a cursos lectivos, trabajos de investigación, exámenes, exposiciones, entre otras. Por eso, las propuestas pedagógicas que se dirigen a promover una praxis social, deben tener claro el rango de tiempo y el tipo de involucramiento de la población estudiantil a las prácticas profesionales.

Por otro lado, antes de toda praxis socioeducativa, tanto el personal docente como los mismos estudiantes y actores sociales participantes deben tener claro los papeles y las condiciones organizativas institucionales de las prácticas preprofesionales. Como se ha analizado en párrafos anteriores, el estudiantado universitario tiene un papel de mediador/orientador o facilitador de los procesos de concientización ante las desigualdades y las contradicciones sociales que viven los sectores. No obstante, no escapa al hecho de que su actuación preprofesional puede exigir el ejercicio de otras funciones más allá de los definidos por la propuesta de formación universitaria. Por eso, se debe analizar y delimitar con todos los actores involucrados de las prácticas profesionales fuera del contexto universitario, el tipo de acción que puede tener el estudiante universitario en las acciones de movimientos, grupos y colectivos sociales. Un ejemplo de ello, es cuando se le exige al estudiante universitario realizar acciones de servicio o asistencia preprofesional que implica un proceso continuo o permanente con los sujetos participantes.

Asimismo, se deben identificar las limitaciones en cuanto a acceso de recursos materiales, tecnológicos, económicos y cantidad de docentes supervisores que cuenta la población estudiantil y la carrera universitaria, dado que las condiciones institucionales, especialmente de las sedes regionales universitarias, son escasas y restringidas. Por ejemplo, el Estado de la Educación en Costa Rica del 2019 hasta la fecha, evidencia menores condiciones institucionales y de recursos, las cuales hacen tener una dinámica organizacional más limitada y competitiva dentro de las universidades públicas (Programa Estado de la Nación, 2019). Algunas de estas limitaciones se manifiestan en el acceso a transporte, instalaciones, tecnologías de información y comunicación, recursos económicos para la contratación de personal docente y compra de equipos profesionales, entre otros; donde muchos de estos recursos deben ser compartidos con otras carreras del campus universitario.

Antecedentes históricos y la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, UCR Para efectos de este ensayo, se va a entender el currículo como un conjunto interaccionado de planes y de experiencias académicas, las cuales tienen una serie de ideales y propósitos de actuación profesional en la sociedad (Marsh y Staford, 1984; citado por Grundy, 1987). Al tomar en consideración la anterior definición, se indagaron los orígenes y los principales postulados curriculares de la carrera de Trabajo Social, los cuales se exponen en sus planes y documentos institucionales históricos y actuales. La carrera de Trabajo Social se creó en el año 1974, producto de la convergencia de dos procesos de transformación de la profesión, en el contexto a nivel nacional e internacional. Por un lado, el proceso de regionalización de la educación superior pública en Costa Rica y, por otro, el movimiento de reconceptualización del trabajo social en

América Latina (Parra, 2007; Robles y Quesada, 2018). Por su parte, el proceso de regionalización de la educación superior pública en Costa Rica inició en los años sesenta, con el fin de democratizar y de extender las ofertas de educación superior fuera del centro del país, es decir, del Valle Central. Fue así como este fin alcanzó la creación del primer centro regional en Occidente, en San Ramón de Alajuela (1968). Este hecho motivó para que la Rectoría de la Universidad de Costa Rica gestionara una campaña con este objetivo en las escuelas universitarias de la Sede Rodrigo Facio. Así los hechos, la reconceptualización de Trabajo Social fue un movimiento de académicos y de intelectuales latinoamericanos que empezaron a analizar críticamente los objetivos, los enfoques teóricos y metodológicos de actuación profesional en el continente, a la luz de los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que se vivía en los años 60 y 70. En Costa Rica, el proceso de reconceptualización se ubicó en el período de 1969-1972, pues la Escuela de Trabajo Social comenzó a realizar jornadas de reflexión sobre las dimensiones del ejercicio profesional, con especial énfasis en el nivel teórico-metodológico, técnico-operativo y ético-político (Parra, 2007; Robles y Quesada, 2018). En este período de discusión académica, se decidió crear la carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente, dado que un grupo de docentes con una orientación crítica vieron la oportunidad de diseñar una propuesta curricular que integrará los objetivos y las discusiones expuestos por el cuerpo docente extranjero residente en el país. A su vez, se tomó en cuenta los resultados del III Congreso Universitario de la Universidad de Costa Rica, el cual fomentó la articulación de la investigación, la docencia y la acción social en todas las acciones de las unidades académicas (Robles y Quesada, 2018). En tal sentido, el plan de estudio de la carrera de Trabajo Social, durante estos primeros años, visualizó una opción formativa que se dirigía a generar una disciplina y una profesión articuladas con diversos procesos sociales y con los sectores subalternos de la época. Al respecto, se encontró la producción académica de la Vega (s. f.), quien define el trabajo social desde la nueva propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social en el Primer Centro Regional Universitario, la cual se plasmó de la siguiente manera: Una disciplina en construcción, que forma parte de las ciencias sociales, cuyo objeto de intervención lo constituye todos aquellos procesos sociales orientados a generar esfuerzos articuladores para satisfacer las necesidades sociales, potencializar capacidades individuales y ciudadanas de la población que son usuarias de los servicios sociales, que son brindados por el Estado. Esta profesión considera a los sectores subalternos como los sectores de la población que constituyen agrupaciones sociales cuya condición de vida depende del trabajo salariado, o bien de ingresos originados en la producción, en pequeña escala, de productos agrícolas y artesanales, entre otros. (p. 1) Vega (s. f.) reconoció que los diversos sectores experimentaban, en esta época, un tipo de desigualdad económica y social histórica, por lo que consideró que la finalidad del trabajo social era: “contribuir a que las clases subalternas desarrollen sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas que les permita el proceso de reproducción social en forma plena e integral” (p. 3). En tal sentido, la carrera ofreció una formación profesional más consciente y comprometida con los sectores con una condición de desventaja, siendo uno de ellos, los campesinos (Alfaro, Arroyo, Araya, Jackson, Rosales y Villalta, 1981). Ahora bien, uno de los aspectos teóricos-metodológicos que aportó el movimiento de reconceptualización fue la modalidad pedagógica denominada “taller”, la cual permitió encauzar el proceso formativo-académico hacia la praxis, es decir, la integración de la teoría y la práctica. Puesto que fomentó abordar los contenidos teóricos de las ciencias sociales paralelamente con procesos de actuación e intervención académica de sus estudiantes, mediante la supervisión de docentes universitarios. De esta manera, la carrera desarrolló un trabajo directo, activo y comprometido con los sectores populares en los diversos contextos de la región de Occidente de Alajuela (Robles y Quesada, 2018) Así también, otro elemento que caracterizó el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social fue la integración de una formación interdisciplinaria, puesto que se incluyeron cursos de diversas áreas disciplinarias de las ciencias sociales, lo cual generó un diálogo de saberes de diversas disciplinas que propició la reflexión y el desarrollo profesional de la comunidad académica. Entre las áreas disciplinarias que se integraron en el plan de estudios fueron: economía, filosofía, psicología, sociología, geografía, derecho, entre otras. Este carácter interdisciplinar se mantiene en la actualidad. Ante esta identidad propia y particular

de la carrera de San Ramón con la Escuela de Trabajo Social de la Sede Central, esta última optó por descentralizar el plan de estudios de la carrera en el Centro Regional Universitario, con el fin de que tuviera un desarrollo más autónomo y autóctono (Robles y Quesada, 2018). En los siguientes años, el Centro Regional pasó a llamarse Sede Regional Universitaria de Occidente y la carrera de Trabajo Social realizó una serie de modificaciones curriculares, donde una de ellas fue eliminar los talleres y crear, en su lugar, las llamadas prácticas profesionales, las cuales constituyen una de las principales estrategias pedagógicas y didácticas de la formación profesional hasta la actualidad.

#### Síntesis y reflexiones finales

Este ensayo pretende demostrar la posibilidad de realizar ejercicios analíticos comparativos entre los proyectos formativos profesionales de carreras universitarias con corrientes y propuestas pedagógicas subyacentes del campo de la educación, cuyas prácticas analíticas se realizan con frecuencia en procesos de autoevaluación para reformas curriculares, acreditación, certificación o, bien, demostrar las pertinencias académicas y sociales de las carreras universitarias.

En el ejercicio analítico realizado con la propuesta formativa profesional de la carrera de Trabajo Social, Sede Regional Universitaria de Occidente, Universidad de Costa Rica, se pudo comprobar que se tiene una relación con la corriente pedagógica social, dado que ambas comparten postulados ontológicos y filosóficos, principalmente en la concepción del ser humano, como parte y producto de la evolución y condiciones históricas, sociales, económicas y culturales de la sociedad.

Una de las principales conclusiones del ensayo es que la carrera de Trabajo Social nace y responde a dos procesos de transformación que surgieron en los años 60 y 70: por un lado, la regionalización de la educación superior en Costa Rica y, por otro, el proceso de reconceptualización de la profesión en América Latina. Estos dos movimientos fomentaron una serie de postulados curriculares que se unen a las posiciones de la corriente pedagógica social.

Al realizar el análisis del Plan de Desarrollo Académico de los años 2018 al 2021, se evidencia que varios de sus principios y objetivos curriculares originarios siguen vigentes. Entre ellos, y principalmente, el sentido de considerar al ser humano como un ser social, quien enfrenta una serie de manifestaciones de la cuestión social (contradicciones del sistema capitalista), tales como la desigualdad, la pobreza, la opresión de género, de raza y de etnia, diferentes formas de discriminación a las poblaciones explotadas y oprimidas, producto de las expresiones económicas, sociales, culturales y políticas.

Con respecto a las diversas propuestas pedagógicas estudiadas, se logran identificar aportes específicos de las denominadas pedagogías socialistas o marxistas, por el interés en develar las desigualdades y las exclusiones sociales que experimentan diversos sectores y poblaciones ante las relaciones de poder y las contradicciones de la lógica del mercado. A su vez, se rescata la pedagogía de la educación popular, en el sentido de considerar la praxis social con movimientos, grupos y actores sociales en los ámbitos comunales, organizacionales e institucionales, como una estrategia pedagógica para unir la teoría y la práctica en la formación profesional de los futuros trabajadores sociales.

Por su parte, las pedagogías críticas de Paulo Freire son integradas por el interés en fomentar una praxis dialógica con sujetos, grupos, movimientos y colectivos sociales. Es decir, una forma de rescatar sus saberes sociales. Asimismo, se percibe el encuentro con la pedagogía crítica latinoamericana, denominada “territorizada” por los autores Cabaluz-Ducasse (2016), al ofrecer una propuesta formativa situada y propia de la región Occidente de Costa Rica y producto del proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica.

Del mismo modo, se integra la propuesta pedagógica denominada “alteridad”, puesto que se reconoce las experiencias y las subjetividades de una diversidad de sujetos sociales. En otras palabras, se reconoce la singularidad y la particularidad de las personas, al verlas como otros seres con una dignidad e identidad propia.

Finalmente, se logró identificar elementos de las condiciones organizativas de la Universidad de Costa Rica, las cuales son limitantes en la aplicación de las propuestas pedagógicas críticas para la formación

profesional en trabajo social. Por un lado, se identifican limitaciones en cuanto al tiempo de participación de la población estudiantil en las prácticas profesionales, dado que la planificación y la gestión del currículo en los contextos universitarios son delimitados en periodos cortos (semestres y cuatrimestres). Por otro lado, se identifica la limitación del tipo de involucramiento de los estudiantes universitarios en los procesos de transformación social, el cual es uno de los objetivos de las pedagógicas de la praxis. Del mismo modo, se observan limitaciones en cuanto a disponibilidad de recursos, tales como transporte, instalaciones, recursos tecnológicos, económicos, entre otros; por los escasos recursos con los que cuentan las sedes regionales universitarias. Por ello, se aconseja realizar análisis de factibilidad de las praxis educativas, y así garantizar una participación eficaz y pertinente de todos los actores involucrados en las estrategias pedagógicas de la prácticas sociales-educativas.

Se concluye que el ejercicio de análisis comparativo entre la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social y la corriente pedagógica social y sus diversas propuestas críticas, permite evidenciar el norte del proyecto educativo de esta propuesta de formación profesional, la cual tiene una herencia histórica, pero tiene un tipo de vigencia en la actualidad desde los postulados teóricos de la ciencia de la educación y de la realidad social en la cual actúa e interviene esta profesión en la región de Occidente, Costa Rica y en América Latina.

#### Referencias

Alfaro, L.; Arroyo, C.; Araya, R.; Jackson G.; Rosales R. y Villalta, O. (1981). Bases teóricas-metodológicas del taller en Costa Rica y resultados de su aplicación: un estudio comparativo [Seminario de graduación para optar el grado de licenciatura]. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

L.

Alfaro

C.ArroyoR.ArayaG.JacksonR.RosalesO.Villalta

1981

Bases teóricas-metodológicas del taller en Costa Rica y resultados de su aplicación: un estudio comparativo [Seminario de graduación para optar el grado de licenciatura]. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

Bases teóricas-metodológicas del taller en Costa Rica y resultados de su aplicación: un estudio comparativo [Seminario de graduación para optar el grado de licenciatura].

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ.*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>

J. F.

Cabaluz-Ducasse

2016

Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ.*

<https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>

1916788.Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político.

Coordinación de la Carrera de Trabajo Social (2018). Plan de Desarrollo Académico Carrera de Trabajo Social 2017-2021. Departamento de Ciencias Sociales, Coordinación de Docencia, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Coordinación de la Carrera de Trabajo Social

2018

lan de Desarrollo Académico Carrera de Trabajo Social 2017-2021. Departamento de Ciencias Sociales, Coordinación de Docencia, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Plan de Desarrollo Académico Carrera de Trabajo Social 2017-2021.

Coordinación de la Carrera de Trabajo Social (2022). Malla curricular del plan de estudios de bachillerato y licenciatura en trabajo social. Código 600119. Departamento de Ciencias Sociales, Sede de Occidente. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.

Coordinación de la Carrera de Trabajo Social  
2022

Malla curricular del plan de estudios de bachillerato y licenciatura en trabajo social. Código 600119. Departamento de Ciencias Sociales, Sede de Occidente. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.

Malla curricular del plan de estudios de bachillerato y licenciatura en trabajo social. Código 600119

Consejo Universitario (1976). Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario  
1976

Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.

Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica

Chávez, J; Deler, G. y Suárez, A. (2009). Principales corrientes y tendencia a inicios del siglo XXI de la pedagogía y de la didáctica. Dirección Cubana, Ministerio de Educación.

J

Chávez

G.DelerA.Suárez

2009

Principales corrientes y tendencia a inicios del siglo XXI de la pedagogía y de la didáctica. Dirección Cubana, Ministerio de Educación.

Principales corrientes y tendencia a inicios del siglo XXI de la pedagogía y de la didáctica.

Gómez P. y Gutiérrez D. (2012). El pensamiento crítico en la praxis andrológica desde la perspectiva de Paulo Freire. Ciencias de gobierno, 5(2). Instituto Zuliano de Estudios Políticos, Económicos y Sociales.

Gómez P. y Gutiérrez D

2012

El pensamiento crítico en la praxis andrológica desde la perspectiva de Paulo Freire. Ciencias de gobierno, 5(2). Instituto Zuliano de Estudios Políticos, Económicos y Sociales.

El pensamiento crítico en la praxis andrológica desde la perspectiva de Paulo Freire.2 5

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata. <https://www.academia.edu/26016411/>

LECTURA\_OBLIGATORIA\_UF\_10Producto\_o\_praxis\_del\_curriculum\_Grundy\_S

S.

Grundy

1998

Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata.

<https://www.academia.edu/26016411/>

LECTURA\_OBLIGATORIA\_UF\_10Producto\_o\_praxis\_del\_curriculum\_Grundy\_S

Ediciones Morata.

Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. Educación XX1, 23(2), 145-164.<https://doi.org/10.5944/educXX1.2564>

G.

Jover

D.

Luque

2020

Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. Educación XXI

Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido.232145164

Lins, M.; Derisso, J., y Pulita, E. (2021). Sobre a possibilidade de uma pedagogia crítica para a escola pública contemporânea. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 16(3), 2010-2029. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15419>

J.

Derisso

E. Pulita

2021

Sobre a possibilidade de uma pedagogia crítica para a escola pública contemporânea. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação

<https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15419>

Sobre a possibilidade de uma pedagogia crítica para a escola pública contemporânea.16320102029

Mora, G.; Castro, S.; Araya, R. y Vega, C. (1983). La Carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente: una visión crítica del taller. Serie documentos. Centro Regional Occidente, Universidad de Costa Rica.

G.

Mora

S.CastroR.ArayaC.Vega

1983

La Carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente: una visión crítica del taller. Serie documentos. Centro Regional Occidente, Universidad de Costa Rica.

La Carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente: una visión crítica del taller.

Muñoz, A. (2021). Política de regionalización de la Universidad de Costa Rica, el caso de la Sede Regional de Occidente [Tesis para optar el grado y título de Maestría Profesional en Trabajo Social con énfasis en Gerencia Social]. Universidad de Costa Rica.

A.

Muñoz

2021

Política de regionalización de la Universidad de Costa Rica, el caso de la Sede Regional de Occidente [Tesis para optar el grado y título de Maestría Profesional en Trabajo Social con énfasis en Gerencia Social]. Universidad de Costa Rica.

Política de regionalización de la Universidad de Costa Rica, el caso de la Sede Regional de Occidente [Tesis para optar el grado y título de Maestría Profesional en Trabajo Social con énfasis en Gerencia Social]. Universidad de Costa Rica.

Parra, G. (2007). Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social. Boletín Surá 127.

G.

Parra

2007

Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social. Boletín Surá 127.

proximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social

Programa Estado de la Nación (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación.

Programa Estado de la Nación

2019

Programa Estado de la Nación (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación.

<https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>

Robles, K. y Quesada, A. (2018). Regionalización de la educación superior: Particularidades de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (34). <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/350>

K.

Robles

A.

Quesada

2018

Regionalización de la educación superior: Particularidades de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Trabajo Social*

<https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/350>

Regionalización de la educación superior: Particularidades de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.34

Vega, C. (s. f.). Perfil profesional del o la trabajadora social graduado (a) en la Sede de Occidente [Documento inédito]. Carrera de Trabajo Social. Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

C

Vega

Perfil profesional del o la trabajadora social graduado (a) en la Sede de Occidente [Documento inédito]. Carrera de Trabajo Social. Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Villalobos, L. (2017). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. EUNED.

L.

Villalobos

2017

Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. EUNED.

Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos.

QUESADA\_IE\_ENERO\_2023\_(2)

Ana Cristina Quesada Monge

Universidad de Costa RicaSan Ramón, Costa Rica

[cristina.quesada@ucr.ac.cr](mailto:cristina.quesada@ucr.ac.cr)

Importar imagen ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2768-1101>

Recibido – Received – Recebido: 31/05/22 Corregido – Revised – Revisado: 19/08/22 Aceptado – Accepted – Aprovado: 29/09/22

Resumen: Toda propuesta formativa y profesional universitaria debe ir acompañada de una debida fundamentación curricular y pedagógica. Por eso, este ensayo expone un ejercicio de análisis comparativo que se realizó entre los orígenes y el Plan de Desarrollo Académico de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, durante los años 2018 al 2021, con una corriente pedagógica específica y varias de sus propuestas particulares. Se elaboró este ensayo con el fin de demostrar que este proceso de análisis es útil para actores del contexto universitario que deben realizar este ejercicio, principalmente en los procesos de autoevaluación de ofertas académicas en la educación superior.

A través de este análisis comparativo, se concluye que en los inicios de la carrera de Trabajo Social, en la Sede de Occidente, tuvo una influencia de la corriente pedagógica social, principalmente de corte

socialista o marxista; no obstante, algunos planteamientos expuestos en el Plan de Desarrollo Académico de los años 2018 al 2021, se logra identificar la incorporación de otras propuestas pedagógicas críticas, tales como educación popular, pedagogías de Paulo Freire, territorializada y alteridad. Las dos últimas son consideradas como pedagogías críticas latinoamericanas. A su vez, se encontró una serie de elementos de las condiciones organizativas institucionales que limitan la aplicación y el alcance de estas pedagogías en la formación profesional de trabajadores sociales en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.

Palabras claves: enseñanza superior, ciencias de la educación, investigación pedagógica, autonomía educativa, formación, enseñanza de las ciencias sociales y trabajo social.

Abstract: All university training and professional study programs are to be followed by a proper curricular and pedagogical foundation. Thus, this essay brings to light a comparative analysis exercise carried out between the origins and the Academic Development Plan of the Social Work study program at Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, during the years 2018 to 2021, with a specific pedagogy trend and several of its particular outlines. Therefore, this essay demonstrates that this analysis process is helpful for individuals in the university context who must undergo this exercise, mainly in self-evaluating academic offers in higher education. Furthermore, through this comparative analysis, conclusions show that the beginning of the creation of the Social Work study program at Sede de Occidente was influenced by a social pedagogical trend, mainly of a socialist or Marxist nature. However, in some of the approaches shown in the Academic Development Plan for years 2018 to 2021, it is possible to identify the incorporation of other critical pedagogy studies, such as popular education, Paulo Freire's pedagogies, territoriality and alterity. The last two are considered critical Latin American pedagogies. In turn, a series of elements of the institutional and organizational conditions were found that limit the application and scope of these pedagogies in the professional training of social workers at Sede de Occidente, of Universidad de Costa Rica.

Keywords: higher education, educational sciences, educational research, educational autonomy, training, teaching of social sciences and social work.

Resumo: Toda formação universitária e propostas profissionais devem ser acompanhadas de uma base curricular e pedagógica adequada. Por esta razão, este ensaio apresenta um exercício de análise comparativa que foi realizado entre as origens e o Plano de Desenvolvimento Acadêmico da Carreira de Trabalho Social na Universidade da Costa Rica, Sede de Ocidente, durante os anos de 2018 a 2021, com uma corrente pedagógica específica e várias de suas propostas particulares. Este ensaio foi elaborado para demonstrar que este processo de análise é útil para os intervenientes no contexto universitário que devem realizar este exercício, principalmente nos processos de autoavaliação da oferta acadêmica no ensino superior. Através desta análise comparativa, conclui-se que nos inícios do curso de Serviço Social, na Sede Ocidente, teve influência da corrente pedagógica social, principalmente socialista ou marxista; no entanto, algumas abordagens estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Acadêmico para os anos 2018 a 2021, a incorporação de outras propostas pedagógicas críticas pode ser identificada, tais como a educação popular, as pedagogias de Paulo Freire, a territorialização e a alteridade. As duas últimas são consideradas como pedagogias críticas da América Latina. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de elementos das condições organizacionais institucionais que limitam a aplicação e o alcance destas pedagogias na formação profissional dos assistentes sociais na Sede do Ocidente, Universidad da Costa Rica.

Palavras-chave: ensino superior, ciências educacionais, pesquisa pedagógica, autonomia educacional, formação, ciências sociais e ensino de trabalho social.

#### Introducción

Todo proyecto de formación profesional en la educación superior requiere de la guía y de orientación de postulados pedagógicos, ello para que sus procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior cumplan con una razón de ser y tengan una coherencia tanto teórica como práctica. Lastimosamente, al ejercer la práctica de la docencia universitaria desde el escenario de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, se han evidenciado prácticas débiles a la hora de correlacionar las

corrientes pedagógicas con las propuestas curriculares en los proyectos de formación universitaria. Esta situación se debe a dos razones, por un lado, al desconocimiento de las corrientes y de las propuestas pedagógicas por parte del personal docente y de las autoridades universitarias, principalmente de las áreas de formación en ciencias sociales, básicas, ingenieriles, biomédicas, letras, entre otras. Lo anterior, dado a que no han tenido una formación profesional en la ciencia de la educación. Por otro lado, a un desconocimiento de cómo realizar estos procesos de análisis comparativos entre las propuestas pedagógicas con el currículo de las carreras existentes y estructuradas, ante el desconocimiento de metodologías de análisis comparativo.

No obstante, este tipo de ejercicio analítico es altamente demandado, puesto que a las carreras con una larga trayectoria histórica, se les demandan procesos de autoevaluación, con el fin de actualizar y justificar sus mallas curriculares, o bien para certificarse ante una agencia acreditadora. Ante esta realidad, se considera que sistematizar y socializar estos ejercicios académicos analíticos en el campo de la pedagogía son fundamentales, principalmente para actores de la educación superior que desconocen cómo efectuarlos.

De este modo, se consideró fundamental sistematizar y socializar, mediante un ensayo, la manera cómo se realizó este ejercicio analítico comparativo, con el afán de brindar una luz a autoridades, docentes y estudiantes en formación no afines al campo de la educación, como es el caso particular en Trabajo Social. Además, sistematizar los resultados de este análisis comparativo es una manera de visibilizar la orientación pedagógica que ha tenido y tiene esta carrera en la educación superior en Costa Rica.

Por consiguiente, este ensayo tiene como objetivo general exponer el método, los puntos de encuentro, así como las limitaciones de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas en relación con la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social en la Sede Regional Universitaria de Occidente, Universidad de Costa Rica. Para alcanzar este objetivo general, se definieron cuatro objetivos específicos, como primer objetivo se definió conocer los antecedentes y la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, Sede Regional Universitaria de Occidente; como segundo objetivo, se identifican los orígenes, los postulados teóricos y los objetivos de la corriente pedagógica social y de sus propuestas críticas latinoamericanas. El tercer objetivo fue establecer los principales encuentros de la corriente pedagógica social y las propuestas críticas latinoamericanas con la propuesta formativa, histórica y actual, en trabajo social de la Sede Regional Universitaria Occidente. Finalmente, el cuarto objetivo fue mencionar las principales limitaciones organizativas institucionales para la aplicación de las propuestas pedagógicas críticas en la formación profesional de los estudiantes en trabajo social, desde el escenario de la Universidad de Costa Rica.

#### Desarrollo del tema

##### El método de investigación y análisis comparativo ejecutado

Con respecto a la metodología de investigación utilizada para realizar el análisis comparativo, se aplicó el diseño de índole cualitativa descriptiva de las ciencias sociales, llamado “no reactivo” o también llamado “documental”. Este diseño consiste en realizar una segunda observación a una realidad o a un hecho social, es decir, un estudio *ex post facto*, el cual se efectúa mediante revisión, estudio y análisis de documentos registrados en otros procesos investigativos, cuyo objetivo es profundizar el estudio y análisis de un tema u objeto de investigación particular (Villalobos, 2017).

Por consiguiente, se utilizó la modalidad de investigación que se dirige a buscar “el significado simbólico de los mensajes para conocer el objeto de estudio” (Villalobos, 2017, p. 206). Dicha modalidad se realizó de dos maneras. En primera instancia, se procedió a recopilar información histórica y actual de la propuesta curricular, plasmada en documentos institucionales o producciones académicas de otras investigaciones realizadas en el contexto institucional. Con base en estos insumos documentales, se identificaron criterios textuales y extratextuales de los documentos recolectados. En otras palabras, se seleccionaron temas y subtemas relacionados con las intenciones educativas históricas y actuales de la carrera de trabajo social. Luego, se establecieron las intenciones educativas de la carrera de interés de análisis curricular y pedagógico.

Como segunda etapa, se procedió a estudiar las diversas corrientes y sus propuestas pedagógicas que subyacen en el campo educativo, las cuales se estudiaron con un mayor nivel de profundidad en sus orígenes

y en sus postulados ontológicos y teóricos. Una vez determinados los elementos distintivos de la propuesta formativa universitario de estudio, se procedió a realizar el análisis comparativo, donde se identifican los puntos de encuentro, acompañados de elementos limitantes para su aplicación.

Antecedentes históricos y la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, UCR

Para efectos de este ensayo, se va a entender el currículo como un conjunto interaccionado de planes y de experiencias académicas, las cuales tienen una serie de ideales y propósitos de actuación profesional en la sociedad (Marsh y Staford, 1984; citado por Grundy, 1987). Al tomar en consideración la anterior definición, se indagaron los orígenes y los principales postulados curriculares de la carrera de Trabajo Social, los cuales se exponen en sus planes y documentos institucionales históricos y actuales.

La carrera de Trabajo Social se creó en el año 1974, producto de la convergencia de dos procesos de transformación de la profesión, en el contexto a nivel nacional e internacional. Por un lado, el proceso de regionalización de la educación superior pública en Costa Rica y, por otro, el movimiento de reconceptualización del trabajo social en América Latina (Parra, 2007; Robles y Quesada, 2018).

Por su parte, el proceso de regionalización de la educación superior pública en Costa Rica inició en los años sesenta, con el fin de democratizar y de extender las ofertas de educación superior fuera del centro del país, es decir, del Valle Central. Fue así como este fin alcanzó la creación del primer centro regional en Occidente, en San Ramón de Alajuela (1968). Este hecho motivó para que la Rectoría de la Universidad de Costa Rica gestionara una campaña con este objetivo en las escuelas universitarias de la Sede Rodrigo Facio.

Así los hechos, la reconceptualización de Trabajo Social fue un movimiento de académicos y de intelectuales latinoamericanos que empezaron a analizar críticamente los objetivos, los enfoques teóricos y metodológicos de actuación profesional en el continente, a la luz de los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que se vivía en los años 60 y 70. En Costa Rica, el proceso de reconceptualización se ubicó en el período de 1969-1972, pues la Escuela de Trabajo Social comenzó a realizar jornadas de reflexión sobre las dimensiones del ejercicio profesional, con especial énfasis en el nivel teórico-metodológico, técnico-operativo y ético-político (Parra, 2007; Robles y Quesada, 2018).

En este período de discusión académica, se decidió crear la carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente, dado que un grupo de docentes con una orientación crítica vieron la oportunidad de diseñar una propuesta curricular que integrará los objetivos y las discusiones expuestos por el cuerpo docente extranjero residente en el país. A su vez, se tomó en cuenta los resultados del III Congreso Universitario de la Universidad de Costa Rica, el cual fomentó la articulación de la investigación, la docencia y la acción social en todas las acciones de las unidades académicas (Robles y Quesada, 2018).

En tal sentido, el plan de estudio de la carrera de Trabajo Social, durante estos primeros años, visualizó una opción formativa que se dirigía a generar una disciplina y una profesión articuladas con diversos procesos sociales y con los sectores subalternos de la época. Al respecto, se encontró la producción académica de la Vega (s. f.), quien define el trabajo social desde la nueva propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social en el Primer Centro Regional Universitario, la cual se plasmó de la siguiente manera:

Una disciplina en construcción, que forma parte de las ciencias sociales, cuyo objeto de intervención lo constituye todos aquellos procesos sociales orientados a generar esfuerzos articuladores para satisfacer las necesidades sociales, potencializar capacidades individuales y ciudadanas de la población que son usuarias de los servicios sociales, que son brindados por el Estado. Esta profesión considera a los sectores subalternos como los sectores de la población que constituyen agrupaciones sociales cuya condición de vida depende del trabajo salariado, o bien de ingresos originados en la producción, en pequeña escala, de productos agrícolas y artesanales, entre otros. (p. 1)

Vega (s. f.) reconoció que los diversos sectores experimentaban, en esta época, un tipo de desigualdad económica y social histórica, por lo que consideró que la finalidad del trabajo social era: “contribuir a que las clases subalternas desarrollen sus potencialidades y capacidades individuales y colectivas que les permita el proceso de reproducción social en forma plena e integral” (p. 3). En tal sentido, la carrera ofreció una

formación profesional más consciente y comprometida con los sectores con una condición de desventaja, siendo uno de ellos, los campesinos (Alfaro, Arroyo, Araya, Jackson, Rosales y Villalta, 1981).

Ahora bien, uno de los aspectos teóricos-metodológicos que aportó el movimiento de reconceptualización fue la modalidad pedagógica denominada “taller”, la cual permitió encauzar el proceso formativo-académico hacia la praxis, es decir, la integración de la teoría y la práctica. Puesto que fomentó abordar los contenidos teóricos de las ciencias sociales paralelamente con procesos de actuación e intervención académica de sus estudiantes, mediante la supervisión de docentes universitarios. De esta manera, la carrera desarrolló un trabajo directo, activo y comprometido con los sectores populares en los diversos contextos de la región de Occidente de Alajuela (Robles y Quesada, 2018).

Así también, otro elemento que caracterizó el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social fue la integración de una formación interdisciplinaria, puesto que se incluyeron cursos de diversas áreas disciplinarias de las ciencias sociales, lo cual generó un diálogo de saberes de diversas disciplinas que propició la reflexión y el desarrollo profesional de la comunidad académica. Entre las áreas disciplinarias que se integraron en el plan de estudios fueron: economía, filosofía, psicología, sociología, geografía, derecho, entre otras. Este carácter interdisciplinar se mantiene en la actualidad.

Ante esta identidad propia y particular de la carrera de San Ramón con la Escuela de Trabajo Social de la Sede Central, esta última optó por descentralizar el plan de estudios de la carrera en el Centro Regional Universitario, con el fin de que tuviera un desarrollo más autónomo y autóctono (Robles y Quesada, 2018).

En los siguientes años, el Centro Regional pasó a llamarse Sede Regional Universitaria de Occidente y la carrera de Trabajo Social realizó una serie de modificaciones curriculares, donde una de ellas fue eliminar los talleres y crear, en su lugar, las llamadas prácticas profesionales, las cuales constituyen una de las principales estrategias pedagógicas y didácticas de la formación profesional hasta la actualidad.

La carrera conceptualiza las prácticas profesionales como espacios de integración, participación y actuación preprofesional de los estudiantes universitarios, donde se definieron para estas prácticas en tres escenarios de la sociedad costarricense: organizaciones sociales, comunidades e institucionales. En estos espacios, el estudiantado, de manera individual y grupal, formula y ejecuta proyectos o estrategias de actuación preprofesional ante una problemática social, ya sea personas, grupos, familias, comunidades, sectores poblacionales, entre otros. Dichas prácticas las realiza el estudiantado universitario, de manera individual o grupal, con el acompañamiento y supervisión constante del equipo de docentes. Como se mencionó, este tipo de trabajo se constituye en una adecuada estrategia pedagógica para integrar la teoría con la práctica preprofesional (Robles y Quesada, 2018).

Del 2018 hasta el 2021, la carrera creó el Plan de Desarrollo Académico que describe la propuesta formativa de esta profesión a nivel institucional y nacional. Dicha propuesta formativa se dirige a intervenir e investigar las manifestaciones de la cuestión social y las formas complejas de manifestarse en diferentes poblaciones en relación con el contexto regional y nacional, tales como desigualdad, pobreza, opresión de género, raza y etnia, diferentes formas de discriminación a las poblaciones explotadas y oprimidas, entre otras (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018). Pero a la vez, le interesó intervenir y estudiar la manera sobre cómo se atiende y se da respuesta a estas manifestaciones de cuestión social, mediante la definición y la operacionalización de políticas sociales y públicas, las cuales se logran concretizar en diversas formas de organización social, tales como movimientos o grupos sociales, organizaciones comunales, empresas privadas, instituciones públicas, entre otras.

De este modo, los puntos de partida ontológicos de la carrera, según este Plan de Desarrollo Académico, son los siguientes: en primer lugar, se ve la realidad con una perspectiva histórica, compleja y dialéctica que parte de relaciones de explotación y de opresión, las cuales producen relaciones de poder. En segundo lugar, la formación en trabajo social sitúa las relaciones de poder como expresiones que se materializan en las diferencias de clase, género, etnia y raza, por lo que estudiar y comprender estas relaciones es fundamental para incidir en las poblaciones socialmente vulnerables. En tercer lugar, las personas son concebidas con

capacidades para conocer, interpretar y transformar su realidad, no son objeto de conocimiento, ni de intervención. En cuarto lugar, la formación coloca la interdisciplinariedad como eje orientador en una relación de equidad e interpela las relaciones de poder desde las disciplinas. Por último, se parte de un conocimiento situado socio-históricamente, en donde la subjetividad y la intersubjetividad ocupan un lugar significativo en la formación, que a su vez implica un proceso de reflexión-acción-reflexión construido de manera colectivo (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

De este modo, los puntos de partida ontológicos de la carrera, según este Plan de Desarrollo Académico, son los siguientes: en primer lugar, se ve la realidad con una perspectiva histórica, compleja y dialéctica que parte de relaciones de explotación y de opresión, las cuales producen relaciones de poder. En segundo lugar, la formación en trabajo social sitúa las relaciones de poder como expresiones que se materializan en las diferencias de clase, género, etnia y raza, por lo que estudiar y comprender estas relaciones es fundamental para incidir en las poblaciones socialmente vulnerables. En tercer lugar, las personas son concebidas con capacidades para conocer, interpretar y transformar su realidad, no son objeto de conocimiento, ni de intervención. En cuarto lugar, la formación coloca la interdisciplinariedad como eje orientador en una relación de equidad e interpela las relaciones de poder desde las disciplinas. Por último, se parte de un conocimiento situado socio-históricamente, en donde la subjetividad y la intersubjetividad ocupan un lugar significativo en la formación, que a su vez implica un proceso de reflexión-acción-reflexión construido de manera colectivo (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Además, en este Plan de Desarrollo Académico se define el trabajo social como “Disciplina y profesión de las Ciencias Sociales que se construye y reconstruye socio-históricamente inserta en las relaciones Estado, política social y cuestión social, mediante el ejercicio de una praxis social crítica, es decir una vinculación constante entre la teoría y la práctica, sobre la realidad expresada en los niveles micro social y macro social” (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3).

Una vez conocido, de manera general y sintética, los orígenes y la intencionalidad formativa profesional de la carrera de Trabajo Social en los últimos años, resulta fundamental realizar un acercamiento teórico de la corriente social pedagógica, con algunas propuestas pedagógicas críticas.

## **La corriente social pedagógica y algunas de sus propuestas pedagógicas críticas latinoamericanas**

Para Chávez, Deler y Suárez (2009), el concepto de “corriente” surgió a fin de facilitar el estudio de esquemas de organización de la realidad social y que, para efectos de la pedagogía, los clasifica de tres tipos: naturalista, social y trascendental. Cada una de estas corrientes integran una serie de tendencias o propuestas pedagógicas, dado que comparten postulados ontológicos, filosóficos y teóricos, pero a la vez, manifiestan elementos distintivos en cada uno de ellos.

En primer lugar, y con respecto a la corriente denominada “social”, esta se nutre de las perspectivas sociológicas de la educación, pues considera que el ser humano procede de una evolución histórica, social, económica y cultural y que esta evolución influye en sus procesos de enseñanza y aprendizaje (Chávez et al., 2009).

Posteriormente, esta visión de ser humano es retomada por los investigadores Lins, Derisso y Pulita (2021), quienes consideran que el ser humano nace de un contexto de construcciones materiales e inmateriales preexistentes, las cuales son históricamente reproducidas, pero también se reproducen desde su praxis social. Por consiguiente, su proceso de formación humana no parte de cero, como lo exponen las tendencias pedagógicas naturalistas, sino que este proceso está determinado por un patrimonio cultural, una ubicación material, una actuación social y cultural en el mundo.

Bajo esta mirada ontológica y filosófica, se identifican tres propuestas pedagógicas. La primera de ellas es denominada pedagogía socialista o perspectiva marxista, la cual surge desde los planteamientos de Platón en la antigua Grecia (427-323 a. C.) y de Tommaso Campanella (1568-1639). No obstante, sus planteamientos son más claros con los escritos de pensadores marxistas, tales como Karl Marx (1818-1883), Frederick Engels (1820-1895), Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), entre otros (Chávez et al., 2009).

La pedagogía marxista considera que la educación tiene la misión de formar al ser humano de manera individual y colectiva, desde su esencia humana, pero reconoce que esta esencia es marginada por intereses estructurales y de índole económicos del sistema capitalista. Además, el mismo sistema, en especial el capitalista, fomenta un proyecto educativo que favorece el beneficio de las clases poseedoras de los medios de producción y tiende a fomentar una condición de desventaja para otros sectores sociales, principalmente el proletariado. Por consiguiente, el proyecto educativo de los sistemas capitalistas estratifica, fracciona y atenta contra el bienestar igualitario e integral del ser humano (Lins et al., 2021). Por eso, esta propuesta pedagógica considera que todo proceso educativo debe propiciar concientización de su ser y de su realidad de ser humano, sobre todo los sectores que no son dueños de los medios de producción.

En segundo lugar, se ubica la pedagogía de la educación popular, la cual surge en América Latina en la década de los años 60, con el llamado “Movimiento de la Educación Popular”. El movimiento surgió por necesidades históricas regionales, con el fin de despertar el espíritu de lucha de los colectivos y de los grupos sociales que histórica y contextualmente han sido discriminados. Es considerada una variante de la pedagogía social del tercer mundo. Algunos de sus principales aportes son: la teoría de la comunicación propia de los movimientos y grupos sociales, la investigación y acción participativa como un método educativo, y las herramientas interactivas para dinamizar el conocimiento. Según Chávez et al. (2009), este tipo de pedagogía se nutre del realismo, el cristianismo, de elementos del existencialismo y hasta del socialismo utópico.

En tercer lugar, se ubican las pedagogías críticas de Paulo Freire. Es importante destacar que Paulo Freire fue un educador brasileño, a quien se le consideró el creador de un sistema de aprendizaje diferente al establecido por la educación formal. Su teoría pasó por varias propuestas pedagógicas denominadas: pedagogía del oprimido, educación bancaria, pedagogía de la indignación, pedagogía de la esperanza, pedagogía de la autonomía, entre otras (Gómez y Gutiérrez, 2012). De todas ellas, la pedagogía del oprimido es la propuesta más madura y consolidada del autor (Jover y Luque, 2020). Tres de los principales postulados del pensamiento crítico de Freire fueron: 1) la educación popular no es neutra, pues siempre está al lado de los oprimidos; 2) lo esencial de este tipo de enseñanza es el diálogo y la problematización; y 3) la praxis educativa debe ser eminentemente descubridora y crítica, es decir, se trata de un acto comunitario en el sentido de que nadie educa a nadie, sino que los seres humanos aprenden en comunidad (Gómez y Gutiérrez, 2012). Por consiguiente, este tipo de pedagogía se basa en una praxis, caracterizada por una acción comprendida, donde la perspectiva liberadora se sustenta de la relación dialéctica entre el educando, el educador y su contexto socio-cultural (Gómez y Gutiérrez, 2012, p. 3).

Finalmente, las tres propuestas pedagógicas expuestas parten de un proyecto educativo con una intencionalidad política, en otras palabras, surgen de condiciones político-sociales que fomentan un fin y objetivo educativo, el cual es la movilización y la organización de las clases populares, a fin de que validen sus derechos y condiciones de igualdad o equidad en la sociedad (Chávez et al., 2009, p. 33).

Además de las anteriores propuestas pedagógicas, en las últimas décadas se manifiestan otras propuestas críticas, las cuales recogen varios de los principios anteriores, pero con un matiz diferente. Al respecto se tienen los aportes de Cabaluz-Ducasse (2015), quien considera que las nuevas propuestas pedagógicas latinoamericanas tienen algunos elementos distintivos. En primer lugar, se reconoce la naturaleza ética, política e ideológica de la educación y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; en segundo lugar, se identifican los factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende, la educación es entendida como un proceso de concientización. En tercer lugar, se visualiza la educación como espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados. Además, en cuarto

lugar, se identifica la praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental, ni formal– de los saberes populares subalternizados del Otro, en tanto Otro. A su vez, en quinto lugar, se reconoce que la praxis pedagógica debe desarrollarse y potenciarse en todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación. Por último, se rescata como objeto de análisis académico, el conflicto histórico del Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y del eurocentrismo presentes en la pedagogía (p. 76).

Al tomar en consideración estos elementos distintivos, este mismo autor identifica tres tipos de propuestas pedagógicas críticas. La primera de ellas la denomina “pedagogías contra hegemónicas”, la cual busca combatir las concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación, donde enfatiza los vínculos con la cultura popular y con los sujetos subalternos, pero a la vez busca denunciar y resistir las diferentes formas de control, segregación y exclusión. Además, otorga protagonismo a los sujetos educandos en la práctica dialógica, donde recupera la centralidad de la praxis para la transformación social, comprometiéndose con la reinterpretación y con la transformación popular de los procesos históricos. Por tal motivo, estas propuestas avanzan más allá de los procesos educativos institucionalizados, dado que son pedagogías que rompen con los muros del monopolio de la educación (Cabaluz-Ducasse, 2016).

En segundo orden, ubica un tipo de pedagogías llamadas “territorizadas”, las cuales reconocen la importancia de lo propio, lo local, lo situado y lo territorializado. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensamiento dependiente y eurocéntrico, desde una perspectiva histórica y geográfica, donde valora y recupera lo propio, lo oculto y lo marginado por la racionalidad occidental moderna. Identifica, además, las problemáticas y necesidades que atraviesan las regiones, al reconocer la creatividad de un pensamiento situado y contextualizado sociohistórica y geográficamente (Cabaluz-Ducasse, 2016).

Como tercer tipo de pedagogías, el autor denomina las de “alteridad”, las cuales emergen de las dos anteriores. Radica en su opción ético-política por la alteridad, es decir por el reconocimiento del otro excluido, explotado y dominado. Este tipo de pedagogías buscan generar praxis abiertas y dialogantes desde la visión del otro (Cabaluz-Ducasse, 2016).

A manera de cierre, se puede decir que la corriente pedagógica social y sus propuestas pedagógicas críticas buscan develar las condiciones históricas, sociales, culturales y estructurales de desigualdad y de exclusión que se manifiestan en la humanidad, las cuales influyen en el desarrollo integral del ser humano. Todas las pedagogías críticas son conscientes que dichas influencias se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por eso la educación no es una acción apolítica, sino es una praxis político-pedagógica que busca o promueve la transformación social. La corriente pedagógica social surgió directamente de posturas críticas de la sociología, en especial de corte marxista; no obstante, en las últimas décadas, sobre todo en Latinoamérica, se manifiestan otros tipos de pedagogías críticas que rescatan los intereses particulares de los movimientos y de los grupos sociales, pero también de sectores poblacionales, territorios sociogeográficos, grupos étnicos, entre otros.

Una vez realizado este estudio y análisis ontológico, filosófico y pedagógico de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas, principalmente latinoamericanas, se procedió a realizar el análisis con la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social, donde se encontraron algunos puntos de encuentros.

## **Encuentros entre la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas con la propuesta formativa de la carrera en Trabajo Social**

Con respecto al análisis de dichas corrientes, el primer hallazgo del análisis comparativo fue identificar que la propuesta formativa de la carrera de Trabajo Social tiene una alta relación con la corriente pedagógica social, debido a que ambas comparten fundamentos ontológicos y filosóficos. Uno de los elementos del encuentro es la visualización del ser humano como parte y producto de la evolución y de las condiciones

históricas, sociales, económicas y culturales de la sociedad. Esta perspectiva fue reconocida en los inicios de la carrera, con la modalidad del taller, donde se define al ser humano como: “ser social y material que actúa esencialmente material” (Mora, Castro, Araya y Vega, 1983, p. 22). Pero también, esta visión es rescatada en el Plan de Desarrollo Académico de la carrera 2018-2021, en donde se define: “las personas como seres sociales” (Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 2).

Por otro lado, en los documentos históricos y en la reciente propuesta formativa de la carrera, se reconoce que el ser humano enfrenta una serie de manifestaciones de la cuestión social, las cuales no son producto de sus condiciones particulares o individuales, sino que son generadas por las contradicciones del sistema capitalista, tal y como se manifiesta en el Plan de Desarrollo Académico 2018-2021.

Estas expresiones de “personas como seres sociales” se materializan, además, en situaciones concretas concebidas como manifestaciones de la cuestión social, tales como la desigualdad, la pobreza, la opresión de género, de raza y de etnia, diferentes formas de discriminación a las poblaciones explotadas y oprimidas. Vale aclarar que la carrera no entiende la cuestión social como sinónimo de problemas sociales o personales, donde el sujeto individual es el principal responsable de su condición de vida (tal y como lo plantean las posiciones conservadoras); sino es vista como sinónimo de expresiones económicas, sociales, culturales y políticas, producto de las contradicciones que han surgido históricamente en el capitalismo; así como también de las alternativas de respuesta de movimientos sociales y grupos sociales, es decir, de los procesos de lucha y transformación de esa realidad (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Se puede decir, entonces, que los fines y las intenciones de esta carrera universitaria se unen a los postulados de las pedagogías de índole socialista o marxista, la cuales pretenden develar las desigualdades y exclusiones que enfrenta el ser humano en las sociedades modernas. Por consiguiente, el interés de la carrera es fomentar una disciplina profesional que actúe e intervenga por y con los sectores que sufren un tipo de desventaja social en este sistema. Por eso, la carrera concibe al profesional en trabajo social como un persona actora, mediadora, orientadora y facilitadora de los procesos de concientización en la sociedad costarricense. Esta intención, a su vez, se presenta en el mismo Plan de Desarrollo Académico: “develar las relaciones de poder como expresiones que se materializan en las diferencias de clase, género, etnia, etaria y raza, por lo que estudiar y comprender estas relaciones es fundamental para incidir en las poblaciones socialmente vulnerables” (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3).

No obstante, el anterior párrafo manifiesta posibles relaciones y aportes de otras posibles propuestas pedagógicas críticas, tales como educación popular, pedagogías críticas de Paulo Freire, territorizada y alteridad, según la clasificación de Cabaluz-Ducasse (2016).

En el caso de la pedagogía de la educación popular, se manifiesta cuando la carrera visualiza a la profesión como una praxis para actuar con movimientos, grupos y actores sociales en los ámbitos comunales, organizacionales e institucionales, donde se convierte en una estrategia pedagógica clave, tanto para el estudiantado y docente universitario, como para diversos sectores de la sociedad costarricense.

Ahora bien, el interés de actuar con diversos sectores de la sociedad costarricense es retomado en el Plan de Desarrollo Académico del 2018 al 2021, dado que considera que la intervención profesional del trabajador y de la trabajadora social es antes de las demandas de las clases subalternas, las cuales se manifiestan en los programas asistenciales y de desarrollo social del Estado, en el contexto de las políticas sociales contemporáneas, además de que las formas de organización de las clases subalternas y las políticas de organización y promoción social, como espacios para construir estrategias de intervención profesional (Coordinadora de la Carrera de Trabajo Social, 2018).

Es así como la praxis de la actuación preprofesional de la población estudiantil universitaria se convierte en una estrategia pedagógica para concientizar al ser humano de su realidad social, principalmente los sectores excluidos en la sociedad costarricense, y que con esta praxis, el mismo estudiante universitario adquiera un nivel de concientización y de sensibilidad social. A su vez, la carrera integra los postulados de la

pedagogía crítica de Paulo Freire cuando reconoce realizar un tipo de praxis dialógica con los diversos grupos y movimientos sociales, reconociendo sus saberes populares.

Sin embargo, a modo de reflexión, una pedagogía que se vuelve fundamental en la propuesta curricular de la carrera es la llamada “territorializada”, puesto que propone una oferta universitaria que rescata lo propio, lo local, lo situado y lo territorializado de la región Occidente de Costa Rica. Es decir, una carrera que integra los intereses de desarrollo endógenos y forme un profesional preparado para actuar e intervenir en una serie de manifestaciones sociales, con poblaciones de regiones fuera del área metropolitana del país. Este objetivo y fin pedagógico se manifiesta en el mismo momento del surgimiento de esta oferta académica, dado que ella es producto del proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica y se convierte en una opción de formación profesional propia y descentralizada. Es menester recordar que el proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica fue una estrategia, tanto política como institucional, la cual se unió al esfuerzo del Estado por abrir espacios y por crear oportunidades de desarrollo para cada una de las regiones (Robles y Quesada, 2018).

Por último, la pedagogía crítica de alteridad es rescatada, con algunos planteamientos del Plan de Desarrollo Académico 2018 al 2021, porque reconoce la importancia de trabajar la dimensión subjetiva e intersubjetiva de los actores participantes del proceso educativo, como otro diferente. Esta idea es reconocida en uno de los puntos ontológicos de partida de este plan, el cual expresa que: “Se parte de un conocimiento situado socio históricamente en donde la subjetividad e intersubjetividad ocupan un lugar significativo en la formación, que a su vez implica un proceso de reflexión-acción-reflexión que se construye colectivamente”. A la vez, se reconoce el aporte de otras teorías de índole social, donde problematizan la necesidad de reconocer esta condición de alteridad en la sociedad latinoamericana, tales como teorías feministas, teoría poscolonial y decolonial, entre otras (Coordinación de la Carrera de Trabajo Social, 2018, p. 3-4).

### **Limitaciones organizativas institucionales para integrar las propuestas pedagógicas críticas en el proyecto formativo de la carrera de Trabajo Social**

En el ejercicio de análisis comparativo expuesto anteriormente, fue posible identificar algunos elementos limitantes de la organización institucional de la Universidad de Costa Rica para la integración y aplicación de la corriente social y sus propuestas pedagógicas críticas en la propuesta formativa profesional de la Carrera de Trabajo Social.

Cabe recordar que el modelo de universidad instaurado en el mundo y en América Latina es de índole napoleónico, es decir, un tipo de universidad del paradigma monopólico, donde el servicio de educación es para un grupo élite de personas, quienes se concentran en las grandes ciudades y bajo un parámetro de educación bancaria (Rama, 2015; citado por Muñoz, 2021). Por lo que muchas de las propuestas pedagógicas de índole crítico, tienden a ser contrapropuestas a este modelo de educación superior. Este escenario no se escapa en el contexto de la Universidad de Costa Rica.

En el caso de las pedagogías críticas con algún tipo de praxis social, buscan que sus actores participen en procesos sociales de largo plazo, es decir, de un año o más; no obstante, la planificación y programación de los espacios educativos (cursos o proyectos de acción social) en las universidades son de corto plazo, es decir por cuatrimestre o semestre.

Adicionalmente, en el papel de docente universitario donde he ejercido el papel de supervisora de las prácticas profesionales del grupo de estudiantes de la carrera, se ha observado que su tiempo de involucramiento a los procesos sociales en escenarios institucionales y comunales son cortos para lograr comprender la realidad social que enfrentan diversos sectores y grupos sociales, más cortos aun para la posibilidad de generar alguna praxis de transformación social. Además, su participación se ve interrumpida por cumplir con otras obligaciones lectivas de la formación en la carrera.

Según la Vicerrectoría de Docencia, la carga académica dentro la UCR se mide por créditos, donde 1 crédito equivale a 3 horas de trabajo estudiantil supervisado por un docente (Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica, 1976). En el caso de la carrera de Trabajo Social, las prácticas profesionales van entre 2 a 4 créditos, por lo que la cantidad de horas dedicadas rondan entre 6 a 9 horas semanales, de las cuales 3 a 4 pueden ser de docencia directa y 6 a 5 de dedicación a tareas, lecturas, indagaciones, trabajos de campo, entre otros (Carrera de Trabajo Social, 2022).

Como se puede observar, existe un tope de cantidad de horas para que la persona estudiante universitaria pueda realizar su praxis social, la cual va acompañada de otras actividades educativas, tales como asistencia a cursos lectivos, trabajos de investigación, exámenes, exposiciones, entre otras. Por eso, las propuestas pedagógicas que se dirigen a promover una praxis social, deben tener claro el rango de tiempo y el tipo de involucramiento de la población estudiantil a las prácticas profesionales.

Por otro lado, antes de toda praxis socioeducativa, tanto el personal docente como los mismos estudiantes y actores sociales participantes deben tener claro los papeles y las condiciones organizativas institucionales de las prácticas preprofesionales. Como se ha analizado en párrafos anteriores, el estudiantado universitario tiene un papel de mediador/orientador o facilitador de los procesos de concientización ante las desigualdades y las contradicciones sociales que viven los sectores. No obstante, no escapa al hecho de que su actuación preprofesional puede exigir el ejercicio de otras funciones más allá de los definidos por la propuesta de formación universitaria. Por eso, se debe analizar y delimitar con todos los actores involucrados de las prácticas profesionales fuera del contexto universitario, el tipo de acción que puede tener el estudiante universitario en las acciones de movimientos, grupos y colectivos sociales. Un ejemplo de ello, es cuando se le exige al estudiante universitario realizar acciones de servicio o asistencia preprofesional que implica un proceso continuo o permanente con los sujetos participantes.

Asimismo, se deben identificar las limitaciones en cuanto a acceso de recursos materiales, tecnológicos, económicos y cantidad de docentes supervisores que cuenta la población estudiantil y la carrera universitaria, dado que las condiciones institucionales, especialmente de las sedes regionales universitarias, son escasas y restringidas. Por ejemplo, el Estado de la Educación en Costa Rica del 2019 hasta la fecha, evidencia menores condiciones institucionales y de recursos, las cuales hacen tener una dinámica organizacional más limitada y competitiva dentro de las universidades públicas (Programa Estado de la Nación, 2019). Algunas de estas limitaciones se manifiestan en el acceso a transporte, instalaciones, tecnologías de información y comunicación, recursos económicos para la contratación de personal docente y compra de equipos profesionales, entre otros; donde muchos de estos recursos deben ser compartidos con otras carreras del campus universitario.

## SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Este ensayo pretende demostrar la posibilidad de realizar ejercicios analíticos comparativos entre los proyectos formativos profesionales de carreras universitarias con corrientes y propuestas pedagógicas subyacentes del campo de la educación, cuyas prácticas analíticas se realizan con frecuencia en procesos de autoevaluación para reformas curriculares, acreditación, certificación o, bien, demostrar las pertinencias académicas y sociales de las carreras universitarias.

En el ejercicio analítico realizado con la propuesta formativa profesional de la carrera de Trabajo Social, Sede Regional Universitaria de Occidente, Universidad de Costa Rica, se pudo comprobar que se tiene una relación con la corriente pedagógica social, dado que ambas comparten postulados ontológicos y filosóficos, principalmente en la concepción del ser humano, como parte y producto de la evolución y condiciones históricas, sociales, económicas y culturales de la sociedad.

Una de las principales conclusiones del ensayo es que la carrera de Trabajo Social nace y responde a dos procesos de transformación que surgieron en los años 60 y 70: por un lado, la regionalización de la educación

superior en Costa Rica y, por otro, el proceso de reconceptualización de la profesión en América Latina. Estos dos movimientos fomentaron una serie de postulados curriculares que se unen a las posiciones de la corriente pedagógica social.

Al realizar el análisis del Plan de Desarrollo Académico de los años 2018 al 2021, se evidencia que varios de sus principios y objetivos curriculares originarios siguen vigentes. Entre ellos, y principalmente, el sentido de considerar al ser humano como un ser social, quien enfrenta una serie de manifestaciones de la cuestión social (contradicciones del sistema capitalista), tales como la desigualdad, la pobreza, la opresión de género, de raza y de etnia, diferentes formas de discriminación a las poblaciones explotadas y oprimidas, producto de las expresiones económicas, sociales, culturales y políticas.

Con respecto a las diversas propuestas pedagógicas estudiadas, se logran identificar aportes específicos de las denominadas pedagogías socialistas o marxistas, por el interés en develar las desigualdades y las exclusiones sociales que experimentan diversos sectores y poblaciones ante las relaciones de poder y las contradicciones de la lógica del mercado. A su vez, se rescata la pedagogía de la educación popular, en el sentido de considerar la praxis social con movimientos, grupos y actores sociales en los ámbitos comunales, organizacionales e institucionales, como una estrategia pedagógica para unir la teoría y la práctica en la formación profesional de los futuros trabajadores sociales.

Por su parte, las pedagogías críticas de Paulo Freire son integradas por el interés en fomentar una praxis dialógica con sujetos, grupos, movimientos y colectivos sociales. Es decir, una forma de rescatar sus saberes sociales. Asimismo, se percibe el encuentro con la pedagogía crítica latinoamericana, denominada “territorizada” por los autores Cabaluz-Ducasse (2016), al ofrecer una propuesta formativa situada y propia de la región Occidente de Costa Rica y producto del proceso de regionalización de la educación superior en la Universidad de Costa Rica.

Del mismo modo, se integra la propuesta pedagógica denominada “alteridad”, puesto que se reconoce las experiencias y las subjetividades de una diversidad de sujetos sociales. En otras palabras, se reconoce la singularidad y la particularidad de las personas, al verlas como otros seres con una dignidad e identidad propia.

Finalmente, se logró identificar elementos de las condiciones organizativas de la Universidad de Costa Rica, las cuales son limitantes en la aplicación de las propuestas pedagógicas críticas para la formación profesional en trabajo social. Por un lado, se identifican limitaciones en cuanto al tiempo de participación de la población estudiantil en las prácticas profesionales, dado que la planificación y la gestión del currículo en los contextos universitarios son delimitados en periodos cortos (semestres y cuatrimestres). Por otro lado, se identifica la limitación del tipo de involucramiento de los estudiantes universitarios en los procesos de transformación social, el cual es uno de los objetivos de las pedagógicas de la praxis. Del mismo modo, se observan limitaciones en cuanto a disponibilidad de recursos, tales como transporte, instalaciones, recursos tecnológicos, económicos, entre otros; por los escasos recursos con los que cuentan las sedes regionales universitarias. Por ello, se aconseja realizar análisis de factibilidad de las praxis educativas, y así garantizar una participación eficaz y pertinente de todos los actores involucrados en las estrategias pedagógicas de la prácticas sociales-educativas.

Se concluye que el ejercicio de análisis comparativo entre la propuesta curricular de la carrera de Trabajo Social y la corriente pedagógica social y sus diversas propuestas críticas, permite evidenciar el norte del proyecto educativo de esta propuesta de formación profesional, la cual tiene una herencia histórica, pero tiene un tipo de vigencia en la actualidad desde los postulados teóricos de la ciencia de la educación y de la realidad social en la cual actúa e interviene esta profesión en la región de Occidente, Costa Rica y en América Latina.

## REFERENCIAS

- Alfaro, L.; Arroyo, C.; Araya, R.; Jackson G.; Rosales R. y Villalta, O. (1981). Bases teóricas-metodológicas del taller en Costa Rica y resultados de su aplicación: un estudio comparativo [Seminario de graduación para optar el grado de licenciatura]. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico político. *Educ.*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Coordinación de la Carrera de Trabajo Social (2018). Plan de Desarrollo Académico Carrera de Trabajo Social 2017-2021. Departamento de Ciencias Sociales, Coordinación de Docencia, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.
- Coordinación de la Carrera de Trabajo Social (2022). Malla curricular del plan de estudios de bachillerato y licenciatura en trabajo social. Código 600119. Departamento de Ciencias Sociales, Sede de Occidente. Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario (1976). Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- Chávez, J; Deler, G. y Suárez, A. (2009). Principales corrientes y tendencia a inicios del siglo XXI de la pedagogía y de la didáctica. Dirección Cubana, Ministerio de Educación.
- Gómez P. y Gutiérrez D. (2012). El pensamiento crítico en la praxis andrológica desde la perspectiva de Paulo Freire. *Ciencias de gobierno*, 5(2). Instituto Zuliano de Estudios Políticos, Económicos y Sociales.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Ediciones Morata. [https://www.academia.edu/26016411/LECTURA\\_OBLIGATORIA\\_UF\\_10Producto\\_o\\_praxis\\_del\\_curriculum\\_Grundy\\_S](https://www.academia.edu/26016411/LECTURA_OBLIGATORIA_UF_10Producto_o_praxis_del_curriculum_Grundy_S)
- Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XXI*, 23(2), 145-164. <https://doi.org/10.5944/educXXI.2564>
- Lins, M.; Derisso, J., y Pulita, E. (2021). Sobre a possibilidade de uma pedagogia crítica para a escola pública contemporânea. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(3), 2010-2029. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15419>
- Mora, G.; Castro, S.; Araya, R. y Vega, C. (1983). La Carrera de Trabajo Social en el Centro Regional de Occidente: una visión crítica del taller. Serie documentos. Centro Regional Occidente, Universidad de Costa Rica.
- Muñoz, A. (2021). Política de regionalización de la Universidad de Costa Rica, el caso de la Sede Regional de Occidente [Tesis para optar el grado y título de Maestría Profesional en Trabajo Social con énfasis en Gerencia Social]. Universidad de Costa Rica.
- Parra, G. (2007). Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social. *Boletín Surá* 127.
- Programa Estado de la Nación (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación.
- Robles, K. y Quesada, A. (2018). Regionalización de la educación superior: Particularidades de la carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, (34). <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/350>
- Vega, C. (s. f.). Perfil profesional del o la trabajadora social graduado (a) en la Sede de Occidente [Documento inédito]. Carrera de Trabajo Social. Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica.
- Villalobos, L. (2017). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. EUNED.