

EDITORES

Yasna Belén Anabalón Anabalón | Felipe Andrés Norambuena Conejeros | Oliver Iván Fariña Albornoz

# VOCES, HORIZONTES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO

caminos de (de)construcción y aprendizajes







**Voces, horizontes y experiencias  
pedagógicas en la formación en  
Trabajo Social Latinoamericano:  
caminos de (de)construcción y  
aprendizajes**

**Voces, horizontes y experiencias pedagógicas en la formación en Trabajo Social Latinoamericano: caminos de (de)construcción y aprendizajes.**

*Yasna Belén Anabalón Anabalón, Felipe Andrés Norambuena Conejeros y Oliver Iván Fariña Albornoz*

Santiago de Chile, abril 2026

Primera edición

ISBN: 978-956-6276-96-8

**Ariadna Ediciones**

[ariadnaediciones.cl/](http://ariadnaediciones.cl/)

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276968.178>

Portada, diseño y diagramación: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

# **Voces, horizontes y experiencias pedagógicas en la formación en Trabajo Social Latinoamericano: caminos de (de)construcción y aprendizajes**

**EDITORES:**

Doctora Yasna Belén Anabalón Anabalón

Doctorando Felipe Andrés Norambuena Conejeros

Magister Oliver Iván Fariña Albornoz





Los capítulos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares, a quienes agradecemos su valioso aporte.

Dr. © Héctor Alejandro Abarca Díaz

Dra. © Rosa Elena Araya Añicoy

Dra. María Soledad Ascencio Cortés

Mg. Patricia Becerra Aguayo

Dr. Alexis Soriano Bustos Villarroel

Mg. Marcela Concha Toro

Mg. Valentina Hernández Segura

Mg. Inelda Alejandra Espinoza Espinoza

Dra. Paula Leiva Sandoval

Dra. María Soledad Latorre Latorre

Dra. © Claudia Quiroga Sanzana

Dr. Cristian Segura Carrillo

Mg. René Valenzuela Villa

Mg. Norma Elisa Venegas Villablanca

Dra. Daisy Angélica Vidal Gutiérrez

Dr. © Ronald Zurita Castillo





# Índice

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| Prólogo                                        |    |
| <i>Doctora Sandra Iturrieta Olivares</i> ..... | 15 |

## Eje 1:

### **Fundamentos y debates contemporáneos en la formación en Trabajo Social en América Latina**

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Trabajo Social desde una perspectiva sociocrítica: Propuestas curriculares, estrategias pedagógicas y desafíos para la educación superior en Chile. |    |
| <i>Fernando Andrés Muñoz Marilao</i> .....                                                                                                          | 23 |
| Clínica-sistémica v/s derechos humanos: Debates formativos sobre el estudio y la intervención con familias desde Trabajo Social.                    |    |
| <i>Andrea Kenya Sánchez Zepeda</i> .....                                                                                                            | 37 |
| El informe social, parte de la identidad y formación del Trabajo Social.                                                                            |    |
| <i>Lorena Carmona López</i> .....                                                                                                                   | 57 |

## Eje 2:

### **Innovaciones pedagógicas y metodológicas en la enseñanza del Trabajo Social**

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Innovación y Trabajo Social: Una aproximación desde los procesos de enseñanza-aprendizaje. |    |
| <i>Verónica Villarroel Navarrete</i> .....                                                 | 73 |

Música y Trabajo Social: Sonido, mensaje, teoría y acción.  
*Roberto Javier Rodríguez Estrada* . . . . . 91

Simulación en Trabajo Social Familiar: Experiencias  
pedagógicas docente-discentes.  
*Milton Contreras-Sáez, Rocío Díaz-Troncoso,*  
*Reina González-Hernández y Bárbara Rodríguez-Canales* . . . . . 101

Reflexiones autoetnográficas sobre los retos y las estrategias  
de una profe feminista.  
*Virginia Romero Plana* . . . . . 117

### **Eje 3:** **Sistematización e investigación** **en la enseñanza del Trabajo Social**

Fantasmas docentes en la enseñanza de la sistematización en  
futuros trabajadores sociales.  
*Yasna Anabalón Anabalón, Felipe Norambuena Conejeros*  
*y Oliver Fariña Albornoz* . . . . . 133

Territorios del padecer: Procesos formativos del Trabajo Social  
encaminados al acompañamiento social frente a la violencia  
infantil.  
*Carmen Gabriela Ruíz Serrano, Omar González Jiménez* . . . . . 147

Formación e intervención en movimiento: Sistematización del  
consultorio interdisciplinar al migrante (CIM) como práctica  
transformadora.  
*Carla Natalia Fierro Retamal y Alejandra Cantin Caro* . . . . . 163

### **Eje 4:** **Acompañamiento y supervisión en Trabajo Social**

Elementos para un modelo de acompañamiento pedagógico  
en los procesos de práctica profesional de Trabajo Social de  
la Universidad de las Américas: fundamentos, desafíos  
y propuestas.  
*Paula Aravena, Adriana Sanbueza, Adriana Sanbueza Cisterna* . . . . . 181

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Prácticas dialógicas en la formación de Trabajadores Sociales Clínicos. |     |
| <i>Rodrigo Morales Jiménez</i> .....                                    | 197 |

## Eje 5:

### **Voces estudiantiles: Aprendizajes y desafíos en la formación en Trabajo Social**

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Estudiar Trabajo Social Clínico en Chile: Desafíos de una práctica sin reconocimiento oficial. |     |
| <i>Antoine Miguel Garnica Morales</i> .....                                                    | 217 |

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sistematización en la concejalía municipal de Tomé:<br>Rescatando las voces de estudiantes de Trabajo Social en un centro de práctica no tradicional. |     |
| <i>Tirza Rodríguez Rodríguez y Melissa Hernández Salamanca</i> .....                                                                                  | 229 |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sistematización del trabajo del equipo de convivencia educativa por padres, apoderados y estudiantes del Liceo San Juan Bautista. |     |
| <i>Fernanda Figueroa Cole, Constanza Retamal Valdivia</i> .....                                                                   | 243 |

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bienestar de los trabajadores de salud frente a la violencia laboral. Primeras aproximaciones investigativa estudiantil. |     |
| <i>Scarlet Caamaño González</i> .....                                                                                    | 261 |

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Reflexiones e invitación final.                                                            |     |
| <i>Yasna Anabalón Anabalón, Felipe Norambuena Conejeros y Oliver Fariña Albornoz</i> ..... | 275 |

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| Acerca de los editores ..... | 283 |
|------------------------------|-----|





*Dedicamos este libro a quienes han sido parte de nuestros caminos  
de vida, formación y aprendizajes.*

*A nuestras familias, por su amor, paciencia y compañía silenciosa.*

*A nuestras y nuestros estudiantes, por recordarnos que enseñar  
también es dejarse interpelar, aprender y volver a mirar.*

*Y al Trabajo Social latinoamericano, por sostener la esperanza  
de una formación comprometida con la dignidad, la memoria y la  
transformación de la vida en común.*

*Yasna Anabalón Anabalón,  
Felipe Norambuena Conejeros,  
Oliver Fariña Albornoz*



# Prólogo

Hay momentos en la historia de las profesiones en que las preguntas adquieren un peso silencioso, una densidad latente que las desplaza desde el plano de la formulación teórica hacia el corazón mismo de la experiencia. En esos momentos, pensar se transforma en una forma de habitar el presente. Este libro emerge en uno de esos umbrales, recogiendo con un trazo nítido una experiencia compartida: las tramas de sentido desde las cuales se comprendía lo social han comenzado a desplazarse en su devenir, y ese tránsito alcanza tanto a los objetos de intervención como a las formas de conocerlos, de aprehenderlos y de sostenerlos en la práctica profesional.

El Trabajo Social reconoce en estos desplazamientos un lugar ya habitado por la experiencia, aunque hoy se presenta con nuevos contornos y exigencias. Su trayectoria se ha tejido en escenarios donde la vida social se expresa con mayor intensidad, allí donde las desigualdades se vuelven visibles, donde los vínculos se tensionan y donde las respuestas disponibles dejan entrever sus límites. En el presente, esta experiencia adquiere una densidad significativa. Las desigualdades se reorganizan, las violencias se diversifican, las instituciones muestran fisuras persistentes y las trayectorias vitales se tornan más inciertas. Lo social se densifica y demanda ser comprendido desde marcos capaces de sostener su complejidad sin reducirla.

En este escenario, la formación en Trabajo Social se configura como un espacio determinante en su despliegue. En ella se articulan modos de conocer, de interpretar y de actuar, junto con disposiciones afectivas, éticas y políticas que orientan el vínculo con el mundo. La formación se despliega como un proceso en el que el conocimiento se entrelaza con la experiencia, el pensamiento se vincula con la sensibilidad y las preguntas abren caminos que no se encuentran previamente trazados. Este libro se sitúa en ese punto de inflexión, desplegando una reflexión que permite comprender la formación como un campo en permanente elaboración, atravesado por fuerzas que se superponen, se tensionan y se reconfiguran,



abriendo voces y delineando horizontes que amplían las posibilidades de lo pedagógico en el Trabajo Social contemporáneo.

A lo largo de sus páginas se deja entrever un trabajo sostenido por interrogar aquello que durante largo tiempo se asumió como evidente. Los marcos que organizan la educación superior, los enfoques que orientan la intervención, los dispositivos que estructuran la práctica y las formas de enseñar y aprender son revisitados desde una mirada que reconoce su historicidad y sus derivas. La formación se configura así como un espacio en el que se producen sentidos, donde se delinean formas de comprender lo social y se abren o restringen horizontes de acción. En ese devenir, el libro sitúa la formación en el entrecruce entre las condiciones estructurales que la atraviesan y las posibilidades de transformación que se elaboran desde su interior, incorporando la innovación pedagógica como un gesto creativo que desestabiliza inercias y habilita nuevas formas de enseñar y aprender.

Este desplazamiento adquiere especial profundidad cuando la obra se adentra en los territorios concretos de la práctica profesional. Las categorías con las que se nombra la vida social, incluyendo aquellas que históricamente han ordenado la comprensión de las familias, sus formas y sus tensiones, muchas veces desde matrices que simplifican su complejidad y desplazan sus condiciones estructurales, adquieren una densidad significativa que desborda su aparente simplicidad. El lenguaje profesional se revela como una instancia en la que se configuran interpretaciones, se producen lecturas de la realidad y se incide en decisiones que afectan trayectorias vitales. La escritura se despliega, en este marco, como un acto de conocimiento que conlleva una responsabilidad ética y política, inscribiéndose en tramas institucionales que clasifican, jerarquizan y participan en la distribución de oportunidades y derechos, en tanto produce versiones del mundo que amplían o restringen posibilidades.

En esta misma trama, emergen también presencias más sutiles, menos visibles, que habitan los procesos formativos y que, sin embargo, orientan sus sentidos. Se trata de inercias, silencios, supuestos no explicitados, formas heredadas de comprender y de enseñar que operan como fantasmas que acompañan la práctica. Estos espectros forman parte del entramado de la formación, configurando sus ritmos, sus límites y sus posibilidades. Reconocerlos permite abrir un espacio de reflexividad que enriquece la comprensión del quehacer profesional y habilita posibilidades de transformación, incluyendo aquellas que emergen desde la propia experiencia docente, en ejercicios de reflexividad situada que tensionan las certezas y reconfiguran las posiciones desde las cuales se enseña.

La dimensión artística que atraviesa el libro se inscribe en este mismo movimiento de ampliación. La incorporación de lenguajes sensibles, sonoros y expresivos que convocan a la emoción, al cuerpo y a la experiencia, ensancha el campo del conocimiento y permite habitar lo social desde registros que no se agotan en lo conceptual. La música, la narración y la experiencia encarnada en la docencia y en el aprendizaje introducen matices que permiten percibir aquello que no siempre se deja capturar por el lenguaje técnico. En ese gesto, la formación se abre a una comprensión que reconoce la potencia del arte como forma de conocimiento y como vía de intervención en lo social, abriendo paso a formas de saber que dialogan entre disciplinas, lenguajes y experiencias, proyectando la formación hacia horizontes transdisciplinarios.

Esta sensibilidad se proyecta en las formas en que el libro aborda la enseñanza. Las propuestas pedagógicas configuran un campo en el que el aprendizaje se comprende como un proceso situado, articulado en la interacción con la práctica y con la propia experiencia vivida. Las metodologías desplegadas abren espacios en los que el pensamiento se enlaza con la acción, la reflexión se nutre de lo vivido y las dimensiones emocionales y relacionales adquieren un lugar que amplía la comprensión de lo social. La formación se constituye así como un proceso que integra cuerpo, lenguaje, afecto y análisis, favoreciendo el desarrollo de capacidades para sostener la complejidad.

En este entramado, la investigación y la sistematización adquieren una relevancia que se proyecta más allá de su ubicación tradicional en los procesos formativos. La práctica profesional se reconoce como un territorio donde el conocimiento se produce de manera situada, en diálogo con contextos específicos y con problemáticas que desafían las categorías establecidas. La sistematización permite visibilizar saberes que emergen en la acción, interrogar supuestos que operan de manera implícita y construir lecturas que enriquecen el campo disciplinar. Este movimiento otorga a la formación una dimensión reflexiva que la vincula estrechamente con la producción de conocimiento, configurando un espacio donde pensar, investigar e intervenir se entrelazan de manera constante.

El acompañamiento y la supervisión profundizan esta comprensión al situar el vínculo como eje de la formación. La presencia, la escucha y el diálogo configuran prácticas que sostienen procesos en contextos atravesados por incertidumbre, donde aprender implica transitar tensiones, reconocer límites y construir sentidos en constante interacción. La formación clínica se despliega en este horizonte como una experiencia en la que la interpretación compartida y la apertura permiten desarrollar

una sensibilidad capaz de acoger la complejidad de las subjetividades, especialmente en contextos marcados por el sufrimiento social y la violencia.

Las voces del estudiantado nutren la obra como una corriente que aporta vitalidad. En ellas se expresa la formación como experiencia en desarrollo, como un proceso que se construye en diálogo con contextos cambiantes, con campos emergentes y con desafíos que no siempre encuentran respuestas previamente disponibles. Estas voces forman parte del entramado más íntimo del libro, contribuyendo a configurar una comprensión situada de la formación, donde el aprendizaje se despliega como un proceso atravesado por preguntas, búsquedas y la necesidad de habitar un campo profesional en permanente transformación.

Hacia el cierre, el libro se abre como un paisaje en expansión. La formación aparece como un proceso que se despliega en una temporalidad donde convergen herencias, experiencias presentes y horizontes en construcción. Las prácticas heredadas permanecen activas, los desplazamientos actuales reconfiguran sus sentidos y las posibilidades futuras se elaboran en la interacción entre estas dimensiones. En este entramado, la formación adquiere una densidad particular, en tanto constituye un espacio donde se revisan las promesas asociadas al ejercicio profesional y donde se habilitan nuevas formas de proyectarlo.

En su conjunto, esta obra ofrece una comprensión de la formación en Trabajo Social que se distingue por su capacidad de integrar niveles que con frecuencia se presentan de manera fragmentada. Epistemología, ética, política, pedagogía, intervención e investigación se entrelazan en una reflexión que reconoce su mutua implicación. Esta integración enriquece el análisis y configura una propuesta que permite pensar la formación como un espacio donde se elaboran respuestas frente al actual momento de inflexión histórica.

En este horizonte, las formas de conocer adquieren un lugar central, en tanto configuran las posibilidades de comprender e intervenir en lo social. La reflexión crítica sobre estas formas abre un campo donde el conocimiento se reconoce como situado, relacional y constitutivo del quehacer profesional. Desde allí, la formación se proyecta como un espacio donde se cultiva una conciencia capaz de reconocer los límites de sus propias categorías y de abrirse a nuevas formas de comprensión.

El futuro del Trabajo Social se despliega en este entramado como un horizonte en construcción, donde la necesidad de sostener preguntas se articula con la elaboración de respuestas situadas. La formación participa activamente en este proceso, habilitando la capacidad de habitar un mun-

do en transformación, de reconocer su complejidad y de intervenir en él con responsabilidad y sentido.

Este libro representa una invitación a un pensar que se entrelaza con la experiencia, y se deja afectar por la densidad del presente y que, al mismo tiempo, se proyecta hacia lo que aún no ha sido plenamente delineado. Su proyección trasciende el contexto en el que se inscribe, dialogando con debates que atraviesan el Trabajo Social a nivel internacional, donde la formación enfrenta desafíos asociados a la transformación del trabajo, a la reconfiguración de lo social y a la necesidad de producir conocimientos capaces de dialogar con realidades diversas. En esa apertura se despliega su fuerza.

Como un río que ensancha su cauce al encontrarse con nuevas corrientes, este libro acompaña, orienta y alienta, expandiendo la mirada y sosteniendo la convicción de que el Trabajo Social mantiene viva su capacidad de comprender, de cuidar y de transformar la vida en común.

Sandra Iturrieta Olivares  
Valparaíso, otoño de 2026



Eje 1:

**Fundamentos y debates  
contemporáneos en la formación en  
Trabajo Social en América Latina**



# **Trabajo Social desde una perspectiva sociocrítica: propuestas curriculares, estrategias pedagógicas y desafíos para la educación superior en Chile**

Fernando Andrés Muñoz Marilao<sup>1</sup>

## **1. Introducción**

Pensar el Trabajo Social en el escenario contemporáneo de la educación superior chilena implica confrontar un conjunto de tensiones estructurales: la mercantilización del conocimiento, la estandarización de la formación profesional, la precarización del trabajo académico y la profundización de las desigualdades sociales y territoriales. En ese contexto, la disciplina se enfrenta a la disyuntiva de adaptarse de manera funcional a las lógicas hegemónicas del sistema o disputar, desde su matriz ético-política, proyectos educativos orientados a la transformación social.

Este capítulo se inscribe en una perspectiva sociocrítica que asume que ningún proceso formativo es neutro y que toda propuesta curricular, toda estrategia pedagógica y todo modelo institucional están atravesados por relaciones de poder, disputas epistémicas y proyectos históricos en pugna (De Sousa Santos, 2009; Quijano, 2005). Desde esta mirada, formar trabajadores y trabajadoras sociales no puede reducirse a la transmisión de competencias técnicas, sino que supone habilitar sujetos capaces de leer críticamente la realidad, habitar el conflicto y participar en procesos colectivos de emancipación.

---

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile. Correo: frmunoz@utem.cl, ORCID: 0000-0002-3497-7210



El texto se organiza en torno a tres ejes centrales. En primer lugar, se presentan propuestas curriculares para un Trabajo Social crítico, que interpelan el diseño de los planes de estudio y la configuración del perfil de egreso. En segundo lugar, se abordan estrategias pedagógicas orientadas a una formación crítica, emancipadora y situada, con especial énfasis en la Vinculación con el Medio entendida de manera bidireccional y en el tránsito desde lo interdisciplinario hacia lo transdisciplinario. En tercer lugar, se desarrollan los desafíos actuales de la educación superior en Chile, considerando el marco de aseguramiento de la calidad, las exigencias de acreditación institucional y de carreras de pregrado, y las tensiones entre un modelo neoliberal de universidad y un proyecto de educación pública comprometida con la justicia social.

Previo a estos tres ejes, se expone un marco epistemológico que sitúa la reflexión y permite comprender la necesidad de un Trabajo Social que asuma el carácter político de la producción de conocimiento y de la intervención profesional. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que buscan aportar a la discusión sobre el lugar del Trabajo Social en la disputa por otro modelo de educación superior.

## 2. Contexto epistemológico

Pensar el Trabajo Social desde una perspectiva sociocrítica exige asumir que el conocimiento no es neutral y que toda práctica profesional está anclada en relaciones de poder, intereses de clase, luchas simbólicas y disputas epistémicas. No se trata solo de incorporar contenidos críticos al currículo, sino de cuestionar las formas de producir, validar y enseñar el saber profesional. Como advierte Arendt (1978), el pensar es peligroso para las creencias, convicciones y opiniones establecidas, recordando que formar desde el pensamiento crítico implica atreverse a incomodar los consensos y evitar el confort epistemológico.

En esa dirección, De Certeau (1990) invita a reconocer que el saber no se produce únicamente en el aula o en los laboratorios académicos, sino también en las prácticas cotidianas. Las personas no son meros receptores de discursos institucionales, sino sujetos activos que inventan, desvían y resignifican, que usan tácticamente aquello que no controlan estratégicamente. La distinción entre estrategias (del poder) y tácticas (de los sujetos comunes) permite comprender la intervención social no solo como ejercicio técnico, sino como práctica situada que dialoga con los saberes subalternos. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social debe dejar

de concebirse como ejecutor de estrategias prefijadas para convertirse en una práctica capaz de leer e intervenir en esas tácticas del hacer cotidiano, legitimando formas de conocimiento que emergen desde los márgenes y que interpelan las lógicas dominantes.

En este marco, las epistemologías críticas y del Sur constituyen un fundamento teórico imprescindible. De Sousa Santos (2009) sostiene que la modernidad occidental ha construido una epistemología monocultural que opera bajo la lógica de la exclusión, lo que no se ajusta a sus parámetros racionales, científicos o técnicos es deslegitimado como no conocimiento. Esta lógica se replica en la formación profesional, donde se jerarquizan saberes euro-centrados, se fragmenta la realidad y se configura un profesional despolitizado y funcional al orden existente.

Desde las epistemologías del Sur, autores como Dussel (1994), Rivera Cusicanqui (2010), Lander (2000) y Quijano (2005) denuncian la colonialidad del saber como una forma histórica de subordinación epistémica, que ha invisibilizado los conocimientos gestados por pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos, movimientos feministas y organizaciones populares. Frente a ello, proponen una epistemología situada, plural, dialógica y comprometida con la transformación social.

Esta mirada se entrelaza con la pedagogía crítica latinoamericana. Freire (1970) advierte que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear condiciones para su producción. El acto educativo no puede reducirse a una relación vertical de imposición de saber, sino que debe ser una práctica dialógica, donde educador y educando se reconozcan como sujetos históricos en un proceso orientado a la liberación. La pedagogía, así entendida, es inseparable de la praxis, es decir, de la unidad entre reflexión crítica y acción transformadora.

Adorno (1971) aporta una contribución central al señalar que la exigencia de pensar es un imperativo categórico en contextos de complejidad. La educación debe resistir la instrumentalización del pensamiento, promover la autonomía crítica y rechazar la adaptación pasiva al orden existente. Esta crítica a la racionalidad técnica, que vacía de contenido emancipador al conocimiento, es clave para repensar el Trabajo Social en clave contrahegemónica. En esta línea, Ramírez (2021) plantea que la construcción de conocimiento no puede permanecer fragmentada ni ser abordada desde la unilateralidad disciplinaria, sino que requiere ser tejida con el contexto, la memoria y la acción colectiva.

García y Rendueles (2017) sostienen que el conocimiento en Trabajo Social debe configurarse desde experiencias de resistencia, narrativas populares y prácticas insurgentes, enfatizando que la producción teórica solo

cobra sentido en conexión con los sujetos reales y sus procesos de lucha. Vivero (2017), por su parte, advierte el riesgo de que la universidad se convierta en un aparato tecnocrático si no se nutre de lo situado, territorial y comunitario. De ahí la necesidad de avanzar hacia *pedagogías del nosotros*, donde las fronteras entre lo académico y lo social se diluyen en prácticas de co-construcción del saber.

Otros autores, como Montaña (2010), insisten en que el Trabajo Social debe pensarse desde una matriz ético-política articulada con proyectos históricos de transformación. Eito Mateo (2019) llama a disputar la profesionalización como campo de tensión donde se configuran relaciones de poder que moldean las identidades profesionales. Ioakimidis (2021) plantea la necesidad de una reorientación radical del Trabajo Social hacia los márgenes, rescatando prácticas contrahegemónicas históricamente invisibilizadas. Sierra-Tapiro (2021) subraya la importancia de reconocer el carácter político de toda intervención social y de descolonizar pedagogías que reproducen la subordinación.

Este marco epistemológico se articula sobre las siguientes premisas:

- Todo conocimiento es situado, político y conflictivo.
- El Trabajo Social no produce saberes neutrales, sino que interviene en disputas sociales, epistémicas y culturales.
- El saber profesional debe co-construirse con los sujetos sociales, no sobre ellos.
- Las epistemologías del Sur, las pedagogías críticas y las luchas territoriales son fuentes legítimas de conocimiento profesional.
- La intervención social es inseparable del compromiso ético y de la transformación estructural de la realidad.

No se busca una ortodoxia de pensamiento, sino abrir posibilidades, multiplicando los saberes desde abajo, desde los márgenes y desde los cuerpos que resisten. De esta forma, reconociendo esas otras formas de conocer, el Trabajo Social puede transformarse en una praxis emancipadora.

### 3. Propuestas curriculares para el Trabajo Social crítico

Desde una perspectiva sociocrítica, el diseño curricular no debe limitarse a la transmisión de competencias técnicas, sino constituirse en un espacio de formación política, ética y epistemológica. Es en esa clave, que las siguientes líneas de propuesta surgen de una reflexión situada que considera las tensiones del contexto actual y las potencialidades transformadoras, que se consideran necesarias en la formación en Trabajo Social:

a) **Sostenibilidad, innovación y gestión pública:** incluir contenidos sobre sostenibilidad, emprendimiento social, gestión de personas más allá del asistencialismo, capacitación y desarrollo organizacional. Formar en procesos concretos como contratación en el sector público, compras públicas y uso crítico de plataformas de gestión estatal, que promuevan una comprensión reflexiva de los dispositivos de gestión.

b) **Recuperación de herramientas metodológicas clave:** revalorizar instrumentos como visitas domiciliarias, entrevistas, diagnósticos participativos y elaboración de informes sociales, no como rutinas administrativas, sino como espacios de producción de conocimiento situado y ético.

c) **Participación y ciudadanía activa:** formar en el diseño, aplicación y evaluación de mecanismos participativos, concibiendo la intervención como proceso dialógico y de empoderamiento de sujetos colectivos.

d) **Habilidades para el liderazgo ético:** fortalecer capacidades para el trabajo en equipo, la gestión de conflictos y el liderazgo horizontal en escenarios interdisciplinarios y multiculturales, como contenido transversal en la malla curricular.

e) **Políticas públicas y análisis estructural:** profundizar en el estudio crítico e histórico de las políticas públicas, desarrollando capacidades de incidencia y elaboración de propuestas transformadoras.

f) **Habilidades con marcado enfoque ético:** no se trata solo de habilidades relacionales, sino de competencias críticas para vincularse éticamente con los sujetos de intervención, reconociendo relaciones de poder, sufrimiento social y dilemas institucionales.

g) **Enfoque decolonial, interseccional y territorial:** integrar en la formación enfoques que cuestionen paradigmas eurocéntricos y abran paso a saberes desde los márgenes, articulando lo epistémico con lo territorial y lo identitario.

h) **Especialización en lo psicosocial y clínico:** incorporar formación específica en trauma, duelo, consumo problemático de sustancias, salud mental y acompañamiento terapéutico, desde una perspectiva ética, no patologizante y anclada en derechos humanos.

i) **Educación emocional y cuidado:** incluir transversalmente herramientas de autocuidado, salud mental laboral y reflexión sobre la precarización del trabajo social y su impacto en la subjetividad profesional.

j) **Articulación técnica-política:** superar la disociación entre hacer técnico y acción política mediante ejercicios curriculares que integren ambos planos en problemas reales.

k) **Pertinencia cultural en salud:** preparar para la atención con pertinencia cultural, particularmente con pueblos originarios y población migrante, articulando conocimientos clínicos, comunitarios y normativos.

l) **Transformaciones en salud pública:** formar para participar en reformas como la Atención Primaria en Salud universal, la gestión territorial en salud y dispositivos de integración social.

m) **Nuevos campos de especialización:** incluir abordajes actualizados de fenómenos como seguridad pública, envejecimiento y Trabajo Social en organizaciones, disputando espacios frente a otras disciplinas.

n) **Dimensión ética como eje transversal:** consolidar la ética no como asignatura aislada, sino como práctica permanente de interrogación crítica sobre el rol profesional.

o) **Innovación y diseño social:** incorporar herramientas de diseño centrado en las personas, gestión ágil de proyectos, metodologías creativas y narrativas para el cambio.

p) **Formación para la creación de respuestas:** formar no solo para ejecutar programas, sino para diseñar propuestas situadas en contextos emergentes, con capacidad crítica, estratégica y propositiva.

q) **Currículo flexible, situado y transformador:** sustituir el perfil generalista tradicional por una formación más compleja, interdisciplinaria y crítica, que permita a estudiantes liderar transformaciones en entornos cambiantes.

Estas propuestas apuntan a construir un currículo que renuncie a la aparente neutralidad y al enfoque adaptativo, para convertirse en un espacio de disputa de sentidos, formación crítica y posicionamiento ético-político. Se trata de formar profesionales capaces de leer el conflicto como componente estructural de lo social, intervenir con vocación transformadora y situar el Trabajo Social en el horizonte de la justicia social y la emancipación colectiva.

## **4. Estrategias pedagógicas: formación crítica, emancipadora y vinculación bidireccional con los territorios**

El Trabajo Social no puede concebirse únicamente como disciplina de intervención técnica; debe entenderse también como campo pedagógico orientado a formar sujetos críticos, conscientes y comprometidos con la transformación social. Esta dimensión pedagógica excede el aula e incorpora espacios de formación práctica, vinculación territorial y trabajo inter y transdisciplinario.

Las estrategias pedagógicas, coherentes con una perspectiva crítica, requieren más que la inclusión de contenidos ético-políticos en los programas. Demandan dispositivos metodológicos que interpelen las prácticas de dominación, generen experiencias de diálogo horizontal y promuevan procesos reflexivos y colectivos. El diálogo, la problematización, la construcción colectiva del saber y la acción situada se erigen como pilares de una pedagogía transformadora (Freire, 1970).

En este marco, la Vinculación con el Medio (en adelante VcM) adquiere un rol central. Desde el aseguramiento de la calidad, la VcM se entiende como un proceso bidireccional, sistemático y de beneficio mutuo entre la institución y sus entornos significativos. No se trata de “ir a hacer cosas al territorio”, sino de construir relaciones donde universidad y comunidad se reconocen como interlocutores válidos, co-productores de conocimiento y corresponsables de las transformaciones que se impulsan. Esta bidireccionalidad implica que tanto la formación como las políticas institucionales se nutren de los aprendizajes surgidos de los territorios, y no solo al revés.

Una de las metodologías más potentes en esta perspectiva es el Aprendizaje más Servicio (en adelante A+S). Esta estrategia permite articular formación académica con necesidades reales del entorno, siempre que se evite caer en una lógica extractivista. Correctamente implementada, asume que las comunidades no son objetos de intervención, sino sujetos de derecho con saberes propios. Los procesos de aprendizaje se inician desde el reconocimiento compartido de necesidades y oportunidades sentidas por los territorios, y no desde planificaciones externas o unilaterales.

En consecuencia, el A+S debe implementarse desde una lógica de relación horizontal y contextualizada con los territorios, basada en diagnósticos situados y participativos. De este modo, se generan procesos formativos que contribuyen a la resolución colaborativa de problemáticas lo-

cales y, simultáneamente, al fortalecimiento de capacidades emancipadoras y del tejido social y territorial.

Se vuelve fundamental, entonces, una alianza transformadora entre universidad y entorno, que vaya más allá de convenios protocolarios. La VcM debe constituir una dimensión estructural del proceso formativo, estrechamente ligada al proyecto educativo institucional. Desde esta mirada, las experiencias de vinculación bidireccional operan como espacios privilegiados para el desarrollo de competencias críticas, éticas y ciudadanas, así como para la problematización de las propias miradas de estudiantes y docentes.

En este punto resulta clave precisar los conceptos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, dado que el tránsito entre ambas tiene implicancias pedagógicas y curriculares. La interdisciplinariedad remite a la articulación de dos o más disciplinas que dialogan entre sí para abordar un problema, manteniendo cada una su marco teórico y metodológico, aunque construyendo lenguajes y proyectos comunes. Supone cooperación y complementariedad, pero las fronteras disciplinares se mantienen reconocibles.

La transdisciplinariedad, en cambio, implica un salto cualitativo. Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023) plantean el tránsito desde modelos basados en aprendizajes disciplinarios y especializados hacia modelos de aprendizaje transdisciplinar que habilitan una visión holística, sustentada en múltiples perspectivas, que integra competencias de distintas áreas a lo largo de la vida. Nicolescu (2013) señala que la transdisciplinariedad busca analizar problemas complejos desde diferentes planos de realidad, trascendiendo la compartimentación del conocimiento. Paniago y Sarmiento (2016) añaden que ello exige considerar los niveles de realidad del hecho educativo, las lógicas de los actores involucrados y la complejidad del objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas en Trabajo Social deben partir de experiencias interdisciplinarias —donde se articulan saberes de salud, educación, derecho, psicología, urbanismo, entre otros— para proyectarse hacia experiencias transdisciplinares que desborden los marcos disciplinarios y se anclen en problemas reales, situados en territorios concretos. Es allí donde la VcM bidireccional, los dispositivos de práctica, los proyectos colaborativos y la investigación situada se convierten en plataformas privilegiadas para aprender a trabajar con la complejidad.

En síntesis, una pedagogía sociocrítica en Trabajo Social requiere:

- Estrategias que promuevan diálogo, problematización y co-construcción del saber.
- Metodologías de Vinculación con el Medio que reconozcan la bidireccionalidad y el beneficio mutuo mediante su retroalimentación.
- Dispositivos formativos que avancen desde la interdisciplinariedad hacia la transdisciplinariedad, situando el aprendizaje en problemas y territorios concretos.
- Fortalecer el desarrollo de estrategias participativas.

De esta manera, la formación deja de ser un ejercicio de adaptación acrítica y se transforma en experiencia que habilita a estudiantes y docentes como actores de cambio.

## 5. Desafíos para la educación superior en Chile

El escenario actual de la educación superior en Chile está tensionado por reformas estructurales, masificación de la matrícula, mercantilización del conocimiento y debilitamiento del rol público de las universidades. Frente a este contexto, el Trabajo Social se encuentra en una encrucijada, adaptarse funcionalmente a las lógicas del sistema o disputar, desde su especificidad, un proyecto educativo transformador.

Un primer desafío consiste en reconstruir el sentido público y social de la educación superior, posicionando a las universidades como actores estratégicos en la promoción de derechos, la equidad territorial y la justicia epistémica. Esto exige comprender la VcM como dimensión estructural de la formación, y no como eje accesorio. En clave sociocrítica, ello implica romper con lógicas extractivistas de intervención y transitar hacia una vinculación dialógica y bidireccional, donde se levanten necesidades desde los territorios, se construyan respuestas colaborativas y se genere conocimiento socialmente implicado.

Un segundo desafío se relaciona con la articulación del trinomio teoría, práctica e investigación en las escuelas de Trabajo Social. Con frecuencia, la práctica profesional se concibe como ejercicio operativo, desconectado de los marcos teóricos, epistemológicos y éticos abordados en el aula. Esta disociación empobrece el proceso formativo y limita la capacidad del estudiantado para comprender críticamente los contextos donde interviene. Lo que se requiere es una pedagogía crítica de la práctica que



la transforme en territorio de producción de conocimiento, donde se entrecrucen saberes, se tensionen certezas y se ensayen nuevas posibilidades de intervención.

Junto con ello, se torna urgente fortalecer la formación investigativa desde un sentido transformador, especialmente en las etapas iniciales del proceso formativo. No basta con enseñar técnicas de recolección o análisis de datos; es indispensable formar en la capacidad de problematizar las realidades sociales, tensionar estructuras de poder y desarrollar procesos investigativos significativos para territorios y comunidades. La investigación no debe entenderse como ejercicio estrictamente académico, sino como herramienta de intervención crítica al servicio del cambio social.

Este desafío adquiere mayor relevancia a la luz de los criterios y estándares de calidad establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA Chile) tanto para la acreditación institucional como para la acreditación de carreras y programas de pregrado. En el ámbito institucional, criterios como el de Investigación, Innovación Docente y Mejora del Proceso Formativo exigen a las universidades impulsar acciones sistemáticas de investigación e innovación pedagógica, articuladas con el proyecto institucional y con impacto verificable en la formación. En el caso de las carreras de pregrado, los criterios de Docencia y Resultados del Proceso Formativo y de VcM demandan evidenciar articulación coherente entre perfil de egreso, currículo, prácticas formativas y relaciones bidireccionales con el entorno.

Un tercer desafío se vincula con el fortalecimiento de la formación pedagógica para la docencia universitaria. No basta con dominar el conocimiento disciplinar; es imprescindible que docentes desarrollen competencias pedagógicas que les permitan planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera reflexiva y pertinente. Esto implica reconocer y activar aprendizajes previos del estudiantado, diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan participación y pensamiento crítico e incorporar metodologías activas y evaluación formativa, apoyadas en criterios transparentes, pautas y rúbricas. Asimismo, la docencia universitaria debe promover una relación pedagógica basada en la bidireccionalidad, donde diálogo, co-construcción y trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes sean ejes centrales.

Un cuarto desafío radica en repensar la formación profesional en clave de derechos, cuidado y sostenibilidad. En un contexto marcado por precarización laboral, sobrecarga académica e intensificación de la competencia, se vuelve imprescindible integrar enfoques de salud mental, trabajo digno, coeducación emocional y ética del cuidado como ejes transversales

en la vida universitaria. Para el Trabajo Social, esto implica también interrogar las propias condiciones de ejercicio profesional y las formas de violencia institucional que se reproducen en los campos de intervención.

Finalmente, se requiere fortalecer la capacidad de incidencia política de las universidades. No se trata solo de formar capital humano para el mercado, sino sujetos capaces de disputar sentidos, imaginar futuros alternativos y liderar procesos de transformación estructural. El Trabajo Social, por su naturaleza crítica e interventiva, tiene un papel clave en la construcción de agendas universitarias que se articulen con movimientos sociales, organizaciones territoriales y demandas por justicia social.

En síntesis, los desafíos de la educación superior en Chile interpelan tanto al diseño institucional como a las prácticas concretas de docencia, investigación y vinculación. Atenderlos desde el Trabajo Social implica sostener una postura sociocrítica que no renuncie a la transformación estructural y que reconozca la universidad como uno de los territorios donde hoy se disputa el futuro de lo público.

## 6. Conclusiones

Pensar el Trabajo Social desde una perspectiva sociocrítica implica romper con lógicas reproductivas del saber, de la educación y de la intervención profesional. Supone recuperar el carácter político del conocimiento, la potencia transformadora del vínculo pedagógico y el compromiso ético con quienes habitan los márgenes del sistema.

Este capítulo ha buscado aportar a ese horizonte mediante tres movimientos articulados. Primero, proponiendo lineamientos curriculares que disputan la aparente neutralidad de los planes de estudio y sitúan el Trabajo Social como espacio de formación ética, política y epistemológica. Segundo, delineando estrategias pedagógicas que articulan reflexión y acción, que se sostienen en la VcM bidireccional y que avanzan desde la interdisciplinariedad hacia la transdisciplinariedad para habitar críticamente la complejidad. Tercero, identificando desafíos estructurales de la educación superior en Chile, en diálogo con el marco de aseguramiento de la calidad y con las tensiones entre modelos neoliberales de universidad y proyectos de educación pública comprometidos con la justicia social.

El Trabajo Social no puede limitarse a formar operadores funcionales a un sistema que produce desigualdad, sufrimiento e injusticia. Se requiere una formación crítica, situada y ética, capaz de habitar el conflicto, resistir la tecnocratización de la educación superior y acompañar procesos

colectivos de transformación social. Desde las epistemologías del Sur, las pedagogías populares y los territorios que luchan, se abre el camino de un Trabajo Social emancipador, que no solo interprete el mundo, sino que contribuya activamente a transformarlo en clave sociocrítica.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1971). *La educación después de Auschwitz*. Ediciones Akal.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind: Volume I: Thinking* (M. McCarthy, Ed.). Harcourt Brace Jovanovich. (Original work published 1971).
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares de acreditación institucional del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. <https://www.cnachile.cl>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Criterios y estándares de calidad para carreras y programas de pregrado*. <https://www.cnachile.cl>
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. Vol. I: Artes de hacer* (A. Neira, Trad.). Universidad Iberoamericana / ITESO. (Obra original publicada en 1980).
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural editores.
- Eito, A. (2019). *La Pedagogía Crítica en la formación de Trabajadores Sociales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- García, S. y Rendueles, C. (2017). Hacia un nuevo Trabajo Social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal. Presentación del Monográfico. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 243-260. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56352>
- Ioakimidis, V. (2021). Trabajo social en el contexto neoliberal global: solidaridad y resistencia desde una perspectiva radical. *Propuestas Críticas En Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 1(1), 28-42. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61229>
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocentrismo*. CLACSO.
- Montaño, C. (2010). Trabajo Social y Proyecto Ético-Político: Una Aproximación desde América Latina. *Revista Katálysis*, 13(1), 9-17.
- Nicolescu, B. (2013). *La transdisciplinariedad: Manifiesto* (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Duino.

- Paniago, R. y Sarmiento, T. (2016). A investigação em educação numa perspectiva transdisciplinar. *Indagatio Didactica*, 8(3), 8-22.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, D. (2021). Trabajo social y trabajo: una aproximación al debate. *Revista Eleutheria*, 23(1), 202-216. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.11>.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Santaella, A., y Ruiz, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana De Educación*, 92(1), 15–28. <https://doi.org/10.35362/rie9215747>
- Sierra-Tapiro, I. (2021). Desafíos ético-políticos del Trabajo Social en el escenario post-pandémico. *Revista de Trabajo Social*, 97, 153-172. <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n3p344>
- Vivero Arriagada, Luis. (2017). Aportes del pensamiento latinoamericano al trabajo social crítico. *Sophia Austral*, (20), 71-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052017000200071>



# Clínica-positivista versus derechos humanos: Debate formativo sobre el estudio y la intervención con familias en trabajo social

Andrea Kenya Sánchez Zepeda<sup>1</sup>

## Introducción y encuadre contextual

Cada vez escuchamos a más colegas trabajadoras y trabajadores sociales afirmar que *“la familia ha cambiado mucho”*. Sin embargo, estas afirmaciones suelen hacerse de manera aislada, sin un contexto ni un análisis histórico que las sustente. Los cambios que podríamos atribuirle a temas como la procreación, la maternidad autónoma o en abandono, la paternidad ausente, la obstaculización de la crianza, la violencia familiar o la violencia de género al interior de las familias, no provienen necesariamente de cambios pensados, queridos y ejercidos por las propias personas, sino que son resultado de una precarización de lo social dada la modernidad y la postmodernidad capitalista. Al menos esa es la propuesta desde la cual se plantea el presente capítulo. En este sentido, algunas de las preguntas que me han inquietado y conmovido en mi labor docente frente a grupos de formación en la licenciatura de Trabajo Social, en el área de familia, son las siguientes: ¿por qué tendríamos que hablar de familias funcionales o disfuncionales? ¿en torno a qué, o con base en qué, consideramos que una familia es funcional? ¿por qué podemos calificarlas o evaluarlas al margen de lo funcional en un mundo marcado por profundas desigualdades económicas y sociales, donde los indicadores de desarrollo no necesariamente representan progreso o bienestar para todas las personas por igual?

---

<sup>1</sup> Escuela Nacional de Trabajo Social ENTS UNAM. Correo: kenya.zepeda@ents.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0002-3202-7182>

¿No estamos, las y los trabajadores sociales, justamente para visibilizar las matrices estructurales de marginalidad y precarización que atraviesan a las familias, y no para calificarlas, o descalificarlas, dentro de tipologías que las reducen a lo marginal, disfuncional o patológico? Las situaciones que suelen motivar tales calificativos, la mayoría de las veces, como bien muestra una visión sistémica, no provienen de una sola causa ni son resultado de decisiones individuales o irracionales. ¿Acaso no estamos las y los trabajadores sociales para sustentar y argumentar las transformaciones integrales necesarias para garantizar la protección social de la unidad organizativa más fundamental de toda sociedad? Estas preguntas orientan la discusión que se desarrolla en este texto, en el marco de una reflexión encaminada a construir una pedagogía crítica, comprometida con el respeto de los derechos humanos y con la diversidad, no solo de las personas, sino también de sus historias biográficas, trayectorias cotidianas y mecanismos de afrontamiento y defensa frente a contextos hostiles, tan diversos como sus propias formas de agrupamiento.

Ninguno de nosotrxs pidió venir a este mundo, ni tampoco eligió sufrir, ¿cierto? Esta es una interpelación muy común por parte de las juventudes en el aula hoy en día, y, en efecto, tienen razón, toda persona, desde las niñeces, pasando por las juventudes, hasta las personas adultas que cuenten con herramientas de supervivencia material y emocional, elegirá siempre afirmar la vida y sostenerla en colectividad. Con esta firme convicción, me propongo a desarrollar el siguiente texto, planteando algunas interpelaciones a la tradicionalidad formativa en la intervención con familias o en el ámbito del Trabajo Social Familiar que considero necesario apuntalar. Aclaro que esta reflexión se formula desde el contexto mexicano, particularmente desde la experiencia formativa al interior de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

Más allá de las mediciones orientadas a valorar la dicotomía entre lo que denomino, y explicaré a lo largo de este texto. Como paradigma clínico positivista frente al enfoque de los derechos humanos, considero que desde hace décadas, en la formación para el estudio e intervención social con familias, ha prevalecido una grave confusión teórica y metodológica. Dicha confusión se manifiesta cuando se recurre de manera reiterada a la teoría de sistemas como argumento central en los estudios y prácticas de intervención social con familias. En mi opinión, y según lo que he observado tanto en las aulas como en los espacios de intervención, lo más irrisorio es que, supuestamente, se argumentan perspectivas y líneas narrativas construidas desde la lógica de la "Teoría<sup>2</sup>" de Sistemas. Dichas

---

2 Incluso como si solo existiera una sola teoría y no hubiera otras perspectivas y corrientes

interpretaciones, asumidas por colegas que dicen ampararse en esta perspectiva teórica, suelen sostener dos ideas muy claras:

1. La necesidad de que recaiga sobre las familias la responsabilidad de casi todas las problemáticas sociales, apelando a su “funcionalidad” y omitiendo cualquier análisis histórico, crítico o, sobre todo, estructural.<sup>3</sup>
2. La idea de que las decisiones, en especial aquellas con impactos negativos o manifestaciones de violencia al interior del sistema familiar, deben interpretarse como responsabilidad o elección personal.

Ambas posturas desatienden la multidimensionalidad social, cultural, económica e incluso simbólica en la que las personas interactúan constantemente, y desconocen, cuando menos, una de las aportaciones más importantes de la perspectiva sistémica clínica: el reconocimiento de las capas, niveles o dimensiones tanto de construcción como de interacción que configuran la vida social.

Por otro lado, tengo claro que, en mi país de origen, México, existe una fuerte carga patriarcal en la manera de ver, sentir y pensar a la familia. Esta visión tampoco escapa a lo que se aborda en las universidades, incluso en instituciones laicas como la que me formó, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que dicho sesgo permea e incide en las perspectivas, y sobre todo en las decisiones, acerca de cómo profesorxs y trabajadorxs sociales investigan, crean contenidos y preparan sus clases.

Todo ello ocurre, además, bajo el amparo del principio de libertad de cátedra (UNAM, n.d.). Sin duda, las visiones personales, sobre todo en un tema como la familia, están siempre presentes. En ese sentido, considero que la primera tradicionalidad que debe interpelarse es la visión patriarcal desde la cual se ha elegido formar y pensar a las familias, incluso tratándose de una profesión mayoritariamente femenina. No se puede negar que, a lo largo del recorrido histórico de nuestra profesión, y particularmente

---

teóricas dentro de Sistemas, por lo cual me parece mejor hablar sobre “Teorías de Sistemas”.

3 Cabe aclarar que cuando me refiero a la “*estructuralidad*” no estoy aludiendo a ninguna corriente sociológica en sí, sino a la magnitud que estructuran graves violaciones a Derechos Humanos, sobre todo los sociales, y que como lo definiría De Sousa Santos y Sena Martins (Santos & Martins, 2019) esta estructuración se coloca en la interseccionalidad de las Injusticias Sociales cognitiva, económica y histórica.



después de la etapa de la reconceptualización, coincidieron procesos decisivos: por un lado, la implementación del modelo económico neoliberal; por otro, las reminiscencias de la posguerra (Guerra Fría), durante la cual figuras como la “*Good wife*” o el estilo de vida fordista (Cooper, 2022) fueron altamente promovidas y disputadas frente a lo que se identificó como la revolución cultural y sexual de finales de la década de 1960. Otro elemento importante que no puede obviarse es que, como señala la colega Ximena Méndez Guzmán (2015, pp. 20-26), el Trabajo Social de Casos fue duramente juzgado por el movimiento crítico dentro de la disciplina, conocido como la Reconceptualización. Se argumentaba que este método “se calificaba como asistencialista... buscando la adaptación al medio sin ninguna herramienta crítica o de concientización”. Esto, a su vez, abrió un espacio de disputa metodológica dentro del Trabajo Social respecto a cómo mirar, analizar y trabajar con las familias.

Ahora sabemos en qué terminó aquella disputa: la hegemonía de la visión clínica positivista regresó con mayor fuerza durante la década de 1980. En los años posteriores, y tras el abandono de lo social por parte de los Estados neoliberales, la tradicionalidad del Trabajo Social de Casos, incluso con el rigor técnico y el diseño metodológico propuestos por Mary Richmond (1967), comenzó a diluirse, reduciéndose a enfoques que, al igual que la psicología clínica, centraban su análisis en lo personal y no en lo sistémico. Esta tendencia implicó, por supuesto, la pérdida de una mirada más compleja, así como la renuncia a niveles de análisis, elaboración y coordinación propios de un trabajo multidimensional o en red, que son precisamente los que permiten comprender las interacciones estructurales que atraviesan a las familias y sus contextos.

Este devenir histórico, entre la tradicionalidad de un enfoque hegemónico para el estudio y la intervención de las familias, así como las posturas personales y las propias experiencias familiares, se han entrelazado con el actual clima de época en torno a las ideas, configuraciones y realidades que las juventudes construyen sobre el tema Familias. Esto ocurre tanto por la poca o nula curiosidad, o interpelación, que el estudiantado ejerce frente a las perspectivas de las y los profesores, asumidas muchas veces como hegemónicas o únicas, como por los fuertes cuestionamientos que algunas juventudes formulan, pues desde estas mismas visiones suelen ser criticadas sus posturas y experiencias en torno a lo familiar. Insisto: la o el docente no está exento de su propia experiencia o idea de familia, y esta se entremezcla constantemente con las elecciones teóricas y metodológicas que orientan la enseñanza de este sujeto fundamental y fundacional para la disciplina del Trabajo Social.

Esto es cada vez menos “aceptado” en el aula, por no decir, menos exitoso, ya que el modelo único, tradicional o “deseable” de ser familia no corresponde con las diversas y múltiples referencias familiares de nuestro estudiantado, especialmente considerando sus propias realidades y biografías. Esto resulta muy interesante y es algo que quisiera enfatizar en el presente escrito: para abordar el tema de las familias en cualquier nivel formativo, desde la educación básica hasta la universitaria, es indiscutible que este conocimiento se encuentra atravesado por lo que Fals Borda, citado en Gálvez (2017), denomina “sentipensar”. El conocimiento que cada uno de nosotros posee respecto a las familias se teje desde un saber vivencial, sentido, significativo y subjetivo, que proviene tanto de nuestra propia experiencia familiar como de aquello que la educación formal <sup>4</sup> nos ha enseñado que es una familia.

Regresando a la cuestión formativa y metodológica, sabemos que un rasgo característico del Trabajo Social es el estudio y abordaje de lo que tradicionalmente denominamos caso, grupo y comunidad. Estos niveles de intervención, con distintos grados de complejidad técnica y metodológica, responden a una lógica eminentemente sistémica. Sin embargo, me atrevería a afirmar que dicho enfoque ha sido, en muchos casos, mal interpretado o aplicado por buena parte de colegas que he tenido oportunidad de leer o escuchar en sus experiencias de trabajo cuando hacen referencia al uso de lo *sistémico*.

En la mayoría de los diagnósticos y planes de intervención sociofamiliar, al colocar de manera central a la persona o a la familia identificada como “detonante” de una problemática, suele perderse de vista —y de práctica— la complejidad que implica la “ingeniería” del modelo sistémico. Este modelo, como lo plantea Bronfenbrenner (1979), demanda identificar los riesgos estructurales y latentes en cada nivel del sistema, así como diseñar estrategias de prevención, atención, seguimiento e incluso sistematización de la intervención en cada capa, intercapa o interfase propuesta por su enfoque ecológico dentro de la Teoría de Sistemas.

Ahora bien, algunos colegas suelen interponer el argumento de los *niveles de intervención* como si se tratara de camisas de fuerza, tanto teóricas como metodológicas. Esta postura se alinea, en gran medida, con ciertas voces provenientes del conservadurismo ideológico de derecha, especial-

---

<sup>4</sup> Cabe advertir que también desde la educación formal escolar o exclusivamente religiosa, catequista o no, también se propone y se instala una idea de lo que es la Familia. Lo anterior debe ser considerado en las aulas, dado que estos conocimientos pueden llegar a confundirse, o a instalarse, como principios y dogmas de fé, incuestionables e indiscutibles para algunos estudiantes.

mente aquellas con una larga tradición en la enseñanza y el discurso sobre la familia, como las diferentes religiones e iglesias, que refuerzan la idea de que las familias deben ser de una sola forma y manera.

Desde esta perspectiva, las narrativas y las experiencias de intervención tienden a no complejizar la ingeniería estructural de lo familiar ni a problematizar las tensiones y contradicciones inherentes a una institución tan antigua, originaria y fundacional de lo social como lo es la familia. Como consecuencia, el estancamiento en los estudios e intervenciones sociofamiliares dentro del Trabajo Social se hace evidente frente a otras disciplinas que han logrado comprender mejor los cambios contemporáneos en las familias. Campos como la Psicología o la Antropología, por ejemplo, han desarrollado debates, escuelas de pensamiento y disputas epistemológicas que han permitido ampliar la comprensión del fenómeno familiar, discusiones que, en cambio, no se han dado, o no se han querido profundizar, desde el Trabajo Social.

Hay quienes también sostienen que esta situación proviene de lo que reconocen como el pasado del Trabajo Social, vinculado con la caridad y la beneficencia como nodos de acción de origen eclesiástico y con raíces en tradiciones secularmente religiosas. Sin embargo, para quienes no coincidimos en considerar que esos sean los verdaderos orígenes del Trabajo Social, resulta simplista y poco serio negar que las familias, como expresión germinal de lo social y de la sociedad, puedan y deban ser estudiadas en toda la complejidad de su dialéctica entre lo público y lo privado, así como en su posición como organización en relación con otras estructuras, como el mercado o el Estado. Por ello, este trabajo se propone abrir un debate que considero pendiente: interpelar las visiones que, resguardándose en lo que denominan “Teoría de Sistemas”, no reconocen que parten de una mirada clínica<sup>5</sup>, positivista y funcionalista para estudiar e intervenir con las familias. Esto resulta especialmente problemático frente a las complejidades y desigualdades multidimensionales que hoy podemos percibir, sentir y vivir. Desde el reconocimiento de los paradigmas socioculturales, económicos, históricos y políticos que configuran lo que entendemos por familias en la sociedad, se vuelve necesario incorporar argumentos interseccionales, los cuales también pueden abordarse desde un enfoque de derechos humanos, no jurídico-céntrico, sino filosófico y social. Este enfoque permite comprender cómo han cambiado y se han transformado

---

5 El uso del concepto “clínica” en esta colocación y a lo largo del texto tiene que ver con la incorporación hegemónica de la visión o influencia que ha tenido el enfoque de la medicina occidental y alópata sobre tratar o abordar las problemáticas sociales como enfermedades, el paso de los casos a los expedientes clínicos y el sentido de “sanidad” de lo social, que sin lugar a dudas tiene relación directa con dicho enfoque médico.

las relaciones sexoafectivas y socioafectivas de las personas en la región latinoamericana, así como la titularidad de derechos y, por tanto, la capacidad de grupos como las familias para exigir y luchar por la justiciabilidad de sus derechos.

El aporte del presente texto es abrir un debate que nos permita despertar del letargo tradicional con el que ha sido abordado el enfoque formativo en el Trabajo Social con familias. Si las familias han experimentado cambios morfológicos significativos, resulta incomprensible que los procesos, herramientas y propuestas metodológicas permanezcan intactos, a sabiendas de que fueron diseñados en contextos históricos y sociales que ya no se asemejan en nada a las realidades actuales. Toda propuesta formativa, en esencia, busca lograr una mejor aproximación a las personas y sujetos de atención. En este sentido, el debate que aquí se plantea también invita a que despleguemos creatividad y humanidad para incidir de manera más significativa en el trabajo con las familias; a que busquemos caminos más humanos, creativos y sensibles, que nos devuelvan la confianza hacia un ámbito de intervención que siempre ha sido originario y fundacional en la acción profesional del Trabajo Social: el Trabajo Social con familias.

No pretendo abordar con exhaustividad todo lo relacionado con el Trabajo Social familiar, el Trabajo Social con familias o la Intervención Sociofamiliar desde el Trabajo Social en la región, tanto en Centroamérica como en América Latina. Pero sí realizar una breve sistematización sobre cómo se ha concebido y abordado la teoría de sistemas en esta materia, y cómo esta se entrecruza con preconcepciones, conceptos consolidados y ciertos consensos formal-academicistas acerca de los enfoques y categorías fundamentales que la región comparte en torno a la formación sobre familias en el Trabajo Social. Reitero: no pretendo ser exhaustiva en este punto, pues mi perspectiva se enmarca principalmente en el contexto mexicano, y, para ser más específica, en el contexto centralista de la Ciudad de México, así como en el propio centralismo que caracteriza lo dicho, y lo no dicho, desde el Trabajo Social impartido en la UNAM.

También, me interesa contextualizar la presente discusión, ya que, aunque en el discurso se afirma que no debemos “culpar” a las familias por lo que ocurre dentro de su propio hogar, en la práctica tanto los análisis como las propuestas continúan responsabilizándolas de sus propias morfológicas, transformaciones o desestructuraciones, sin considerar los profundos impactos que la ruptura del tejido social provocada por el neoliberalismo ha generado. Del mismo modo, se omite reflexionar sobre la conciencia y los equilibrios democráticos que una organización social como la familia debería asumir frente a un modelo

neoliberal que, como señala Byung-Chul Han (2022), ha disuelto la lucha de clases para trasladarla al interior de los sujetos, convirtiéndolos en *sujetos de rendimiento* en lugar de *sujetos afectivos*. En una línea similar, Fraser (2000) argumenta que la lucha de clases se ha fragmentado en luchas identitarias, lo que ha obstaculizado la necesaria democratización de la vida familiar.

Es muy importante considerar que la familia, como categoría social, cultural y política, siempre ha ocupado un lugar central tanto en la agenda de los gobiernos como en la de otras estructuras de poder, entre ellas el mercado y diversas pseudo-organizaciones que también ejercen mecanismos de violencia y control social. Cuando se afirma que *la familia es el pilar de la sociedad*, no se trata de una expresión vacía o meramente formal. En efecto, la familia, como organización sociopolítica, es la estructura más profundamente arraigada al territorio y aquella que dinamiza múltiples sistemas, entre ellos el político, el económico y el cultural. En su interior se despliegan las principales dimensiones del poder: el dominio, el sometimiento, pero también la liberación, la libertad y la reivindicación, dimensiones que, aunque antitéticas entre sí, coexisten y tensionan constantemente la vida familiar y social.

Tan es así que, para no extenderme demasiado en este punto, el mejor ejemplo actual se encuentra en lo que sucede en Estados Unidos. Existen mecanismos de desestructuración y vaciamiento poblacional que se justifican mediante discursos racializados en defensa de las “familias solo blancas” o “familias originarias”. Estas narrativas se sostienen bajo políticas proteccionistas de corte fascista, en las que solo ciertas familias, con determinadas características, son consideradas valiosas o dignas de protección, mientras que otras son excluidas o deslegitimadas.

En ese contexto, reaparece el típico argumento del enemigo externo o foráneo, así como la clasificación moral de “familias malas” o “familias disfuncionales”, aquellas que supuestamente no aportan al proyecto de Estado o de Nación, reforzando con ello la reproducción de desigualdades estructurales y de exclusión social. Con lo anterior, considero que queda clara la indisoluble performatividad y dialéctica (Bourdieu, 2009); entre las diferentes capas estructurantes de un sistema social, ecológicamente envuelto por múltiples niveles y multidimensionalidades atravesadas por el crono-sistema, tal como lo explicaría Bronfenbrenner.

Por ello, no podemos, ni debemos, reducir ni evadir este reto dialógico que se manifiesta entre lo público y lo privado, lo macro y lo micro, la cultura y la personalidad, los estereotipos y los comportamientos, entre otros componentes dialógicos, dialécticos y performativos que conforman

el estudio y la formación orientados a la incidencia e intervención del Trabajo Social con Familias.

A continuación, se presenta la discusión central del capítulo, no sin antes aclarar que este trabajo se elaboró mediante un método de investigación de gabinete, basado en las referencias consultadas que se citan a lo largo del documento. Asimismo, se emplearon técnicas de investigación documentativa en el marco del proyecto PAPIME<sup>6</sup> 301425 (UNAM), actualmente en curso. El estudio se estructura a partir de cuatro ejes de sistematización<sup>7</sup>, orientados a recuperar y organizar la experiencia educativa desarrollada como docente responsable de la asignatura “Familias”, dentro de la materia México Nación Multicultural del Programa Universitario de Interculturalidad y Diversidad Cultural (PUIC-UNAM), impartida en diversas Facultades y Escuelas de la UNAM, no sólo en la de Trabajo Social. Del mismo modo, se recurrió a la consulta, integración y sistematización de perspectivas teóricas vinculadas o derivadas de la Teoría de Sistemas, utilizando la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT<sup>8</sup> como apoyo para el análisis documental, cuyas referencias han sido debidamente citadas en el texto.

## Discusión

### **Pero, frente a todo lo anteriormente expuesto, ¿qué es la Teoría de Sistemas?**

En la formación en Trabajo Social, aunque se hable con frecuencia de la Teoría de Sistemas, considero que no se enseña adecuadamente o bien se malinterpretan sus propios rasgos y las diversas perspectivas que la integran. Ha predominado una sola corriente, a la que en este ensayo nos referimos como la clínica sistémica. No podría generalizar, pero al menos en los entornos de enseñanza del Trabajo Social mexicano, no existe una comprensión clara de los distintos enfoques y corrientes que han surgido dentro de la *Teoría de Sistemas*. Es decir, no se enseña con precisión cómo distinguir y relacionar las diferentes perspectivas que la conforman. En su momento, y no ahora, debido a la distorsión y vacío que he explicado anteriormente, sobre el cual no sé si exista consenso dentro del gremio,

---

6 Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación. UNAM

7 1. Familias desde las diversidad sexogénéricas, 2. Familias desde las Pluriculturales indígenas y originarias, 3. Familias desde las diversidades socio afectivas (familias interespecie o multiespecie) y 4 Familias desde las Injusticias Sociales Estructurales.

Ludwig von Bertalanffy fue reconocido como el precursor de la Teoría de Sistemas. Sin embargo, su pensamiento ya casi no se revisa, analiza ni discute en las aulas.

En todo caso, se escucha y se habla con mayor frecuencia de Salvador Minuchin como representante de la Teoría de Sistemas, sin hacer la precisión de que este autor se inscribe, en realidad, en la *Teoría de los Sistemas Familiares*, la cual propone comprender a la familia como un sistema social de construcción de la *psique*. Esta perspectiva es válida, pero no constituye la única dentro del enfoque sistémico.

Otro caso, curiosamente poco mencionado por su nombre y más conocido por la nomenclatura de la corriente que representa, es el de Urie Bronfenbrenner (1979), quien propone el enfoque ecológico-sistémico, ampliando y argumentando los niveles de existencia en los que se desarrolla el ser humano, inmerso en sistemas que describe desde una óptica *ambiental*. De ahí surge su propuesta de entender lo ecológico como aquello que envuelve y condiciona la problemática social, articulando los distintos niveles de interacción entre individuo, entorno y estructura. En fin, considero que existe un serio problema en la comprensión y el abordaje de esta teoría y de sus diversas perspectivas dentro del Trabajo Social, lo cual repercute directamente en su enseñanza y aplicación pedagógica. Con el propósito de contribuir, aunque sea modestamente, a clarificar esta confusión, presento a continuación algunas notas y apuntes sobre las diferentes perspectivas de la corriente sistémica, las cuales han influido en los textos y propuestas metodológicas del Trabajo Social durante los últimos cincuenta años.

Bertalanffy (1976) resultó innovador en su momento al proponer el entendimiento de los fenómenos humanos como totalidades interconectadas; es decir, considerar lo social, lo cultural y lo natural (biológico) como unidades organizadas cuyas partes son interdependientes y no deben analizarse de manera aislada, sino en su interrelación. El contexto histórico en el que surge su pensamiento también es significativo: una época de reordenamiento mundial y reconstrucción social tras la Segunda Guerra Mundial. En este marco, Bertalanffy introdujo conceptos como homeostasis, retroalimentación, entropía, totalidad y equifinalidad, los cuales fueron posteriormente aplicados al análisis de fenómenos en grupos de trabajo organizacional y, por supuesto, en familias de origen europeo y anglosajón. A Bertalanffy se le reconoce, por ello, como el padre de la *Teoría de Sistemas*.

Otra de las corrientes relevantes es la *Cibernética*, cuyos principales exponentes son John von Neumann (1944), Norbert Wiener y, quizá el más conocido, Bateson (1972.). Esta perspectiva surge de los estudios so-

bre la comunicación y el control, que adquirieron gran notoriedad en el ámbito de las Ciencias Políticas y las Ciencias de la Comunicación, particularmente con la llamada Escuela de *Palo Alto*. Posteriormente, esta corriente alcanzó una gran representatividad en el campo de la Terapia Familiar, gracias a las experiencias y aportes comunicacionales de Paul Watzlawick y Don Jackson (1967).

Desde la Cibernética emergen conceptos que han ejercido una fuerte influencia tanto en el Trabajo Social como en la Psicología, entre ellos las nociones de *referencia* y *autorreferencia*, aunque en muchos casos alejadas del significado original propuesto por esta perspectiva teórica. En el caso del Trabajo Social, por ejemplo, el término referencia suele entenderse como canalización o gestión entre las personas que requieren un servicio de atención social y la institución responsable de brindar, desvirtuando así su sentido epistemológico dentro de la Teoría de Sistemas Cibernética. Asimismo, Talcott Parsons y Niklas Luhmann (Luhmann, 1998; Colegio Mexiquense, 2020) han ejercido una gran influencia, no solo en el Trabajo Social, sino en las Ciencias Sociales en general. Ambos autores se identificaron con una corriente conocida como la **Teoría de los Sistemas Sociales**, derivada del funcionalismo estructural, en la cual la sociedad se concibe como un sistema que busca equilibrarse mediante el cumplimiento de funciones adaptativas. Estas funciones fueron desarrolladas más ampliamente por Parsons, quien las sintetizó en el conocido modelo AGIL, cuyas siglas en inglés representan cuatro dimensiones fundamentales: *Adaptation* (Adaptación), *Goal Attainment* (Cumplimiento de objetivos o intenciones), *Integration* (Integración) y *Latency* (Mantenimiento o estado latente).

Luhmann, por su parte, desarrolla la idea de los Sistemas Sociales como sistemas autopoiéticos de comunicación, con lo cual logra ir más allá de los planteamientos de Bateson (1972). Propone la tesis de que la sociedad no se comprende a partir de los individuos ni de su suma<sup>8</sup>, sino a partir de las interacciones y los procesos comunicativos complejos que se configuran en la red. Un apunte contextual importante: estas teorías, al igual que la Cibernética, se consideran los fundamentos teórico-sociales del llamado proyecto social comunicativo, que para muchas personas, y me incluyo entre ellas puede entenderse más como un proyecto de dominación que de comunicación. Este proyecto se reconoce por el lugar donde se asienta su complejo financiero y creativo: Silicon Valley, epicentro de corporaciones como *Meta* (antes *Facebook*), *Google*, entre otras, que tejen

---

8 Lo anterior refuta, al menos parcialmente, la lógica del Trabajo Social con Grupos y la importancia que el grupo tiene para la propia disciplina, tanto como nivel de intervención como sector de población clave dentro de nuestro quehacer profesional.

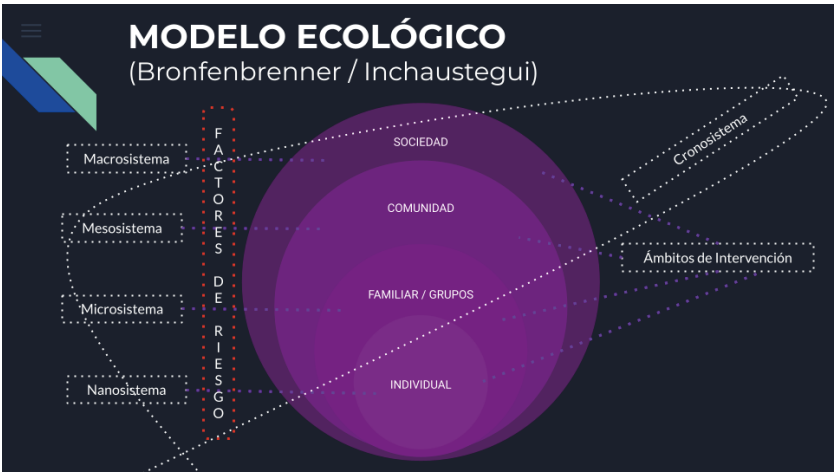


redes complejas de interacción y comunicación materialmente expresadas a través de las redes sociales digitales.

Considero que no podemos poner en entredicho, ni mucho menos negar, las profundas consecuencias sociales que se derivan de su uso. Como han señalado diversos analistas, “estamos más conectados, pero más solos, más ausentes”. En otras palabras: estamos más conectados, pero no necesariamente comunicados, ni mucho menos verdaderamente encontrados con el otro.

Otra de las corrientes dentro de la Teoría de Sistemas que ha tenido una amplia presencia en la formación del Trabajo Social es el *enfoque ecológico-sistémico*, cuyos principales exponentes son Kurt Lewin y, el más conocido dentro de la disciplina, Urie Bronfenbrenner. Este enfoque propone comprender el desarrollo humano, y, por tanto, las problemáticas y complejidades que lo acompañan, a través de una estructura muy similar a lo que en el Trabajo Social se reconoce como niveles de intervención. Los múltiples niveles de sistemas ambientales que Bronfenbrenner (1979) plantea son los siguientes:

**Sistemas ambientales basados en el enfoque ecológico-sistémico de Urie Bronfenbrenner**



**Imagen única.** De elaboración propia con base al modelo de erradicación de violencia de género, realizado por Teresa Inchaustegui (Inchaustegui & Olivares, 2011) que toma como base los postulados del enfoque ecológico-sistémico de Bronfenbrenner.

- El micro-sistema entendido como el socio espacio de la familia y la escuela.
- El meso-sistema como las interrelaciones que se encuentran entre el microsistema y el exo-sistema.
- El exosistema como las instituciones (simbólicas, pero también materialmente existentes) que influyen en el desarrollo de las personas sin contacto directo.
- El macro-sistema como los sistemas de cultura y de valores.
- El crono-sistema como el tiempo relativo a los cambios históricos, o como lo expone el colega Fernando Siqueira da Silva (n.d.) cuando explica la importancia que tiene “*el clima de época*” para los análisis diagnósticos del TS.

El enfoque ecológico-sistémico tuvo una presencia más evidente en el campo de la psicología, donde dio origen a perspectivas que con el tiempo se han convertido prácticamente en especialidades, como la psicología del desarrollo y la psicología comunitaria. En el caso del Trabajo Social, este enfoque se vinculó con lo que algunos sectores académicos han defendido como el objeto propio de la disciplina: la intervención social. Sin embargo, no coincido con esta tesis, ni en su planteamiento absoluto como objetivo ni en la manera en que se enseña, tanto en su dimensión metodológica como en su desarrollo procesual.

En diferenciación del enfoque anterior, se encuentra también, como una corriente y perspectiva derivada de la Teoría de Sistemas, la denominada *Teoría de la Complejidad y de los Sistemas Dinámicos*, desarrollada por Edgar Morin, Ilya Prigogine, Humberto Maturana y Francisco Varela (ChatGPT, n.d.). Esta corriente teórica introduce conceptos clave como la *autoorganización*, el *caos*, la *no linealidad*, la *autopoiesis* y el *pensamiento complejo*. Aun con las diferencias existentes entre sus principales exponentes, todos ellos coincidieron en destacar la importancia de una visión no lineal de los fenómenos, tanto sociales como psicológicos. De manera simultánea a sus hallazgos en el ámbito biológico, Maturana y Varela propusieron reconocer la existencia de una *estructura de caos creativo*, entendida como una forma de respuesta generada por la capacidad de autoorganización de ciertos organismos vivos. En esta propuesta se establece una analogía con los seres humanos, quienes también expresan procesos de reorganización y adaptación a partir de la complejidad de sus interacciones.

Ahora bien, un énfasis particular merece lo propuesto por Edgar Morin, cuyo enfoque ha tenido una intencionalidad formativa muy marca-

da, e incluso, en mi opinión, de cierto adoctrinamiento, en el caso concreto de la entidad educativa de la que provengo: la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la UNAM. Morin fue invitado durante la gestión de Nelia Tello Peón, directora de la institución entre 1992 y 2000<sup>9</sup>, en el marco de lo que se conoció como el Primer Congreso Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOS). Morin propone como conceptos clave el pensamiento complejo, anclado en *la importancia de la multidimensionalidad*, rasgo que, a mi juicio, no se aleja demasiado del entramado de niveles de intervención planteado por el enfoque ecológico-sistémico. Otro elemento central en su propuesta es el *no reduccionismo* en el estudio de los fenómenos, aunque no necesariamente en los abordajes metodológicos. Y permítaseme la reiteración: puede plantearse la complejidad como un enfoque analítico para comprender las problemáticas sociales, pero no necesariamente como una guía metodológica para el diseño de respuestas, esquemas de atención o soluciones, que son precisamente las que se espera del Trabajo Social. Esta tensión ha sido señalada incluso desde otras ciencias, que interpelan al Trabajo Social en sus aspiraciones de consolidación científica.

En este sentido, sostengo que el argumento de enseñar la complejidad propuesta por Morin como una panacea para otorgar cientificidad al Trabajo Social no representa “nada nuevo bajo el sol”. Además, considero que este enfoque ha sido mal ubicado y mal enseñado por quienes lo defienden como propio (Tello Peón et al., 2019), al hacerlo sin conexión con las realidades sociales, desde una perspectiva meramente academicista y de escritorio. Es más, si somos rigurosas(os) en la ortodoxia de *no confundir la gimnasia con la magnesias*, veremos que la apertura y flexibilidad metodológica planteadas por las teorías de la complejidad contrastan claramente con la lógica estructurada y jerárquica que proponen los niveles o “capas” sistémicas del enfoque ecológico-sistémico.

De manera progresiva, Humberto Maturana se fue desplazando hacia el **Constructivismo Social Sistémico**, otra corriente dentro de las Teorías de Sistemas que ha tenido una notable influencia en las Ciencias Sociales y Humanas. No solo Maturana se adscribió a esta perspectiva; también otros exponentes como Gergen (1999) y Heinz von Foerster (2003) desarrollaron postulados clave, entre los que destaca la importancia del observador, quien no se separa del fenómeno de estudio, sino que, al participar en él, se convierte en un agente esencial en la construcción de significados y, por tanto, en el análisis de los fenómenos sociales y culturales complejos. Para los constructivistas provenientes de las teorías sis-

---

9 Por cierto, los dos últimos años, cuando se suscitó la Huelga Estudiantil del Consejo General de Huelga, 1998-2001.

témicas, el conocimiento y la realidad se entienden como construcciones intersubjetivas que se co-construyen en la interacción dentro de sistemas sociales y comunicativos, teniendo al lenguaje como principal generador de significados y significantes. Lo anterior remite, inevitablemente, a las tesis de Jacques Lacan (1966), por citar un ejemplo, en torno al papel estructurante del lenguaje en la constitución del sujeto. Es precisamente en el campo de las terapias posmodernas donde esta corriente cobró mayor fuerza, desarrollando como principales estrategias metodológicas la *narrativa colaborativa* y la *narrativa centrada en soluciones* (ChatGPT, n.d.).

Asimismo, en el terreno de la Administración y la Economía, la Teoría de Sistemas tuvo un impacto significativo, materializado en la influencia del **enfoque de los sistemas organizacionales**, representado por autores como Peter Senge (1990) y Katz & Kahn (1978), quienes postularon que las organizaciones funcionan como sistemas abiertos que existen en una lógica de intercambio de recursos con y frente a su entorno. El famoso concepto de “aprendizaje organizacional”, ampliamente difundido en la cultura contemporánea, y representado en series como *El aprendiz* o *Shark Tank*, muestra cómo la dinámica de redes y el juego de roles fueron apropiados por la gestión de organizaciones y el desarrollo institucional, en paralelo con la implementación del neoliberalismo como mandato de un nuevo gobierno empresarial.

En este contexto, emergen discursos que se han vuelto recurrentes en las redes sociales y en el imaginario colectivo, como “hazte a ti mismo”, “sé tu propio jefe” o el “emprendedurismo” promovido desde el *coaching* organizacional, todos ellos derivados de las influencias de este enfoque en el campo económico-administrativo. Evidentemente, estas ideas también permeaban las Ciencias Sociales y, de manera particular, disciplinas teóricamente frágiles, como en cierta medida lo ha sido el Trabajo Social.

Y, por último, la **Teoría de los Sistemas Familiares**, en la que, como mencioné anteriormente, se trabaja y revisa con frecuencia la obra de Minuchin, suele estudiarse ignorando a otros exponentes igualmente relevantes (Satir, 1964; Bowen, 1978). Esto deja mucho que reflexionar sobre las prácticas de legitimidad referencia teórica dentro del propio Trabajo Social, aun cuando dichas referencias provengan de disciplinas externas. Esta corriente, por supuesto, es importante *per se* para el Trabajo Social, ya que plantea una perspectiva que concibe a la familia como un sistema *eminentemente emocional* y, por tanto, como una dimensión psicológica y clínica, en la cual se estudian *las reglas, los roles* y los llamados “subsistemas”. Desde este marco se empieza a reconocer que los síntomas individuales pueden ser expresión de una disfunción del sistema familiar. Sin embargo, es pre-

cisamente ahí donde identifiqué una limitación estigmatizante: esta mirada clínica tiende a reducir los problemas a una dimensión individual, despoli-  
tizando los fenómenos y desconectándolos de sus contextos estructurales.

Al decir que algo expresa “disfuncionalidad”, se asume que no cumple una función, y ante ello surge una pregunta fundamental de interpe-  
lación: ¿cuál es, o cuáles son, las funciones de la familia en este clima de época? Esta cuestión rara vez se problematiza desde la perspectiva sistémi-  
co-familiar, porque las problemáticas suelen reducirse al plano individual, e incluso, me atrevería a decir, somático, ignorando las tensiones sociales, económicas y culturales que las atraviesan. Si revisamos la pregunta plan-  
teada, podemos reconocer que en esta corriente no se recurre al reconoci-  
miento del ambiente, como sí lo haría el enfoque ecológico-ambiental, ni se considera el análisis del contexto y la coyuntura histórica para compren-  
der cómo puede influir, o expresarse, la dialéctica histórica en aquello que, desde esta perspectiva, se denomina disfuncionalidad familiar.

Ante esto, me surgen un par de preguntas más: ¿Cuáles eran las fun-  
cionalidades familiares que se esperaba cumplir en una época determina-  
da, por ejemplo, durante la posguerra o la Guerra Fría? Si algún integrante de la familia expresa un síntoma considerado “negativo”, ¿ello obedece  
únicamente a una disfunción familiar, o más bien a una disfunción comu-  
nitaria, social o propia del clima de época? Me gustaría que estas preguntas  
pudieran ser respondidas por los representantes de dicha corriente, pues  
no he encontrado muchas respuestas en sus planteamientos. Y, si algunx  
colega trabajador(a) social quisiera refutar o debatir al respecto, me en-  
cantaría escucharle y dialogar, por supuesto. Sin embargo, creo que estos  
debates no suelen abrirse en los espacios de formación, y no solo para  
mostrar cuánto se sabe, o no, de determinada corriente teórica, sino sobre  
todo para revisar desde qué marcos teóricos nos estamos formando, inter-  
pretando y actuando frente a las diversas y complejas realidades en las que  
nos corresponde incidir hoy en día.

Ahora bien, me parece muy importante resaltar un aspecto que ha  
marcado a la disciplina, no solo en la propuesta, sino también en la refe-  
rencia a lo sistémico: su tendencia positivista, asociada, de manera confu-  
sa, con la práctica clínica del Trabajo Social. Esta última suele entenderse  
como aquella orientada al ámbito de la salud mental o a la intervención  
terapéutica, lo cual constituye, sin duda, una grave confusión. La colega  
Sandra Iturrieta Olivares (2018, p. 56), en un excelente artículo publica-  
do en la revista *Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social*, titulado  
“Perspectivas teóricas para la intervención e investigación familiar: nuevos  
desafíos para la formación profesional”, realiza un ejercicio de síntesis en

el que propone como “base epistemológica sugerida” la Teoría del Desarrollo Familiar, la Teoría de los Sistemas Familiares y la Ecología del Desarrollo Humano, todas ellas, según la autora, sustentadas en una base epistemológica positivista.

Esta base se justifica, de acuerdo con su planteamiento, en la génesis de los conflictos familiares, situados en tres ejes principales: las crisis familiares derivadas de las etapas del ciclo vital de la familia, el desequilibrio entre el *feedback* negativo y positivo, y los momentos de estrés familiar que exceden los recursos personales de los integrantes para afrontar una situación. Pues bien, a esto me refería al inicio: la asunción de que los conflictos y los desequilibrios pueden explicarse bajo la analogía de la “*manzana podrida que pudre a las demás*”, lo cual refleja una visión reduccionista e individualista de lo sistémico. Esto resulta problemático, incluso absurdo, si revisamos las tesis fundamentales del enfoque sistémico de la Ecología del Desarrollo Humano. ¿Acaso no sería la interdependencia problemática, es decir, la colocación diagnóstica de los desequilibrios en todas las capas de experiencia de la situación problema o del contexto biográfico donde se manifiesta el conflicto, el verdadero punto de análisis? La respuesta, sin lugar a dudas, no puede tener una base epistemológica positivista, ya que lo sistémico, en su raíz, se aleja de ese paradigma, al incorporar fuertes componentes constructivistas e interaccionistas simbólicos. Este constituye, precisamente, el punto central de la crítica que se desarrolla en el presente texto: una confusión profundamente evidente y persistente en la formación y en la práctica del Trabajo Social con Familias. Dejo para la sección de conclusiones la interpelación más clara y central dirigida a los postulados de las Teorías Sistémicas, en especial a las tesis de la Teoría de los Sistemas Familiares.

## Conclusiones

¿Qué es lo que hace funcional a una familia? ¿Lo que ocurre en la vida privada o en la vida pública?, ¿Son las relaciones simbólicas generadas por la propia trayectoria autobiográfica de las personas y por la historia familiar, o aquellas influenciadas por las estructuras sociales, los consensos y problemas estructurales del clima de época o las mediaciones entre lo macro y lo micro sistémico? Entre los cuestionamientos más serios se encuentra, precisamente, este: ¿estos elementos nos permiten realmente “*calificar*” a una familia como funcional o disfuncional? ¿Bajo qué lógicas, según las distintas y diversas teorías sistémicas, podríamos hacerlo, si estas conciben a la realidad como dimensiones complejas, multidimensionales

y, como diría Bertalanffy, como totalidades interconectadas difíciles de separar?

Siempre menciono en el aula, durante las clases que imparto: “*Si no tenemos familias democráticas, ¿cómo esperamos sociedades democráticas?*” Y es que me parece evidente la dialéctica entre los niveles de interacción y construcción propuestos por las perspectivas sistémicas, constructivistas y ecológicas. Sin embargo, no podemos ignorar, como lo explicaron Federico Engels (2017) y, más contemporáneamente, Elizabeth Jelin (2010), que las familias se debaten, se tensionan, conviven, se construyen y se fortalecen bajo dos dimensiones, tanto concretas como simbólicas: el material (el pan) y la existencial (los afectos). Es precisamente en esta dialéctica donde pueden observarse las interfases entre las distintas capas estructurales que configuran lo que, en la práctica y en los hábitos cotidianos, denominamos familias. Y sí, familias en plural, porque, al igual que las personas y los cuerpos, no existe una sola forma de ser, hacer o configurar una familia. Apelar a las diversidades de formas y dinámicas familiares ciertamente complejiza el análisis, más que en los postulados conceptuales, especialmente al abordar la proximidad, la atención y el acompañamiento psicosocial en el trabajo con ellas.

No obstante, esta complejidad propone un enfoque que reconozca las diferencias y las dignidades de existencia de cada una, partiendo del hecho de que todas las familias se autoorganizan para vivir y, en muchos casos, también para sobrevivir en un mundo caracterizado por la indiferencia, la insensibilidad humana y el deterioro del tejido social en sus diferentes capas y estructuras. A esto nos referimos cuando señalamos que defender exclusiva y erróneamente uno o varios enfoques de la Teoría de Sistemas, sin tener claridad sobre sus postulados para el estudio y abordaje del Trabajo Social con Familias, nos coloca no solo en riesgo en la intervención profesional, sino también frente a un profundo desconocimiento de su complejidad. Y no por lo que ciertas teorías afirman, sino por la propia naturaleza de existencia y persistencia de las familias en un mundo cosificado, que ha mercantilizado la vida humana hasta un grado preocupante.

Por todo lo anterior, sostengo que, aunque poco explorado, el enfoque de los Derechos Humanos debería ser más discutido y analizado en las aulas donde se forman las trabajadoras y los trabajadores sociales. E insisto: no debemos engañarnos pensando que el enfoque de Derechos Humanos constituye simplemente una perspectiva jurídica. Desde que existen registros, las luchas por la dignidad han sido encabezadas no solo por personas o liderazgos individuales, sino fundamentalmente por gru-

pos y colectivos sociales que se organizan en clanes, tribus y familias. En su diversidad, estas formas de organización expresan una riqueza social y, como bien señala Elizabeth Jelin, una potencia política capaz de transformar y renovar la vida social y cultural.

## Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Ballantine Books.
- Bertalanffy, L. v. (1976). *Teoría General de Los Sistemas: Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trans.). Siglo XXI Editores.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson. <https://murraybowenarchives.org/books/family-therapy-in-clinical-practice/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- ChatGPT. (n.d.). ChatGPT [(IA) generativa]. In *Punteo general de las diferentes perspectivas y corrientes teóricas dentro de la Teoría de Sistemas*. Retrieved 08 27, 2025, from <https://chatgpt.com/share/68bcb825-c638-8000-af40-9435eb9ec378>
- Colegio Mexiquense. (2020, 10 14). *Parsons y Luhmann*. YouTube. Retrieved 09 03, 2025, from <https://www.youtube.com/watch?v=duZNGg6B-VZM&t=218s>
- Cooper, M. (2022). *Los valores de la familia: Entre el neoliberalismo y el nuevo social-conservadurismo*. Traficantes de sueños.
- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*. Ediciones Akal.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, 4, 55-68. <https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf>
- Galvez, C. D. (2017, Junio 11). *Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok>
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage <https://methods.sagepub.com/book/mono/an-invitation-to-social-construction-3e/toc>
- Han, B.-C. (2022). *La Sociedad del Cansancio*. Herder.
- Inchaustegui, & Olivares. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia*



- de género* (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres ed.).
- Iturrieta Olivares, S. (2018, 11 07). Perspectivas teóricas para la intervención e investigación familiar: Nuevos desafíos para la formación profesional. *Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social*, (14), 47-57. ISSN 07171714. <https://doi.org/10.29344/07171714.14.1206>
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos: la transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Seuil.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (S. Pappe & B. Erker, Trans.). Anthropos.
- Méndez Guzmán, M. X. (2015). *Trabajo social con personas y familias: modelo clínico de intervención*. Espacio Editorial.
- Richmond, M. E. (1917). *Social diagnosis*. Russell Sage Foundation.
- Santos, B. d. S., & Martins, B. S. (Eds.). (2019). *Pluriverso de los derechos humanos*. AKAL.
- Satir, V. (1964). *Conjoint family therapy: A guide to theory and technique*. Science and Behavior Books.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Siquiera da Silva, F. (n.d.). Trabajo Social y Crítica Marxista. *Propuestas críticas en Trabajo Social Critical proposals in Social Work*, 1(1), 43-60. Dialnet. ISSN-e 2735-6620
- Tello Peón, Bernal Ornelas, & Brain. (2019). *La investigación para la construcción de diagnósticos sociales de Trabajo Social*. ENTIS UNAM.
- UNAM. (n.d.). In *Estatuto del Personal Académico*. UNAM. <https://share.google/qXisHQNFmuBsS9Oug>
- von Foerster, H. (2003). *Understanding understanding: Essays on cybernetics and cognition*. Springer. <https://doi.org/10.1007/b97451>
- von Neumann, J., & Morgenstern, O. (1944). *Theory of games and economic behavior*. Princeton University Press.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W. W. Norton.

# **El informe social, parte de la identidad y formación del Trabajo Social**

Lorena Jhoselyna Carmona López<sup>1</sup>

## **Introducción**

El informe social (en adelante IS), se encuentra históricamente ligado al Trabajo Social, constituyéndose en parte de la identidad profesional; Mary Richmond ya lo señalaba en su obra, Manuera (2012) “el informe social es un documento específico de los trabajadores sociales” (p.153), de lo que se desprende que es posible su elaboración a partir de conocimientos propios de la disciplina, aunque paradójicamente como señalan Giribuela y Nieto (2009) “hay poco escrito sobre la escritura disciplinar, escribimos informes, pero no sobre informes” (p.7), lo que no deja de sorprender considerando que en el ejercicio profesional y pregrado, siempre se encuentra presente como parte del repertorio de la disciplina, por cuanto “escribir y leer un informe social debe ser una de las cosas que en algún momento de nuestro ejercicio profesional sin dudas deberemos realizar” (Giribuela, 2018, p.9), más allá del área en que nos desarrollamos o especializamos.

Quienes habitualmente elaboramos IS, sabemos que su elaboración “trasciende el momento de la escritura” (Mallardi, 2018, p. 11), su complejidad no radica solo en la redacción del documento, sino que en todo el proceso de elaboración, y va más allá de una foto de la realidad social. La foto es un elemento estático, en tanto el informe es producto de una construcción que comprende acciones como seleccionar, jerarquizar, analizar e interpretar la información recogida y contempla dimensiones

---

<sup>1</sup> Asistente Social, Corporación de Asistencia Judicial de las Regiones de Atacama, Coquimbo y Valparaíso. Correo: lorena.carmonalopez@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0004-2326-6888>

teórico-metodológicas, técnico-instrumentales y ético-política, según los objetivos de la intervención profesional (Chinni et al., 2018), todo lo cual finalmente permite plasmar en el documento la realidad investigada, los análisis y explicaciones que se desprenden de ella, en virtud de las teorías existentes, y los posicionamientos de quien lo elabora, aun cuando no siempre exista consciencia de ello.

A partir de lo anterior, surge el interés por profundizar respecto a ciertos elementos del IS, lo que da origen al presente capítulo, en el que se propone analizar a través de una metodología teórico-reflexiva tres ideas, la primera de ellas orientada a revisar distintas definiciones del IS; la segunda, orientada a profundizar en la relación del IS con la identidad profesional y la relevancia en la formación de pregrado; y la última, orientada a reflexionar en cuanto a los principales desafíos y conclusiones en torno al informe.

## ¿Qué es el informe social?

Al revisar la literatura disciplinar, se aprecian diversas definiciones y posturas respecto al IS, asociándolo a conceptos como documento, registro, técnica, instrumento, dictamen, intervención, género discursivo, entre otras, no existiendo criterios unificados.

De acuerdo a Nicolini y Del Canto (2025) el IS es una técnica propia del Trabajo Social; en tanto, Meza (2005) considera que un informe constituye un registro y documentación, especificando que es una técnica documental y un texto contextualizado; en la misma línea, Tonon (2005) y Fotheringham & Vahedziam (2011) lo define como un texto escrito.

En el Código Deontológico del Trabajo Social (2012) el IS se conceptualiza como dictamen técnico que sirve de instrumento documental elaborado y firmado con carácter exclusivo por la y el profesional del Trabajo Social (Colegio Oficial de Trabajo Social de Asturias citado en Dorado et al., 2022), evidenciando que es exclusivo y específico de la disciplina, tal como lo sugería Richmond, lo que permite inferir que para su elaboración se requiere manejo de la metodología y conocimientos propios de la disciplina, resultando relevante cuestionar e identificar cuáles serían estos conocimientos, para llegar a la afirmación que solo profesionales del Trabajo Social pueden elaborar IS.

Litjerman (2015) define el IS como un instrumento, lo que se acerca a lo planteado por Travi (2006), en cuanto que es una herramienta de comunicación, un instrumento que permite la toma de decisiones, orientado

en tres sentidos: para la investigación e intervención, para fundamentar la necesidad de reformas sociales y como material didáctico para la docencia, lo que permite sostener la idea que el informe siempre tiene una finalidad que va más allá del proceso de escritura, por cuanto se busca generar algún tipo de impacto, lo que variará según su objetivo, que puede ser la solicitud de un beneficio o la adopción de un niño, pero siempre tiene un propósito, da cuenta de una intervención y, a su vez, puede orientar un posterior proceso de intervención, lo que exige de una rigurosidad que va más allá de la redacción de un simple documento.

Lo anterior, permite inferir que esta concepción de IS es más amplia y profunda, no se limita a un registro o una técnica documental, sus alcances e impacto son mayores, en el IS no solo se registra información, sino que exige al profesional otorgar un valor y significado a ella, debe existir un pronunciamiento respecto a la realidad investigada, fundamentado en teorías y congruente con los principios de la profesión, por ejemplo frente a vulneraciones de derechos, se esperaría que un profesional no mantenga una postura imparcial ni se limite a la sola narración de hechos.

Giribuela y Nieto (2009), plantean una visión más amplia y compleja del IS, señalando que pertenece al universo de lo técnico-instrumental, y que es una técnica, dado que sigue ciertas reglas y persigue un fin; es un instrumento, por cuanto es un medio para alcanzar un determinado fin; es una intervención profesional, a través de él se construyen realidades; en un documento escrito, producto de un posicionamiento teórico y ético; y por último, se constituye en un género discursivo, contiene tema, estructura y estilo, algo que es identificable y otorga un sello distintivo a un IS, en relación a otros documentos propios del Trabajo Social, como ficha social o historia de vida; o de otras disciplinas, como un informe psicológico o educacional.

Esta última visión del IS, da cuenta que a través de este no solo se informa la situación de una persona, sino que también se expone el profesional, se evidencia su posicionamiento, identidad y experticia, y no solo en términos personales sino que a nivel disciplinar. Por ejemplo, un profesional de otra disciplina que lee un IS, quizás no recuerde posteriormente el nombre de quien lo emitió, pero si recordará que fue un profesional del Trabajo Social, y probablemente a partir de ello se forme una imagen de la disciplina.

Un elemento importante de destacar, es el nexo al que hace referencia Travi (2006) entre el IS y los diagnósticos sociales, indicando que son una herramienta que permiten dar cuenta de dichos diagnósticos, lo que

Richmond (2017) conceptualiza como una definición lo más exacta posible de la situación social, y que comienza con un proceso de investigación, lo que nos lleva a pensar que el proceso de elaboración contempla una metodología basada en técnicas e instrumentos validados científicamente, y que para la selección de ellos y su aplicación se debe tener conocimientos y criterios, que permitan discriminar su pertinencia según el objeto del informe. Lo anterior, es compartido por Gómez, Pérez y Russo (2022), quienes precisan que el informe es producto del proceso de diagnóstico, especificando que ello implica una investigación de tipo cualitativa.

Dada la estrecha relación entre IS y diagnóstico social, un tema que resulta interesante de profundizar es la coexistencia de distintas miradas respecto al concepto de diagnóstico, algunas de ellas con una impronta patologizante, que tienden a etiquetar y rotular a las personas y familias, promoviendo el uso de conceptos como “familia multiproblemática”, “madre maltratadora”. En tanto, existen otras posturas que comprenden el diagnóstico como una etapa de conocimiento de la situación, entendiendo que la realidad es dinámica y que se requiere conocer para poder intervenirla, recurriendo a conceptos más respetuosos y menos estigmatizantes, tales como “familia expuesta a situaciones estresante”, “madre que ha ejercido conductas maltratantes”. La concepción o comprensión del diagnóstico que posea el profesional, sin duda, incidirá en la comprensión de su rol profesional y su praxis, el objetivo que definirá para su IS, su estructura y los conceptos que aplicará.

Como es posible de apreciar, existen diversas conceptualizaciones del IS, en los que se observan elementos comunes. Es un documento escrito, privativo de la disciplina, da cuenta de un proceso de diagnóstico social, que comprende una investigación basada en el método científico. Este documento, permite dar cuenta sobre una situación particular en virtud del objetivo del informe, que va más allá del solo hecho de informar, y su construcción trasciende la escritura, un informe se estima que está bien elaborado no solo por presentar una buena redacción, sino que por la calidad de la información y análisis que entrega, y la coherencia y consistencia de la opinión o dictamen profesional.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de reflexionar respecto a la práctica discursiva del IS, cómo se concibe en términos disciplinar, si es entendido como una herramienta técnica-burocrática o como herramienta de control o poder que puede ampliar o limitar el ejercicio de derechos, en función de cómo el profesional plasme su discurso y comprenda su rol, lo que lleva a pensar que cuando se aborda este tema en el pregrado debe trascender a su redacción y estructura, y se debe considerar sus dimensio-

nes epistemológicas y éticas, repensando, reflexionando y tensionando las posturas existentes.

En este capítulo, se estima que efectivamente el IS es un género discursivo y un instrumento de poder, basado en el conocimiento profesional y que permite ampliar o limitar ejercicio de derechos, entendiendo que los derechos humanos y la justicia social se encuentran ligados a los principios de la disciplina, de ahí la importancia de cuestionar, repensar y relevar el IS, dado los discursos y posicionamientos que se plasman en él.

## **Informe social, identidad profesional y formación de pregrado**

Según lo señalado, el IS va más allá del proceso de escritura, requiere de conocimientos teóricos y metodológicos, como refieren Fotheringham y Vahedziam (2011) para su elaboración se deben desplegar “diversas habilidades que condicionarán la calidad del mismo” (p.1), lo que favorecerá el diseño de una metodología pertinente a su objetivo y una correcta aplicación de técnicas e instrumentos, que permitirá no solo recopilar antecedentes, sino que el análisis e “interpretación de lo indagado a la luz de los marcos conceptual y normativo” (Nicolini y del Canto, 2025, p.91), otorgando validez científica al IS, el que además debe sugerir acciones o propuestas de intervención a futuro, a lo que González (2014) agrega que esta técnica de actuación profesional debe tener coherencia interna, claridad y consistencia.

Barros et al. (1996) plantean que el informe debe cumplir dos criterios: comunicar y reflexionar, lo que lleva a la formulación de preguntas tales como: qué se quiere comunicar, cómo seleccionar lo que se quiere comunicar, por qué se quiere comunicar, qué se busca con ello; en tanto, para reflexionar se deben desarrollar habilidades y adquirir conocimientos que lo posibiliten en virtud del objeto del informe.

Los criterios mencionados, debieran estar presente en la formación profesional, por cuanto tal como se ha indicado, la elaboración de un IS reviste cierta dificultad, y “requiere que el trabajador social focalice todas sus habilidades en dicha producción” (González, 2014, p. 70) pero estas habilidades no son innatas ni se desarrollan automáticamente, y no solo se requieren habilidades, también son necesarios los conocimientos, exigiendo procesos pedagógicos que contemplen la entrega de elementos teóricos, metodológicos y prácticos, que posteriormente se puedan plasmar en el IS, logrando así la integración teórico-práctica, sin caer en

extremos, informes meramente descriptivos, carentes de sustento teóricos y análisis, o informes extremadamente teóricos, que no logran vinculación teoría-realidad y hacen uso excesivo de tecnicismos, resultando inentendibles.

Por ejemplo, cuando en un IS se aborda la situación habitacional de una persona, no solo se debe describir las condiciones de la vivienda y su entorno, también se espera un análisis en función de las necesidades de la persona y su grupo familiar, y su valoración a partir de parámetros estandarizados.

El informe, exige integrar diversos conocimientos, competencias y habilidades que se espera sean adquiridas y desarrolladas en pregrado, situación que en la práctica no se aprecia, existiendo desconocimiento de cómo se debe elaborar un informe, tanto en su metodología, marcos teóricos, estructura y redacción; por lo que no es casual que en la actualidad exista una importante oferta de programas de capacitación en esta temática (cursos de elaboración de IS, peritajes, instrumentos, entre otros), lo que da cuenta que es un conocimiento que no se estaría adquiriendo en el pregrado.

Este mismo desconocimiento en cuanto al IS, lleva a que en muchos casos sea visualizado como un mero documento, sin todo el proceso que conlleva su elaboración, olvidando que “los informes no pueden ser preformateados, recetados ni enseñados, como a veces se pretende desde la formación del Trabajo Social” (Das Baggio, 2007, p.16), preocupando que “en muchos casos, ha adquirido un carácter casi de formulario o de esquema repetido para determinadas demandas” (Pereyra, 2007, p.32), siendo relegado en ocasiones, de acuerdo a lo planteado por Dorado et al. (2022), a las tareas denominadas burocráticas del Trabajo Social, olvidando que el informe da cuenta de un diagnóstico, siendo común leer y escuchar en estudiantes de pregrado una mayor preocupación por la estructura o formato de IS, lo que lleva a inferir que se le estaría dando mayor relevancia a estos elementos en el proceso de formación, en desmedro del contenido o los temas éticos.

Probablemente, a partir de esta concepción del IS es que las personas en general tengan la idea de que es un formulario que carece de complejidad y expertiz, cuestionando el tiempo que conlleva su elaboración y otorgándole una baja valoración en términos económicos, cuando se requiere de un IS bajo modalidad particular.

Así también, esta idea lleva a poner en entredicho la concepción disciplinar del IS, cómo un documento burocrático o cómo un instrumento en el cual se plasman cuotas de poder y discursos teórico-políticos; por

cuanto ambas posiciones marcarán diferencias en su abordaje y construcción, y por ende, en la forma en que sea incorporado en las mallas de pregrado. ¿Será enseñado como un documento? ¿El énfasis estará en su estructura y redacción? ¿Se cuestionará el IS como instrumento de poder? son preguntas que desde la academia se deberían formular.

Se debe considerar, que siempre el informe está ligado a la toma de decisiones que impactan, positiva o negativamente la vida de las personas, constituyéndose innegablemente en un “instrumento de poder”, como señala Meza (2005) el ejercicio profesional ya es un ejercicio de poder, el poder de un experto; en el caso de nuestra disciplina, decisiones relacionadas con interrupción de vulneraciones de derechos, sustitución de una pena, cuidados personales, acceso a programas y servicios, etc., se encuentran supeditadas, en gran medida o totalmente, a un IS, por lo que se debe legitimar y dar la relevancia correspondiente, ya que tal como alude Giribuela (2018) si no fuera relevante, no se requeriría del informe, y por lo mismo, se estima que requiere rigurosidad en su abordaje, tanto en el proceso de formación como en la praxis profesional, de ahí radica la “importancia del lugar que le otorgamos al informe como parte constitutiva de nuestra intervención”. (Bolcatto, 2007, p. 11) y comprender que “nuestro accionar tenderá a la promoción de autonomías o a la cancelación de las mismas” (Cazzaniga citada en Gómez et al., 2002, p. 2).

Así también, el hecho que se emita en distintas áreas lleva a que se modifique el nombre al IS en virtud de su objetivo o el énfasis de la información que entrega, por lo que es común encontrar informes titulados como informe socioeconómico, sociohabitacional, sociodoméstico, sociofamiliar, entre otros, aun cuando se entiende que son variantes del IS.

Por otra parte, es “a través de los Informes Sociales como el resto de las disciplinas conocen el Trabajo Social” (Dorado et al., 2022, p. 11), y no solo otras disciplinas, sino que también las personas que atendemos. Por ejemplo los profesionales del derecho tienen conocimiento de nuestro quehacer profesional a partir de los informes que se emiten en contextos judiciales, logrando así discriminar qué se puede y qué no se puede esperar de un IS; y la gente que atendemos también nos aprecia a partir de ello, ocurriendo algo similar con profesionales de otras áreas, de ahí su importancia como elemento identitario de la profesión (Dorado et al., 2022), probablemente junto con la visita domiciliaria sea uno de los elementos con los que la población en general más asocia a nuestra disciplina.

En el mismo orden de ideas, Litjerman (2015) considera que el IS es un instrumento indispensable en el repertorio metodológico de la formación e intervención en Trabajo Social, lo que exige que en los procesos



de formación académica se aborde no en términos exclusivamente documentales o escriturales, sino que se logre integrar en su elaboración el conocimiento metodológico, que incluye no solo las técnicas clásicas, como la entrevista y visita domiciliaria, sino que además integre las distintas técnicas e instrumentos disponibles en la actualidad para los profesionales del área social. Por ejemplo: FF-SIL, Apgar familiar, FACES III, ASSIST, genograma, ecomapa, escala de parentalidad positiva, etc., todos validados y adaptados al contexto chileno; lo que permite un juicio profesional estructurado, que no se fundamenta únicamente en opiniones personales sino que en conocimiento científico.

Lo anterior, permite visibilizar la necesidad de crear y validar instrumentos que consideren las nuevas conformaciones familiares, y variables de tipo culturales, territoriales, de curso de vida, entre otras; por ejemplo, la mayoría de los instrumentos de evaluación familiar están creados en función de la familia nuclear, no considerando la diversidad de conformaciones familiares actuales; situación similar ocurre con los instrumentos que evalúan parentalidad, en los que no se contempla la parentalidad con niños que presentan desarrollo neurodivergente o discapacidad.

También, surge como desafío la creación de escalas que permitan evaluar la calidad de los informes, y el diseño de protocolos para su elaboración según temáticas específicas (violencia en la pareja, abuso sexual, discapacidad, etc.).

El juicio profesional estructurado, hace referencia a que la “toma de decisiones del profesional es asistida por las guías y/o escalas desarrolladas que resumen el estado de la disciplina con respecto al conocimiento científico” (Díaz, 2024, p. 69), ahí radica la necesidad del manejo de ellas, en especial cuando se abordan temáticas como violencia o parentalidad, por cuanto permiten “objetivar nuestras intervenciones y contrarrestar, aunque sea en algo nuestro sesgo epistémico” (Díaz, 2024, p.60), evita así que las opiniones o dictámenes profesionales queden sujetos a juicios personales, que pueden variar significativamente de un profesional a otro, por ejemplo la gravedad de una situación de violencia puede ser percibida de forma distinta por cada profesional.

Relacionado con lo anterior, resulta pertinente lo planteado por Chinni et al. (2018), respecto a someter constantemente a vigilancia epistemológica las categorías que utilizamos, lo que permitirá evitar perspectivas moralizadoras o disciplinadoras en relación a las personas con las que trabajamos.

Junto con lo expuesto, surge la necesidad de considerar en el proceso de elaboración del IS la práctica basada en evidencia (PBE), definida por

Sackett como el “uso minucioso, explícito y juicioso de la mejor evidencia científica disponible para la toma de la decisión profesional” (López, 2017, p. 380), lo que exige a los profesionales mantenerse actualizado en los conocimientos que nutren nuestra praxis profesional, los que no solo provienen de la misma disciplina, como que también desde la psicología, sociología, derecho, medicina, entre otras, conocimientos que se espera sean puestos al servicio de la intervención profesional.

De acuerdo a Rivera-Suazo y Ramos (2017), la PBE no pretende “idolotrar la evidencia, sino una integración de esta a la pericia profesional, los valores, preferencias y factores culturales/contextuales” (p.35), comprendiendo que siempre el conocimiento debe estar al servicio de las personas, y debe ser contextualizado y situado. En el caso de la PBE en Trabajo Social, uno de los elementos relevantes que contempla son “las expectativas, preferencias y los valores de los usuarios, abandonando cualquier tipo de práctica paternalista” (Muñoz et al., 2018, p. 265), abordando todo proceso desde un enfoque de derechos, que lleva a reconocer al otro como un sujeto de derechos.

Lo anterior, posibilita al profesional que se ve enfrentado a una determinada temática al elaborar un IS, disponer de conocimientos suficientes para seleccionar marcos teóricos que permitan explicar y sustentar sus opiniones; y diseñar una metodología con técnicas e instrumentos pertinentes según la temática, características de la persona y contexto; no se podría aplicar un instrumento que no se encuentre validado en el país, o cuyo objetivo no tenga relación con el objetivo del informe, o no sea pertinente a las características de la persona (ejemplo: un instrumento de autoaplicación y la persona no sabe leer ni escribir).

Así también, se requiere considerar la incorporación de enfoques, que posibilitan la comprensión y análisis de situaciones complejas y diversas que presenta el contexto actual, tales como derechos humanos, género, interseccionalidad, entre otros. (Dorado et al., 2022), lo que implica que estos sean enseñados para que el futuro profesional los conozca y pueda integrar al enfrentarse con la realidad social. Por ejemplo, cuando un profesional debe elaborar un IS de una mujer migrante con discapacidad que vive violencia, requiere manejar el enfoque de interseccionalidad, lo que le permitirá comprender y explicar en qué medida las variables de género, migración y discapacidad se potencian y generan impacto en dicha situación.

Lo mencionado, implica que los trabajadores sociales no solo deben estar actualizados en el estado del arte y manejar distintas técnicas, instrumentos y enfoques, sino que además desarrollar un criterio profesional

que permita seleccionar aquello pertinente en función de las características de la persona que requiere el IS y el objetivo del mismo, como así también, lo que López (2017) denomina el proceso de ponderación “que requiere destrezas elevadas de pensamiento, tales como analizar, organizar, clasificar la información, identificar las controversias y congruencias e integrar las teorías que apliquen al conocimiento observado, dando sentido a la información obtenida” (p.386), lo que si bien ella lo señala en relación al informe del ámbito forense, es totalmente pertinente al hablar de IS, en los que no se exponen todas las dimensiones de la vida de la persona, sino que aquellos necesarios en virtud del objetivo.

Y por último, otro elemento importante a considerar, es la redacción y uso del lenguaje en el informe, la búsqueda del equilibrio entre el lenguaje técnico y el lenguaje comprensible, entendiendo que no siempre los informes van dirigidos a profesionales de la misma disciplina, por lo que el lenguaje debe ser técnico pero lo suficientemente entendible para cualquier persona. Como explica Poblete y Soto (2022) “la claridad en el lenguaje se asocia a la facilidad para comprender un texto oral y escrito y que esa claridad no deje incertidumbres o dudas” (p.8).

Por otra parte, el uso de conceptos también denota los marcos teóricos desde los que se posiciona un profesional y lo actualizado que se encuentra, por ejemplo: el uso de conceptos como “discapacitado” o “menores” denota no adherir a un enfoque de derechos ni manejo de paradigmas actuales, cobra también relevancia el uso de lenguaje inclusivo, que es “una forma de hablar y escribir sin sesgos que reflejen visiones prejuiciosas, estereotipadas o discriminatorias de personas o grupos” (Poder Judicial de Chile citado en Poblete y Soto, 2022, p. 21).

**Principales desafíos y conclusiones**

Entre las principales conclusiones, se aprecia que no existe consenso respecto a la conceptualización del IS, lo que permite explicar el motivo por el cual no todos los profesionales le otorgan el mismo nivel de importancia, ni existen criterios estandarizados en cuanto a su metodología y estructura, lo que invita a “repensarlo en sus dimensiones teóricas, epistemológica, metodológica y fundamentalmente ética” (Bolcatto, 2007, p. 11) a fin de garantizar la calidad del mismo.

Lo anterior, también puede explicar por qué en muchos casos es considerado como un documento tipo formulario y/o meramente descriptivo, carente de respaldo teórico y rigurosidad metodológica, por cuan-

to no siempre es vinculado con el diagnóstico social y su proceso de investigación, e incluso se tiende a creer que carece de relevancia, sin embargo, como señala Giribuela (2018), si no fuera importante no se requeriría para la toma de decisiones desde instituciones públicas y privadas, las que impactan en la vida de las personas, incluso en muchos casos en forma radical (casos de violencia, adopciones); lo que da cuenta del ejercicio de poder que permite el conocimiento especializado, resultando un tema relevante de discutir a nivel disciplinar el cómo se debe concebir el IS, como un mero documento burocrático o como un instrumento de poder.

Por lo tanto, se constituye en un importante desafío disciplinar legitimar el IS, dado el nivel de exposición e impacto que comprende, tanto hacia otras disciplinas como hacia las personas que atendemos.

El desafío antes mencionado, debe considerar la resignificación del IS en la formación de pregrado, la que debe entregar conocimiento actualizado y promover el desarrollo de competencias y habilidades que permitan al futuro profesional integrar lo aprendido a la praxis, lo que incluye la elaboración del IS, que debería ir ligado a la PBE y juicio profesional estructurado, manejo de instrumentos, guías y protocolos, y capacidad de análisis y valoración, que permita un diseño metodológico pertinente, aplicación correcta de técnicas e instrumentos, la ponderación de los antecedentes recopilados y la formulación de un dictamen profesional fundamentado, con los controles necesarios que permitan disminuir los sesgos que podrían estar presentes en cualquier profesional. A continuación se proponen contenidos que se estiman necesarios de considerar en la formación de pregrado.

**Tabla 1: Informe Social**

| Marcos Teóricos / Referenciales       | Enfoques transversales                  | Metodología                                         |                                 |
|---------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------|
| Maltrato infantil                     | Derechos Humanos                        | Técnicas clásicas:<br>- entrevista                  | Juicio profesional estructurado |
| Violencia                             | Derechos en niños, niñas y adolescentes | - visita domiciliaria<br>- Observación              |                                 |
| Abuso sexual                          | Género                                  | Otras técnicas, protocolos e instrumentos:          |                                 |
| Perspectivas teóricas de la familia   | Inclusión                               |                                                     | Práctica basada en evidencia    |
| Trauma complejo                       | Interculturalidad                       | - APGAR familiar<br>- Genograma                     |                                 |
| Experiencias adversas de la infancia, | Territorialidad                         | - Ecomapa<br>- E2P                                  |                                 |
| Criminología                          | Curso de Vida                           | - PSI<br>- PMF                                      | Lenguaje Claro                  |
| Victimología, entre otras.            | Intersectorialidad                      | - Línea de vida<br>- WAST                           |                                 |
|                                       | Basado en Fortalezas, entre otros.      | - FACES III<br>- FF-SIL,<br>- Fotovoz, entre otras. |                                 |

Fuente: Elaboración propia

Otro desafío que se identifica, es la necesidad de sistematizar experiencia en cuanto a la elaboración de informes sociales, entendiendo por ello “un proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada desde la propia práctica” (Castañeda, 2014, p.91), ya Giribuela y Nieto (2009) lo advertían, se escriben IS pero se escribe poco sobre IS, y es finalmente la sistematización de la experiencia lo que permite procesos de mejora y promover propuestas metodológicas.

Por último, cabe relevar la incorporación de prácticas de lenguaje claro e inclusivo en la redacción de los informes, de modo que los conceptos aplicados sean entendibles, inclusivos y respetuosos, y permitan dar cuenta de lo que efectivamente se desea expresar en relación a la persona atendida, desde la premisa que el lenguaje construye realidades, dando cuenta del posicionamiento ético, político y teórico del profesional, ya que es a través de ese lenguaje es que informamos una parte de la vida de las personas, a partir de lo cual se tomarán decisiones que impactarán en las mismas, posibilitando ejercicios de derechos y estados de bienestar.

## Referencias bibliográficas

- Barros, G., Penas, B., y Simonovich, C. (1996). *El Informe Social en Servicio Social*. Editorial Humanitas.
- Bolcatto, S. (2007). *El informe en el Trabajo Social*. Cuadernillo EL Informe / El registro (pp.7-12). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para trabajo social en intervención social y sistematización*. Universidad de Valparaíso.
- Chinni, S., Maldonado, M. y Pérez, N. (2018). Fundamentos técnico-metodológicos para la elaboración de aproximaciones diagnósticas dentro de los informes sociales. *Margen. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (89), 1–7. [https://www.margen.org/suscri/margen89/chinni\\_89.pdf](https://www.margen.org/suscri/margen89/chinni_89.pdf)
- Das Biaggio, N. (2007). *El informe: Una puesta en acto de las perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas y ético-políticas*. Cuadernillo El Informe / El registro (pp.15-19). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Díaz, M. (2024). Guías y escalas como instrumentos necesarios para la tarea forense: Hacia un juicio profesional estructurado. En Krmpotic, C. y Ponce de León, A. (Coords.). *Matrices y variaciones del trabajo social forense* (pp. 59–83). Editorial Publifadecs.
- Dorado, A., Munuera, P., y Pérez, M. (2022). El informe social como herramienta identitaria del trabajo social. *Trabajo Social Hoy*, (96), 7–22. <https://doi.org/10.12960/TSH.2022.007>
- Escalada, M., Fernández, S. y Fuentes, M. (2004). *El diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Espacio Editorial.
- Fotheringham, M. y Vahedzian, C. (2011). Informe social: Vidriera de una profesión. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 3(5), 143–149.
- Giribuela, W. y Nieto, F. (2009). *El informe social como género discursivo*. Editorial Espacio.
- Gómez, M., Mas, P., Pérez, S., y Russo, S. (2002). Informe Social, análisis y perspectivas. Secretaría Académica del Colegio de Trabajadores Sociales. Distrito La Plata.
- González, D. (2014). *La configuración de los informes sociales en trabajos social: una mirada pedagógica y profesional*. Amerindian ediciones corrientinas.
- Litjerman, E. (2015). ¿Quiénes escriben los informes sociales? Un análisis de la conflictividad y el malestar en el despliegue de la ‘técnica’. Sistematización de una experiencia de intervención. *Documentos de Trabajo Social*, 56(1), 241-261.
- López, A. (2017). *Desarrollo y trayectoria del trabajo social forense en Puerto Rico*. En S. Amaro & C. Krmpotic (Coords.). *Diccionario internacional de traba-*

- jo social en el ámbito sociojurídico* (pp. 367-389). Nova Casa Editorial.
- Mallardi, M. (2018). *Informe social y relaciones familiares. Categorías en disputa*. PUKA Editora.
- Meza, M. (2005). El informe social. En Tonon, G. (Comp.). *Las técnicas de actuación profesional del trabajo social* (pp. 71–92). Editorial Espacio.
- Munuera, M. (2012). El informe social: Imagen de la intervención psico-social en la documentación profesional del trabajador social. En Fombuena, J. (Coord.), *El trabajo social y sus instrumentos: Elementos para una interpretación a piacere* (pp. 151–170). Nau Llibres.
- Muñoz, N., Solis, G., & Espinoza, M. (2018). Análisis sobre la práctica basada en evidencia y la profesión del trabajo social. *Política y Conocimiento*, 3(3), 258–269. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i3.858>
- Nicolini, G. y del Canto, J. (2025). Informes sociales sobre niñas, niños y adolescentes afectados por violencia familiar. Debate Público. *Reflexión de Trabajo Social*, 15(29), 91–97. [https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2025/06/13\\_del-Canto.pdf](https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2025/06/13_del-Canto.pdf)
- Poblete, C. y Soto, G. (2022). *Lenguaje claro. Academia Judicial de Chile*.
- Richmond, M. (2005). *Diagnóstico social* (Publicación original en 1917). Siglo XXI.
- Rivera-Suazo, S. y Ramos Cruz, P. D. (2017). La práctica basada en evidencia y su intersección con los derechos humanos y la profesión del trabajo social. *Voces desde el Trabajo Social*, 5(1), 13–40. <https://doi.org/10.31919/voces.v5i1.78>
- Travi, B. (2007). *La dimensión técnico instrumental en Trabajo Social*. Espacio Editorial.

Eje 2:

**Innovaciones pedagógicas y  
metodológicas en la enseñanza  
del Trabajo Social**





# **Innovación y Trabajo Social: una aproximación desde los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Verónica Villarroel Navarrete<sup>1</sup>

## **Innovación pedagógica aplicada al Trabajo Social**

La educación desde un punto de vista amplio, entendida como oportunidad para el desarrollo de las personas y una herramienta fundamental en la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, trasciende un horizonte específico de contenidos anclados en un currículum en la educación superior e implica una mirada más profunda y estratégica anquilosada en las definiciones particulares de las Instituciones de educación superior, cuya meta permanente para crecer es dar cumplimiento efectivo al conjunto de criterios definidos por la Comisión Nacional de Acreditación en el contexto chileno (En adelante CNA).

Desde este punto de vista y de acuerdo con lo señalado por Moschen (2005), las instituciones educativas, principalmente las privadas deben asumir el desafío de la competitividad institucional, que implica una mirada centrada en la planificación estratégica con miras a un escenario futuro, sustentado en su misión y visión; señala, además que la innovación puede ser vista como una necesidad vital y una función constitutiva de la gestión y del desarrollo institucional.

Si bien existen muchas aproximaciones y definiciones en torno al concepto de innovación educativa, para el marco de la educación superior y respondiendo al escenario en que hoy se observa y transcurren los procesos educativos, en el presente capítulo se aborda el concepto considerando la siguiente propuesta:

---

<sup>1</sup> Instituto Profesional Santo Tomás, Concepción. Correo: veronicavillarroeln@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8699-5018>

La innovación educativa es clave en instituciones de educación superior, pues no solo implica transmitir conocimientos, sino formar profesionales capaces de adaptarse y resolver problemas sociales y laborales. Incorporarla en la docencia permite aprendizajes significativos y duraderos, fortaleciendo la calidad educativa y la pertinencia profesional (Acuña et al., 2021).

Las Ciencias Sociales buscan generar nuevas aproximaciones para comprender y transformar la realidad humana. En Trabajo Social, esto implica crear ideas, servicios e instrumentos que resuelvan problemas y enfrenten desafíos. La innovación social, según Mulgan (2007), consiste en nuevas ideas (productos, servicios o modelos) que satisfacen necesidades sociales de manera más efectiva que las soluciones existentes, creando además relaciones y colaboraciones. Este concepto va más allá de diseñar programas, destacando tres aspectos: (1) mayor efectividad frente a alternativas previas; (2) carácter colaborativo, generando sinergias entre sociedad civil, Estado y empresas; (3) doble beneficio: resolver problemas sociales y fortalecer el capital social y la capacidad de acción comunitaria. Así, la innovación social potencia la transformación y cohesión social.

Considerando éstos elementos en la formación de un profesional del Trabajo Social, podríamos decir, que la innovación es un proceso permanente, sujeto a cambios y adaptaciones, que considera contextos flexibles, y que requieren el desarrollo de un conjunto de competencias básicas, conductuales, funcionales o técnicas, que tributen a perfiles de egreso congruentes con la gran diversidad de entornos laborales y que implica un conjunto de herramientas y didácticas en la que tanto el docente como el estudiante deben tener un rol protagónico.

La innovación en Trabajo Social ha estado presente desde sus inicios, respondiendo a contextos complejos mediante intervención, investigación y soluciones éticas con enfoque de derechos. La formación académica siempre ha integrado innovación para enfrentar desafíos profesionales y sociales, adaptándose a escenarios cambiantes sin perder su compromiso ético.

La profesión de Trabajo Social se ubica en el centro de la creación de soluciones transformadoras, no solo abordando efectos de problemas sociales, sino rediseñando sistemas y relaciones. Para ello, se requiere una formación curricular que provea herramientas para la innovación, tanto en estudiantes como en docentes. Según Acuña et al. (2021), el cuerpo docente es clave y debe estar capacitado con metodologías flexibles e innovadoras que faciliten prácticas pedagógicas adaptadas a contextos complejos y cambiantes.

Los programas de estudio presentan un proceso de actualización, que, aunque no tan dinámico, permiten recoger la realidad social y sus cambios y centrar nuevos énfasis. La actualización de un programa curricular demanda no sólo un levantamiento de información de fuentes diversas; sino también una nueva oportunidad para definir herramientas pedagógicas y actividades aplicadas que otorguen una posibilidad real de desarrollar procesos de aprendizaje.

## Modelos educativos y su relación con el Trabajo Social

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, impulsados por globalización, innovación y virtualización (Vásquez, 2023). Estos cambios promovieron el enfoque en competencias como estrategia para internacionalizar el conocimiento. En Chile, los modelos educativos se sustentan en la Ley N° 21.091 del año 2018, que establece cuatro pilares: diversidad institucional, autonomía con aseguramiento de calidad, acreditación centrada en resultados y formación en competencias relevantes para el mundo laboral. Así, la educación superior chilena busca equilibrar autonomía y calidad, adaptándose a un contexto global dinámico mediante modelos orientados a competencias y resultados.

Las carreras de Trabajo Social han incorporado el enfoque por competencias, aunque cada institución define énfasis según su modelo educativo, generando diversidad curricular con perfiles de egreso similares. Sería relevante contar con una estructura que evalúe la pertinencia y actualización de estos programas, aunque esto parece lejano. Muchas instituciones han redefinido el perfil profesional para alinearlos con competencias, lo que genera debate sobre una posible *tecnificación* excesiva de la disciplina. Además, la acreditación añade presión mediante procesos de formalización, exigencia de docentes más calificados y sistemas de seguimiento de egresados, lo que puede limitar la innovación pedagógica. El desafío consiste en equilibrar calidad y acreditación con innovación curricular, respondiendo a demandas sociales sin perder el sello de justicia social (Torras et al., 2021).

## Principales herramientas pedagógicas en Trabajo Social

De manera específica y considerando que los trabajadores sociales en su mayoría no somos pedagogos sino profesionales del Trabajo Social, el instalar procesos de aprendizaje en el aula constituye un desafío permanente.

El Trabajo Social, al igual que el resto de las disciplinas de las ciencias sociales y humanas, se dota de un acervo de técnicas e instrumentos recogidas y ordenadas adecuadamente por el Código Deontológico del Trabajo Social (Consejo General de Trabajo Social, 2012) y que sirven para concretizar nuestra práctica profesional (Curbelo & Yusta (2022), pero cabe la pregunta ¿Cómo compartimos estos saberes?

La pedagogía complementa el quehacer docente al establecer procesos de planificación, análisis y evaluación del aprendizaje, orientados a mejorar técnicas y herramientas educativas. Sus diversas ramas permiten comprender la importancia de la educación para transformar realidades sociales, familiares y laborales. Touriñán (2016) sostiene que los principios educativos fundamentan las finalidades, mientras que los principios de intervención orientan la acción, ambos necesarios para una práctica educativa concreta, controlada y programada, que garantice coherencia entre objetivos y acciones pedagógicas.

La formación en Trabajo Social ha evolucionado desde un modelo tradicionalmente expositivo hacia uno centrado en el aprendizaje experiencial y crítico, con herramientas que buscan desarrollar no sólo el conocimiento teórico; sino también las habilidades prácticas, el juicio ético y la conciencia crítica necesaria para la intervención profesional. A continuación, se muestran algunas de las herramientas pedagógicas en la formación de Trabajo Social:

**Tabla 1. Síntesis de hallazgos sobre herramientas pedagógicas relevantes en la formación de Trabajo Social**

| Nombre                                | Descripción                                                                                                                                                          | Fundamento                                                                                                                                          | Autor                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizaje basado en problemas (ABP) | Presenta al estudiante problemas complejos y del mundo real, sin solución única. Analizan situación, identifican necesidades y proponer soluciones colaborativas.    | Desarrolla la capacidad de diagnóstico, planificación y trabajo en equipo, replicando la naturaleza multicausal de los problemas.                   | El ABP “fomenta el aprendizaje autodirigido, el razonamiento crítico y las habilidades de colaboración, competencias esenciales para los trabajadores sociales que se enfrentan a situaciones únicas y complejas” (Morata-Rodríguez & Montes-Soldevila, 2018, p. 45). |
| Sistematización de experiencias       | Metodología investigación-acción que promueve reflexión crítica sobre la práctica, reconstruyendo intervenciones para aprender, teorizar y mejorar acciones futuras. | Aporta acercando la brecha entre teoría y práctica, fomentando el desarrollo profesional reflexivo y no sólo ejecutor.                              | La sistematización “permite generar conocimiento desde y para la práctica profesional, transformando la experiencia en un saber fundamentado y comunicable” (Montenegro & Jara, 2019, p. 118).                                                                        |
| Aprendizaje – Servicio (A+S)          | Combina objetivos de aprendizaje con servicio comunitario, aplicando conocimientos en proyectos reales para resolver problemáticas y desarrollar currículo.          | Vincula a la Institución de educación superior con el medio social, promueve responsabilidad social y permite aplicación integral del conocimiento. | El A+S “constituye una estrategia pedagógica que fortalece la formación ética y ciudadana, al tiempo que los estudiantes desarrollan habilidades profesionales en contextos reales” (Tapia, 2018, p. 22).                                                             |

|                           |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Método de caso            | Caso realista para que estudiantes analicen información, elaboren diagnóstico y plan de intervención, o identifiquen variables y emitan juicio técnico. | Entrena en el análisis de información, la toma de decisiones y la aplicación de marcos teóricos, normativos en situaciones específicas.                            | El método de casos “acerca a los estudiantes a la realidad profesional, favoreciendo el desarrollo de habilidades de análisis, la argumentación y la toma de decisiones en contextos de incertidumbre” (Zapata et al., 2020, p. 102).                           |
| Role Playing o simulación | Los y las estudiantes presentan roles específicos, en una situación simulada de intervención.                                                           | Permite practicar habilidades de comunicación, empatía, manejo de emociones y técnicas de entrevista en un entorno seguro, recibiendo retroalimentación inmediata. | Las simulaciones a través de role-playing “permiten a los estudiantes experimentar la complejidad de las relaciones interpersonales en la práctica profesional y ensayar respuestas antes de enfrentarse a situaciones reales” (Escribano et al., 2021, p. 78). |

*Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados de Morata-Rodríguez & Montes-Soldevila, 2018; Montenegro & Jara, 2019; Tapia, 2018; Zapata et al., 2020; Escribano et al., 2021)*

**¿Nuevas metodologías de enseñanza?  
¿Qué innovación?**

En la actualidad existen instituciones de educación superior que imparten la carrera de Trabajo Social en diversos formatos: presencial, semi-presencial y online, además en jornadas diurna y vespertina. Lo anterior, también representa un reto para abordar modelos de aprendizaje diversos enmarcados en los diversos tipos de aprendizaje. Mientras más cerca de la realidad y más concreta sea la aproximación permite procesos de cognición y comprensión más profundos con una bajada a actividades breves, motivadoras e innovadoras que despierten la curiosidad, la colaboración y el trabajo en equipo.

Las TIC son esenciales para innovar en los procesos de aprendizaje, permitiendo clases activas e involucrando a todos los actores educativos. Independiente del formato —presencial, sincrónico o asincrónico— la tecnología facilita interactividad, retroalimentación simultánea y desarrollo de competencias digitales. Los docentes pueden crear experiencias dinámicas, mientras los estudiantes participan activamente. La pandemia evidenció la posibilidad y necesidad de integrar TIC en la educación, impulsando esfuerzos para mejorar su incorporación y ponerlas al servicio del aprendizaje y la innovación curricular.

El uso de tecnologías en educación exige un proceso de aprendizaje tanto para docentes como estudiantes. Aunque se han desarrollado habilidades para incorporar TIC, la rapidez en su implementación ha generado dificultades, especialmente en adultos y jóvenes; quienes, pese al acceso, no siempre las emplean con fines educativos. Esto incluye problemas en software, creación de contenidos y la persistente brecha digital.

A continuación, se presentan algunas de las herramientas pedagógicas en la formación de Trabajo Social con integración de TICs:

**Tabla 2. Síntesis de hallazgos sobre herramientas pedagógicas en la formación de Trabajo Social con integración de TICs**

| Nombre                | Descripción                                                                                                                                           | Fundamento                                                                                                                         | Autor                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizaje invertido | Estudiantes revisan contenidos en plataformas virtuales antes de clase; el tiempo sincrónico se dedica a análisis, debates y resolución colaborativa. | Maximiza la interacción docente-estudiante, promoviendo el aprendizaje activo y liberando tiempo para la reflexión crítica guiada. | El aprendizaje invertido “transforma el rol del docente de transmisor de información a facilitador del aprendizaje, permitiendo una personalización de la enseñanza y un uso más eficiente del tiempo en el aula para desarrollar competencias profesionales complejas” (García-Ruiz et al., 2021, p. 113). |



|                                                                                                            |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gamificación y simulaciones inmersivas                                                                     | Gamificación en Trabajo Social mediante simulaciones virtuales y serious games con entornos 3D, realidad aumentada o narrativas interactivas hiperrealistas. | Estas herramientas permiten ensayar la práctica profesional en un entorno seguro, donde el error es una oportunidad de aprendizaje y no tiene consecuencias reales. | “Los juegos serios y las simulaciones ofrecen un espacio controlado para que los estudiantes experimenten las consecuencias de sus decisiones de intervención, fomentando un pensamiento sistémico y una reflexión ética profunda” (López-Peláez & Aguilar-Tablada, 2018, p. 58).                              |
| Aprendizaje basado en proyectos (ABP) con herramientas digitales colaborativas                             | Estudiantes crean proyectos sociales reales usando herramientas digitales colaborativas para planificación, co-creación y comunicación.                      | Replica trabajo interdisciplinar con proyectos reales; TIC facilitan coordinación y gestión digital de intervenciones sociales.                                     | “El ABP mediado por TICs no solo desarrolla competencias profesionales, sino también digitales y de trabajo en equipo, preparando a los estudiantes para los nuevos y complejos entornos organizacionales del tercer sector y la administración pública” (Farré et al., 2020, p. 14).                          |
| E-Social Work o Tele-Trabajo Social Simulado                                                               | Se capacita en intervenciones digitales mediante simulaciones, gestión en la nube y análisis ético de prácticas virtuales.                                   | La pandemia hizo esencial enseñar Tele-Trabajo Social, garantizando servicios digitales seguros y competentes para futuros profesionales.                           | “La incorporación del e-social work en el currículum es fundamental para preparar a los estudiantes para un panorama profesional híbrido, donde la intervención presencial y digital se complementan, exigiendo nuevas habilidades comunicativas y de gestión de la información” (Sánchez-Díaz, 2023, p. 102). |
| Análisis de Datos Masivos (Big Data) y GIS (Sistemas de Información Geográfica) para el Diagnóstico Social | Los estudiantes aprenden software para análisis de datos y GIS, cruzando variables y mapeando vulnerabilidades para diagnósticos sociales precisos.          | Potencia la investigación y planificación en Trabajo Social, pasando de diagnósticos intuitivos a basados en evidencia para políticas.                              | “La alfabetización en datos y el uso de GIS en Trabajo Social empodera a los profesionales para realizar una lectura más objetiva del territorio, identificando patrones de desigualdad invisibles a simple vista y diseñando intervenciones más eficaces y territorializadas” (Delgado y Simó, 2022, p. 77).  |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en García-Ruiz et al., 2021; López-Peláez & Aguilar-Tablada, 2018; Farré et al., 2020; Sánchez-Díaz, 2023; Delgado y Simó, 2022.

La integración de estas nuevas metodologías mediadas por TIC está redefiniendo la pedagogía en Trabajo Social. El cambio de paradigma va más allá de la digitalización de contenidos; se trata de una reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje que prioriza:

- La autonomía y la personalización del aprendizaje.
- La preparación para un ejercicio profesional híbrido (presencial-digital).
- El desarrollo de un juicio crítico sobre el uso de la tecnología y sus implicaciones éticas en la intervención social.
- La capacidad de trabajar con evidencias y datos para fundamentar la práctica profesional.

La incorporación de redes sociales digitales en el Trabajo Social ha cobrado relevancia en el marco de la innovación social. Plataformas como Facebook y LinkedIn pueden fortalecer el capital social online, facilitando vínculos, apoyo mutuo y aprendizaje activo entre usuarios y profesionales (Castillo de Mesa, 2020). Herramientas como el análisis de redes y la netnografía permiten identificar comunidades, liderazgos y dinámicas participativas que favorecen resiliencia e inclusión social (Castillo de Mesa et al., 2020; López y Kirwan, 2023). En este contexto, se plantea la evolución hacia modelos de transformación digital que incluyen adaptación, transición y disrupción, promoviendo una visión transdisciplinar y la especialización en “Trabajo Social Digital” (Castillo de Mesa y Gómez J, 2021). Además, las redes sociales se consolidan como herramientas estratégicas para la cooperación y co-creación, alineadas con enfoques de innovación educativa que impulsan competencias digitales y metodologías activas (Soriano y Jiménez, 2023).

El gran desafío para las escuelas de Trabajo Social es equilibrar esta necesaria alfabetización digital con la preservación del componente humano, relacional y ético que constituye el núcleo irrenunciable de la profesión.

## **Actores del proceso de enseñanza-aprendizaje**

### **Perfiles y caracterización de estudiantes de Trabajo Social**

A nivel mundial destacan estudios que abordan el perfil de estudiantes de Trabajo Social, con un énfasis en lo vocacional o en dimensiones

sociodemográficas. En Chile en cambio, no ha existido un abordaje que permita realizar un análisis más profundo, ni que permita comprender otras dimensiones que debieran ser consideradas al inicio de un proceso de formación académica, en particular en carreras de Trabajo Social como por ejemplo dimensiones socioafectivas, pedagógicas y de TIC. Así como tampoco se ha trabajado lo suficiente para abordar estudiantes con condiciones y discapacidades.

De acuerdo con lo expuesto en el portal [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl), perteneciente al Ministerio de Educación en Chile, en su base de matrícula de las instituciones de Educación Superior vigentes declarado por SIES, para el año 2025 en el área de Ciencias Sociales, se matricularon un total de 146.192 estudiantes en nuestro país. De este número, un 28% corresponde a carreras del área del Trabajo Social, tal como lo muestra la Tabla N°3.

**Tabla 3. Matrícula área de conocimiento y género en Chile (2025)**

| MATRÍCULA DE PREGRADO 2025                        |                         |                         |                                         |                 |
|---------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------------|-----------------|
| Matrícula total 2025 de pregrado por área y sexo. |                         |                         |                                         |                 |
| Área                                              | Matrícula total mujeres | Matrícula total hombres | Matrícula total No binario o Indefinido | Matrícula total |
| Administración y comercio                         | 133.648                 | 109.637                 | 2                                       | 243.287         |
| Agropecuaria                                      | 28.057                  | 16.374                  | --                                      | 44.431          |
| Arte y arquitectura.                              | 46.833                  | 27.242                  | 7                                       | 74.082          |
| Ciencias Básicas                                  | 10.553                  | 14.014                  | --                                      | 24.567          |
| Ciencias Sociales                                 | 103.257                 | 42.930                  | 5                                       | 146.192         |
| Derecho                                           | 30.458                  | 22.255                  | --                                      | 52.713          |
| Educación.                                        | 89.546                  | 29.489                  | 2                                       | 119.037         |
| Humanidades                                       | 5.658                   | 2.959                   | --                                      | 8.617           |
| Salud                                             | 182.331                 | 62.338                  | 2                                       | 244.671         |
| Tecnología                                        | 74.584                  | 295.161                 | 2                                       | 369.747         |
| Total                                             | 704.925                 | 622.399                 | 20                                      | 1.327.344       |

Nota. Elaboración propia a partir de datos del Informe de Matrícula 2025, disponible en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

De acuerdo con la tabla anterior, las carreras del área de Ciencias Sociales se encuentran en cuarta preferencia de matrícula. De esta preferencia el 71% son mujeres.

Del estado del arte revisado respecto de estudios en relación con perfiles de estudiantes de carreras del área del Trabajo Social, prevalecen ciertas características que permiten un acercamiento en términos generales.

El perfil estudiantil en las carreras de Trabajo Social presenta características recurrentes que reflejan tendencias internacionales y nacionales. En primer lugar, se observa una marcada presencia femenina, fenómeno ampliamente documentado en programas de Trabajo Social a nivel mundial y corroborado en el contexto local. Asimismo, los estudiantes suelen manifestar un compromiso con lo social, sustentado en experiencias vitales vinculadas a la justicia social, la espiritualidad o el altruismo, elementos que verbalizan desde el inicio de su formación. Aunque estas perspectivas no siempre son conscientes en etapas iniciales, progresivamente se consolidan en torno a los derechos humanos, lo que amplía las posibilidades de comprensión y análisis de los problemas sociales (Carballeda, 2024). En cuanto a la dimensión socioeconómica, investigaciones como la de Saravia y Vargas (2015) evidencian que los estudiantes provienen mayoritariamente de familias con bajos ingresos, con padres de baja escolaridad y egresados de establecimientos no particulares pagados. Este contexto influye en la construcción de su identidad profesional, reforzando valores orientados a la equidad y la justicia social.

## **Análisis de entrevistas a estudiantes del Área**

Tras un levantamiento de información de orden cualitativo que tuvo como objetivo describir los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto de las carreras en torno al Trabajo Social, centrado en la perspectiva del estudiante, destaca lo siguiente: (Anexo 1 metodología)

**Tabla 4. Síntesis resultados discursos estudiantiles sobre procesos de enseñanza-aprendizaje en carreras del Trabajo Social**

| Dimensiones abordadas                           | Descripción aspectos relevantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Relevancia del docente en el aula:</b>       | 1.-Constituye un pilar fundamental, otorga seguridad, guía y acompaña.<br>2.-Entrega contenidos, aporta experiencias y comparte el saber.<br>3.- “Se nota cuando hay docentes que no se manejan”.                                                                                                                                                                               |
| <b>Metodologías de trabajo en aula:</b>         | 1.-Les atraen metodologías con uso de Tics.<br>2.-Les interesa aprender a través de casos reales con diversas estrategias, videos y de resolución de problemas.<br>3.-Necesitan estructura clara para aprender, instrucciones transparentes sin cambio de reglas de forma posterior.<br>4.- Valoran instancias de práctica y salidas a terreno cuando tienen un objetivo claro. |
| <b>Contenidos y desarrollo de competencias:</b> | 1.-Discriminan entre temas que aportan al conocimiento de la realidad y otros que podrían profundizarse.<br>2.-En ocasiones observan saturación excesiva de un contenido.<br>3.-Excesiva carga de actividades dificulta aprender.<br>4.-Contenidos interesantes, al hacer trabajo en plataformas, pero deben ser moderadas para evitar sobrecarga.                              |
| <b>Innovación educativa:</b>                    | 1.-Algo nuevo que aprender.<br>2.-Proponer formas diferentes de hacer algo.<br>3.-Mirar problemas como casos y pensar diferentes soluciones.<br>4.-No está tan claro, creo que buscar la forma de resolver un problema social.                                                                                                                                                  |

Nota. Elaboración propia a partir de datos recolectados en el estudio realizado en 2025.

Las dimensiones analizadas evidencian la necesidad de actualizar es-  
trategias formativas y curriculares, destacando el rol docente y su influen-  
cia en la calidad educativa. Aunque reconocen la relevancia de las TIC,  
no las vinculan directamente con su práctica en plataformas académicas.  
Requieren una estructura clara en aula y valoran actividades que conecten  
con la realidad social de manera directa.

## Metodología levantamiento información

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa de carácter exploratorio, cuyo objetivo fue describir los procesos de enseñanza-aprendizaje en carreras de Trabajo Social desde la perspectiva estudiantil en distintas instituciones y formatos.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, validadas por expertos, a 16 estudiantes de universidades e institutos profesionales, en programas regulares y Advance, jornadas diurnas y vespertinas, cursando entre tercer y quinto año.

El trabajo de campo se realizó entre junio y agosto de 2025. Los ejes de indagación incluyeron:

1. Relevancia del docente en el aula;
2. Metodologías pedagógicas utilizadas y su pertinencia;
3. Aportes de contenidos y competencias a la formación curricular; y
4. Definición y contribución de la innovación educativa al Trabajo Social.

Este enfoque permitió identificar relatos sobre prácticas docentes, metodologías activas y desafíos para integrar innovación en la formación profesional.

## Conclusiones

Para cerrar los diversos aspectos presentados se realizará una síntesis de elementos más relevantes.

Resulta imprescindible consensuar un concepto de innovación orientado al Trabajo Social, incorporando tipologías —curricular, didáctica, evaluación y gestión— y criterios éticos. Operativizar este enfoque permitiría medir evidencias de logro, proyectar renovaciones y garantizar coherencia profesional en la transformación social mediante prácticas pedagógicas innovadoras y responsables.

Es necesario articular vínculos entre instituciones para desarrollar un trabajo curricular basado en mapas funcionales por ejes —derechos, gé-

nero, territorio y digital—, mediante mecanismos de gobernanza interinstitucional. Este enfoque debe integrar elementos comunes, respetar sellos diferenciadores y proyectar soluciones innovadoras a problemas sociales estructurales y contingentes.

Si bien existe literatura propia del trabajo social y de otras disciplinas que presenta nuevos enfoques y herramientas en torno a técnicas, falta un trabajo más profundo de sistematización y categorización de estas apuntando a la innovación en y para la profesión, por ejemplo, diseñar una matriz de sistematización (técnica, contexto, resultados, evidencias) y un repositorio abierto de innovaciones en TS.

La actualización curricular debe priorizar la creatividad y pensamiento crítico mediante metodologías basadas en resolución de problemas. Esto implica definir políticas de evaluación auténtica —rúbricas, portafolios y productos públicos— y fortalecer la formación docente, incorporando herramientas pedagógicas actuales coherentes con el modelo educativo y análisis crítico de procesos.

El análisis de perfiles estudiantiles en Trabajo Social es clave para diseñar acciones pedagógicas inclusivas. La predominancia femenina plantea retos vinculados a equidad e interseccionalidad, así como estrategias para permanencia y apoyos. Considerar diversidad y discapacidad fortalece trayectorias académicas y promueve la cohesión social en entornos educativos contemporáneos.

Se propone profundizar en estudios que evalúen procesos de enseñanza-aprendizaje para redirigir prácticas docentes. Esto incluye diseñar planes anuales de investigación con métodos mixtos, indicadores y criterios éticos, publicar informes de mejora y consolidar una comunidad académica que lidere la innovación en Trabajo Social mediante evidencia y colaboración.

Es de alta relevancia capacitar a los docentes en materia pedagógica de modo tal, que les permita aportar con herramientas y procesos evaluativos de forma más integral. Si bien en las Instituciones de educación superior existen programas de capacitación docente, es importante considerar de forma específica programas para docentes del área del Trabajo Social.

Fortalecer el aseguramiento interno de calidad requiere evidencias de aprendizaje y empleabilidad, alineadas con criterios CNA, para decisiones orientadas a mejora continua en Trabajo Social, registradas en informes permanentes pese a ausencia de acreditación obligatoria.

Institucionalizar el Trabajo Social digital en el perfil de egreso exige alfabetización crítica, resguardo ético de datos y uso responsable de TIC.

Se propone un programa académico con microcredenciales en didácticas activas, tecnologías y retroalimentación formativa para garantizar su implementación efectiva.

## Referencias bibliográficas

- Acuña, C., Taroppio, D., Franz V. y Quintana, E. (2021). Innovación educativa en educación superior: Creencias y prácticas de académicos y equipos directivos. *Paideia*, (68), 107–135. <https://doi.org/10.29393/PA68-4IEES50004>
- Camarena, M., Belmonte, A. y Brambila, L. (2009). Un modelo educativo innovador que promueve una educación permanente en los profesionales del trabajo social. <https://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3803>
- Carballeda, A. (2024). *Lo histórico, lo teórico y lo metodológico: Apuntes de intervención social* (2ª ed.). Editorial Margen.
- Consejo General del Trabajo Social. (2012). *Código deontológico del Trabajo Social*. Consejo General del Trabajo Social.
- Castillo de Mesa, J., Gómez, L., & López, A. (2020). Social work and digital society: The role of online communities and social networks in social intervention. *Servicios Sociales y Política Social*, 35(116), 11-26.
- Castillo, J., Palma, M. & Gómez, L. (2017). Abordando el reto de la transformación digital desde el Trabajo Social. *Revista de trabajo y acción social*, 60, 115–137.
- Curbelo, E., y Yusta, R. (2022). La observación y el diario de campo en el Trabajo Social: Innovaciones desde la intervención social. *Margen*, (105), 1-17. <https://www.margen.org/suscri/margen105/Curbelo-105.pdf>
- Chile.Ministerio de Educación. (2018). Ley N° 21.091: Sobre educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Delgado, M. y Simó, N. (2022). Tecnologías geoespaciales para el diagnóstico e intervención social: Una experiencia de aprendizaje en el Grado de Trabajo Social. *Revista de Innovación Docente Universitaria*, (4), 70-82. <https://doi.org/10.1344/IDU.2022.4.70-82>
- Diz, M. (2016). Pedagogía General. Principios de Educación y Principios de Intervención Pedagógica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 140–141.
- Escribano, E., Martínez, E. y Sánchez, M. (2021). El uso de la simulación y



- el role-playing en la adquisición de competencias prácticas en Trabajo Social. *Publicaciones*, 51(1), 69-86. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15671>
- Farré, J. Sánchez, J. y Sábado, A. (2020). El aprendizaje basado en proyectos en el grado de Trabajo Social: Una experiencia de innovación docente con TIC. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (16), 11-35. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.478>
- García, R., Gómez, I. y Ruiz, M. (2021). Flipped Classroom en la formación de trabajadores sociales: Percepciones del alumnado sobre su desarrollo competencial. *Revista de Educación Social*, (33), 109-127. <https://doi.org/10.7203/RES.33.17925>
- Hernández, J., Tirado, P. y Ariza-Montes, A. (2016). El concepto de innovación social: Ámbitos, definiciones y alcances teóricos. CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (88), 165–199.
- López, A., & Kirwan, G. (Eds.). (2023). *The Routledge International Handbook of Digital Social Work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003048459>
- López, A. y Aguilar, M. (2018). Gamificación y trabajo social: Diseño de una intervención socioeducativa con menores a través de un juego de mesa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 55-68. <https://doi.org/10.5209/CUTS.54853>
- Montenegro, M. y Jara, O. (2019). La sistematización de experiencias como herramienta pedagógica y de investigación en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, (91), 115-130. <https://doi.org/10.7764/rts.91.115>
- Morata, M. y Montes, D. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas en Trabajo Social: Una experiencia de innovación docente. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 41-52. <https://doi.org/10.5209/CUTS.54852>
- Moschen, J. C. (2005). *Innovación educativa*. Editorial Bonum.
- Mulgan, G. (2007). *Social Innovation: What it is, why it matters and how it can be accelerated*. The Young Foundation. <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/Social-Innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated-March-2007.pdf>
- Nebra, J. (2018). Feminización del Trabajo Social: Implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, (31), 261–284. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-68712018000200261](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712018000200261)
- OECD/Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation (4th ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Ojeda, B. (2009). Origen y finalidad de la pedagogía social: Aproximacio-

- nes teóricas. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 12(12), 301–314.
- Raya, E. (2017). *Innovación social en la práctica del trabajo social*. Tirant Humanidades.
- Sánchez, M. N. (2023). Competencia digital en la formación de trabajadores sociales: Una revisión sistemática. *TS Social Work*, 5(1), 95-110. <https://doi.org/10.5209/tswo.83215>
- Saravia, F. y Vargas, C. (2015). Evolución del perfil del estudiante de Trabajo Social en Chile: 2004–2014. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 12. Universidad de Concepción. <https://trabajosocial.udec.cl/revista/>
- Soriano, J. y Jiménez, D. (2023). Prácticas educativas innovadoras en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 5(1), 23-37. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.002>
- Tapia, M. (2018). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. CLAYSS.
- Torras, I. Rubio, E., Mota, R. y Lázaro, S. (2021). Formación en técnicas para la innovación en trabajo social y educación social: Una experiencia interuniversitaria colaborativa. *Formación Universitaria*, 14(5), 163–174. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000500163>
- Vásquez, L. (2023). Modelo educativo universitario y la percepción de titulados respecto a la competencia, emprendimiento y gestión con responsabilidad social de una universidad privada en Chile. *Autoconía (Santiago)*, 7(1), 505. <https://doi.org/10.23854/autoc.v7i1.266>
- Zapata, A., García, M. J., & Pérez, I. (2020). El método del caso como herramienta para el desarrollo de competencias en el Grado de Trabajo Social. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 95-110. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i1.2597>



# Música y Trabajo Social: sonido, mensaje, teoría y acción

Roberto Javier Rodríguez Estrada<sup>1</sup>

## Introducción

La innovación pedagógica en las aulas en que se forman Trabajadores/as Sociales constituye un desafío “ético” para quienes hoy estamos encargados de facilitar procesos de co-construcción de conocimientos en estos espacios. Como señala Freire (1997), el rol del educador no es imponer su visión del mundo, sino hacer dialogar los distintos puntos de vista que poseen quienes hablan, para aportar al conocimiento colectivo.

La variedad de personalidades, rangos etarios, diferencias culturales, entre otras que confluyen en el aula, obligan al docente-facilitador a repensar las metodologías clásicas de enseñanza y apostar por distintas estrategias que permitan generar aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) en todas las personas que están en su clase. Ante esto, la interrogante que me ha perseguido durante los últimos ocho años es: ¿de qué manera se puede motivar al estudiantado a adquirir nuevos conocimientos de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que están plasmados en *Resultados de Aprendizajes* que parecen obtenidos de lejanos referentes teóricos y alejados también de una realidad cada vez más cambiante y compleja?

En la búsqueda de contestar la pregunta y desde el rol de la docencia, que he ejercido en distintas asignaturas de Trabajo Social, me he encontrado con una poderosa herramienta que me ha permitido generar, entre otros tantos aspectos; espacios de reflexión, contención, relatos de experiencias, provocación, debate e intercambios de conocimientos. Me refiero a la música, que tal como se verá a continuación, representa no solo un

---

<sup>1</sup> Centro de Formación Técnica Estatal Región del Bío Bío. Correo: r.rodriguez@cftebiobio.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6012-5491>

conjunto de sonidos y voces, sino que dota de significados y oportunidades de promover aprendizaje en conjunto en el aula.

## La música como motor de aprendizaje

Si bien es posible encontrar distintas definiciones del concepto “Música”, lo cierto es que la mayoría de ellas coinciden en que ésta es una manifestación artística que combina sonidos y permite relatar historias, expresar emociones, sentimientos, realidades, transmitir mensajes; dialogar.

Ángel et al. (2008, citado en Ángel, 2013, p.18), señalan que:

*La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal.*

Azambuja (2017) señala que la escucha de canciones de gustos musicales de los estudiantes, puede dinamizar las temporalidades, competencias y dimensiones de la conciencia histórica en jóvenes. Así también, sería un elemento motivador para procesos significativos de enseñanza y aprendizaje histórico.

De este modo, nos encontramos entonces con que la música ya se ha utilizado en otras aulas, generando efectos científicamente probados en estudiantes. Martínez y Pagès (2017), indican que a través de la música se aumenta el nivel de reflexión, autenticidad y participación en los procesos de aprendizaje.

Por otra parte, es necesario tomar en consideración que en la educación superior en Trabajo Social en Chile las asignaturas se dictan en un régimen de carácter semestral, por lo que es crucial generar rápido interés en los estudiantes, por los distintos contenidos que se revisarán en ese breve lapso, sin dejar de lado, las distintas competencias técnicas y genéricas a las que tributa el curso según el perfil de egreso declarado por la carrera.

Tomando en cuenta todo lo anterior, es que desde el año 2018 me he atrevido a llevar la música a las aulas donde se enseña Trabajo Social, vinculándola con los contenidos y experiencias de los estudiantes.

## La experiencia

Al dictar una asignatura relacionada con las políticas y programas sociales orientados a distintos grupos vulnerables; infancia, migrantes, personas mayores, pueblos originarios, personas en situación de pobreza, entre otros, debí recurrir a la creatividad para cautivar al público. Estaba acostumbrado a trabajar temáticas relacionadas al trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos, etc., pero no a abordar vulnerabilidades, menos aún a contextualizarla de tal modo, que despertara interés por querer seguir aprendiendo. Así, y sin intencionar, me encontré en Spotify, con la canción “El otro Chile” del rapero chileno Portavoz (2012), que decía:

Vengo del Chile / de Víctor Jara y la Violeta Parra, / los  
hermanos Vergara, el “Cizarro” y el “Zafrada”. / El Chile de  
los 33 mineros atrapados / que casi murieron por culpa del  
negrero empresario, / ese Chile de los liceos industriales / par-  
ticulares, subvencionados y municipales. / El de universitarios  
endeuda’o / que tienen que pagar como dos carreras más de las  
que han estudia’o.

Rápidamente conecté este mensaje, con la realidad en que vivimos y de la cual no son ajenos los estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Imposible pasar por alto una canción que retrata los contenidos que debes abordar en una clase y que explícitamente señala:

(Vengo de Chile...)

El de casas bajas, pariadas y los bloques, / las casas chubis,  
los departamentos básicos pa’ pobres.

(Vengo de Chile...)

El Chile que realmente sufrió con el cataclismo y, / perdió  
su vivienda, su familia y sus niños queridos...

(Vengo de Chile...)

El de los hospitales colapsa’os / donde no hay camillas  
y te atienden en la silla o en cualquier la’o / y en invierno los  
pasillos están llenos de niños enfermo’ / y un infierno es, si el  
auge no te ha abriga’o.

(Portavoz, 2012).

El mensaje de esta canción fue el que me permitió asociar los contenidos que según la planificación debía revisar en la clase n°1: “Contexto socioeconómico en Chile”, se podían identificar en su letra las principales vulnerabilidades con las que nos encontramos en lo cotidiano; salud, vivienda, trabajo, educación. Todas ellas, elementos principales también de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). De este modo, consideré pertinente que el grupo también escuchara la canción.

Solicité a los estudiantes que prestaran especial atención a la letra y luego propicié una conversación a través de una pauta de preguntas. La primera de ellas, por cierto, para romper el hielo y sondear qué les parecía escuchar a un rapero en la sala de clases era:

### **1. ¿Les gustó la canción? ¿La conocían?**

Las respuestas generalmente fueron del tipo:

- “Sí, me gustó. Creo que dice muchas verdades...”
- “Sí, la conocía... escucho a Portavoz...”
- “No la conocía, no pude captar todo lo que dijo...”

Luego de recibir estas respuestas, se podría decir que el interés estaba instalado e incluso en algunas oportunidades en las que los estudiantes ya conocían al artista o a la canción, se generaba una aceptación del docente, de los contenidos y de la clase en general.

Posteriormente continuamos con el plenario.

### **2. ¿En qué ámbito/s te identificas con la canción?**

La información que se lograba recoger en base a la interrogante daba cuenta de que todas las personas dentro de la sala de clases detectaban al menos un elemento con el que se identificaba. En el último de los casos, todos los estudiantes podían entregar opiniones respecto a situaciones cercanas y a experiencias vitales que les hacían conectar con sus intereses. En palabras de Serrano y Pons (2011), este tipo de aprendizaje se enmarca en el constructivismo sociocultural, el cual postula que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.

En este punto, la mayoría de los participantes de la clase habían entregado alguna opinión y escuchaban atentamente a compañeros/as y docente.

Se continuaba entonces, con la siguiente pregunta:

### **3. ¿Cuáles son los elementos asociados a la vulnerabilidad que logras identificar?**

- “Pobreza, infancia, cesantía, vivienda, mala salud pública, desigualdad, condiciones laborales indignas, endeudamiento, deudas estudiantiles”... entre otras.

Las respuestas eran variadas y coincidían unos con otros, dando lugar a enriquecer el análisis desde distintas visiones que posteriormente serían reforzadas con elementos y referentes de carácter teórico.

### **4. ¿Cuál es la relevancia de estudiar estos contenidos durante su periodo de formación?**

En este ámbito, las respuestas generalmente eran bastante variadas, desde personas que señalaban que servía para estudiar a la sociedad, pasando por quienes lo conectaban con la intervención social o quienes mencionaron sentirse agradecidos de Dios, por no vivir todo lo que expresaba la canción. Evidentemente, en este punto, se observa la pertinencia de guiar teóricamente a los estudiantes. Sin perjuicio de lo anterior, se evidencia también que todos poseen una capacidad de análisis y reflexión crítica que está en desarrollo.

Tomando en consideración la actividad realizada y la alta participación y conexión que generaba entre y con los estudiantes, podía darme cuenta de que ya contaba con un elemento facilitador de gran importancia, que debía cuidarlo para que me acompañara durante el semestre: la motivación. Ésta, comprendida como aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, que moviliza al sujeto a aprender (Carrillo et al., 2009). Y, por cierto, un componente principal de la línea base establecida para comenzar a trabajar.

Fue fundamental para las siguientes clases del semestre incorporar frecuentemente este elemento innovador. De esta forma, en las salas de clases tuvimos presentes a distintos cantautores según temáticas a revisar:



## Migración

La canción seleccionada para abordar esta temática es “Pasarán”, rapeada por el MC y Sociólogo español Nach y coreada por Juanes en el 2020. Algunos de sus fragmentos señalan:

“Me hablaron de un lugar donde las balas no señalan

Allí donde la pobreza resbala y no te acorrala

Me hablaron de una tierra clara y sin niebla que nunca  
tiembla

Donde existe futuro para aquel que siembra” (Nach y Juanes, 2020)

Sin espacio a dudas, la migración debe ser una de las temáticas más complejas de abordar en el aula. El desconocimiento y la instalación en medios de comunicación de información falsa y controversial, obliga a que la primera acción a realizar para comenzar a conversar del tema sea la desmitificación de discursos aprendidos tales como: “los migrantes nos vienen a robar el trabajo”, “la mayoría de los migrantes son delincuentes”, “los subsidios habitacionales son otorgados con mayor facilidad a migrantes”, “a ellos se les da todo gratis”, entre tantos otros. Por ello, y con la finalidad de sensibilizar y también provocar intencionadamente el diálogo, se escucha la canción previo a señalar cuál es el grupo vulnerable que se abordará en la clase.

“Pasará la guerra inventada, el rencor absurdo

Callarán las voces que gritan furias e insultos

Morirán los falsos paraísos que muchos vendían

Y la tiranía de los cónsules corruptos” (Nach y Juanes, 2020)

Si bien, en todas las clases en que se ha utilizado esta canción existen voces “en contra” de los procesos migratorios, puedo decir que a través de esta experiencia he constatado que el desconocimiento se combate con información y fuentes confiables. Cuando los estudiantes se motivan por aprender, revisan las fuentes que les sugieren y/o investigan otras nuevas.

En el diálogo establecido a través de esta canción y el inherente vínculo con los migrantes como grupo vulnerable, puedo compartir una significativa experiencia ocurrida en el aula:

Al comenzar la clase les pedí a todos los estudiantes que se ubicaran formando un círculo, solicité también silenciar o apagar el teléfono y les invité a ponerse cómodos. Les indiqué que escucharíamos una canción y que el video de la misma sería el que ellos imaginaran cerrando los ojos.

Al finalizar la canción, comenzaron a abrir los ojos, y me di cuenta de que una estudiante estaba llorando; secaba sus lágrimas. Le pregunté si quería comentar algo respecto a la canción. Ella contó al grupo, que su papá es un migrante en otro continente desde hace varios años; Relató muchas de las necesidades y prejuicios a los que se ha visto expuesto su padre, a la vez que contaba lo mucho que lo extraña y lo difícil que es estar sin él. Sus pares la abrazaron y le dieron contención.

La clase que prosiguió no fue la misma que comenzó, el grupo había establecido conexiones emocionales que probablemente estarían mucho tiempo con ellos, y que contribuirían positivamente a generar aprendizaje.

## Infancia

La infancia y la vulneración de derechos en esta etapa del ciclo vital, es una de las temáticas obligatorias en el currículum educativos de las casas de estudio que imparten Trabajo Social. En este sentido, y con la finalidad de otorgar un contexto general a la temática, es que se usó la canción “Luchín” de GuerrillerOkulto (2010), en la interpretación se usa el nombre de la popular canción de Víctor Jara publicada en 1972, para darle una continuidad al personaje principal utilizado en aquella época, de este modo, se observa el tránsito de un inocente niño que juega en el barro hasta transformarse en un adolescente que producto de múltiples factores estructurales y vulnerabilidades, termina sumido en las drogas y delincuencia.

Luchín ya no juega con caballos, es vago / no está ni ahí con pelotas de trapo y, /cambió ropa de marca por su’ arapo’. / Piensa en Nintendo y en tecnológico’ aparato’/ Él se la juega por el más capo en asalto’ y atraco’. (GuerrillerOkulto, 2010).

La conversación con los estudiantes comienza a fluir en relación con establecer el paralelo entre el Luchín de Víctor Jara y el de GuerrillerOkulto. Desde ahí se observan entonces diferentes elementos que contribuyen

a la clase: manifestaciones distintas de la pobreza según épocas, vulneraciones de derechos, desigualdad a la base de problemáticas sociales, expectativas de desarrollo, entre otras.

Establecido el contexto y tras una breve caracterización de la infancia, pasamos entonces a analizar programas sociales orientados a infancia, sin olvidar que en muchos casos, tal como señala GuerrillerOkulto (2012), Luchín ya no es frágil como un volantín, pero vuela sin fin.

## Reflexiones y conclusiones

Las formas en que transmitimos y construimos aprendizajes, están en gran parte limitadas por nosotros mismos. Si bien, pueden existir múltiples estrategias con las que se pueden conseguir muy buenos resultados, es necesaria la voluntad del docente para estimular de una manera distinta a la tradicional a los estudiantes. En la experiencia relatada se abordó la incorporación de la música al aula, tratando de conectar emociones, experiencias y opiniones que permitieran motivar el interés por los contenidos. Sin lugar a dudas, el objetivo se logra. Los estudiantes no permanecen inmóviles ni se silencian ante un estímulo musical; imaginan, recuerdan, expresan.

Por una parte, es de suma importancia comprender como docentes, que las planificaciones de las asignaturas son posibles de modificar atendiendo a la libertad de cátedra y, es especialmente válido también modificar los aspectos procedimentales en que se imparte la clase, para otorgar flexibilidad y evitar el reduccionismo pedagógico didáctico en el que muchas veces nos vemos envueltos al querer seguir todas las instrucciones al pie de la letra. Los grupos de estudiantes son diferentes, todos. Por ende, se deben generar adecuaciones que faciliten el cumplimiento de los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, al utilizar la música, el estudiante se ve favorecido en varios aspectos, pues es capaz de co-construir aprendizajes significativos con sus pares, refuerza la capacidad de análisis y pensamiento crítico, y se aumenta la cohesión grupal. En palabras de Carrillo, Padilla, Rosero & Villagómez (2009), cuando existe interés por un tema de trabajo se estimula el esfuerzo para aprenderlo. Del mismo modo, el apoyo de docente y compañeros dota de sentido el aprendizaje y promueve su éxito.

La música otorga la capacidad de analizar distintos grupos vulnerables y variados ejes temáticos en general; si bien, en este análisis reflexivo he descrito la experiencia con algunas de ellas, hay un amplio abanico de canciones, estilos musicales y temáticas que pueden utilizarse. Si se qui-

siera ir más lejos en este aspecto, incluso se puede organizar el curso en grupos, dando a cada uno de ellos la responsabilidad de iniciar la clase con una canción alusiva a la temática a desarrollar.

La incorporación de la música a la sala de clases, a través de canciones que posean contenido alusivo a los temas a revisar, genera efectos positivos en los estudiantes en diferentes áreas. Desde las conexiones emocionales que generan entre sus pares, hasta el enriquecimiento de la capacidad de generar un análisis crítico y la co-construcción de los conocimientos y de la clase en sí misma.

La formación de Trabajadores Sociales en la actualidad requiere aunar miradas y fortalecer el rol de educador y facilitador para el trabajo con grupos y con equipos de trabajo. El poder ser capaz de escuchar respetuosamente diferentes argumentos, empatizar con el otro (usuario o no), y dialogar con el mismo para llegar a un consenso, es una capacidad que se debe reforzar en el aula, de manera transversal en todas las asignaturas. Por lo que utilizar innovaciones en la metodología de las clases que promuevan estos aspectos, debe ser una constante en quienes realizamos docencia.

Cuando se utiliza una estrategia en la que el protagonismo inicial es un otro (en este caso la canción), el rol del docente permite efectivamente facilitar la conexión entre estudiantes y contenidos. Desde esta óptica el aprendizaje se construye de manera bidireccional, pues no es solo el docente quien entrega una clase previamente diseñada, sino que el estudiantado a través de sus experiencias, opiniones, sentires y saberes otorgan relevancia lo que ocurre en el aula.

Finalmente, es necesario señalar que históricamente los Trabajadores Sociales nos hemos autodenominado “agentes de cambio”, pues buscamos impulsar transformaciones en trayectorias vitales, impulsar capacidades, potenciar bienestar, y un largo etc. Atribuyendo el ser “agentes de cambio” solo al trabajo con usuarios. Sin embargo, desde el rol que asumimos al trabajar como docentes, también tenemos la posibilidad de transformar e impactar en quienes se forman como profesionales, y para esto, se requiere ser responsables con la formación de estudiantes reflexivos, críticos y dispuestos a generar acciones en conjunto con otros. Por ende, la forma en que realizamos las clases, la dedicación que le otorgamos y las modificaciones que probablemente debamos realizar a nuestras planificaciones, deben apuntar a aquello; a la formación de profesionales que antes de todo son personas. La incorporación de la música en el aula me ha permitido esto, y sé que ha aportado mucho más de lo que puedo escribir a quienes han pasado por mis clases.

Como expresa Michael Jackson (1988) en “Man in the mirror”:

I'm starting with the man in the mirror / I'm asking him  
to change his ways / And no message could have been any  
clearer / If you wanna make the world a better place / Take a  
look at yourself and then make a change.

Desde el Trabajo Social generalmente se busca promover procesos de cambio, por ende, la docencia en la profesión no puede quedar ajena a transformarse. Reflexionar en relación a la manera en que hacemos las clases y potenciamos el aprendizaje es *mirarnos en el espejo para hacer un cambio*.

## Referencias bibliográficas

- Ángel, R. (2013, septiembre). *La música y su rol en la formación del ser humano*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de [https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La\\_musica\\_y\\_su\\_rol\\_en\\_la\\_formacion\\_del\\_ser\\_humano.pdf](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf)
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Azambuja, L. (2017). Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, 6(11), 31–56. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.335>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guerrillerokulto. (2010). *Luchín* [Canción]. Spotify. <https://open.spotify.com/intl-es/track/6f1CVjBhsINSEtWcJnFmTC>
- Martínez, I.; Pagès, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación. *Clío & Asociados* (24), 83-89. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8158/pr.8158.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8158/pr.8158.pdf)
- Jackson, M. (1987). *Man in the mirror* [Canción]. Spotify. <https://open.spotify.com/intl-es/track/2u2udGmop1z67EPPr91km7>
- Nach & Juanes. (2020). *Pasarán* [Canción]. Spotify. <https://open.spotify.com/intl-es/track/4gEhbNUHvlnQNuZJe6xvp>
- Portavoz. (2011). *El otro Chile* [Canción]. Spotify. <https://open.spotify.com/intl-es/track/6VfaP0NPBmNsF0MgMGPWcP>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1–27. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412011000100001](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001)

# **Simulación en Trabajo Social Familiar: experiencias pedagógicas docente-discentes**

Milton Contreras-Sáez<sup>1</sup>

Rocío Díaz-Troncoso<sup>2</sup>

Reina González-Hernández<sup>3</sup>

Bárbara Rodríguez-Canales<sup>4</sup>

## **Simulación en Trabajo Social**

En las últimas décadas, la formación profesional en Trabajo Social ha incorporado diversas metodologías activas con el objetivo de mejorar la preparación de los y las estudiantes frente a los desafíos contemporáneos de la intervención social. Entre estas metodologías, la simulación ha adquirido un lugar central al ofrecer un entorno de aprendizaje estructurado, seguro y progresivo que favorece el desarrollo integral de competencias profesionales (Kourgiantakis et al., 2020). Esta metodología permite articular conocimientos teóricos y habilidades prácticas a través de la recreación de escenarios realistas, promoviendo una experiencia formativa situada y reflexiva. En este sentido, la simulación se ha consolidado como una estrategia pedagógica clave en la enseñanza de habilidades tanto generalistas como especializadas, facilitando la integración teórico-práctica y

---

1 Universidad Católica del Maule. Correo: [milton.contreras.saez@gmail.com](mailto:milton.contreras.saez@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0003-1753-9785>

2 Universidad Católica del Maule. Correo: [rocio.diaztroncoso@gmail.com](mailto:rocio.diaztroncoso@gmail.com). <https://orcid.org/0009-0005-0870-5026>

3 Universidad Católica del Maule. Correo: [reinagonzalez2018@gmail.com](mailto:reinagonzalez2018@gmail.com). <https://orcid.org/0009-0009-9430-0912>

4 Universidad Católica del Maule. Correo: [barbaracastrodriguez@gmail.com](mailto:barbaracastrodriguez@gmail.com). <https://orcid.org/0009-0009-0918-6052>

fomentando la autorreflexión crítica en quienes se preparan para el ejercicio profesional del Trabajo Social (Bogo et al., 2011).

El uso de la simulación en la formación inicial permite a los y las estudiantes enfrentar, en un entorno controlado, situaciones sociales complejas que imitan la práctica profesional. Este enfoque favorece el desarrollo de competencias holísticas, incluyendo habilidades técnicas, capacidades relacionales y razonamiento ético-profesional (Kourgiantakis, Bogo & Sewell, 2019). Diversas investigaciones han evidenciado múltiples beneficios asociados al uso de la simulación en la formación de trabajadores sociales, tales como el fortalecimiento del juicio profesional, la adquisición de conocimiento aplicado, la mejora en la toma de decisiones y el incremento de la capacidad de autorreflexión (Kourgiantakis, Sewell & Bogo, 2019). Estos aspectos resultan especialmente relevantes en el tránsito hacia la educación de campo, instancia donde se exige una sólida articulación entre teoría, metodología e intervención.

Uno de los elementos pedagógicos fundamentales en la simulación es la retroalimentación, la cual permite a los y las estudiantes recibir información específica, oportuna y constructiva respecto de su desempeño. Esta práctica pedagógica favorece el aprendizaje continuo, el desarrollo de autoconciencia profesional y la capacidad de análisis crítico, aspectos esenciales en contextos de intervención caracterizados por su complejidad y dinamismo (Bogo et al., 2011). Además, la retroalimentación constituye una herramienta clave para el ajuste de estrategias de intervención, promoviendo un aprendizaje situado y reflexivo.

La evidencia también ha demostrado que la simulación potencia competencias que van más allá de las habilidades técnicas, incorporando dimensiones como la regulación emocional, la empatía y la toma de decisiones en escenarios de alta carga emocional y relacional (Bogo et al., 2006). Estas competencias resultan cruciales en el Trabajo Social, donde la interacción con personas en situación de vulnerabilidad exige un enfoque integral, ético y contextualizado.

Desde el punto de vista evaluativo, la simulación ha demostrado ser una herramienta eficaz para valorar el desarrollo de competencias en contextos formativos. Su consolidación en la formación en Trabajo Social dependerá del fortalecimiento de estrategias pedagógicas innovadoras, así como del avance de investigaciones que permitan analizar su impacto longitudinal (Robbins et al., 2016). El crecimiento de entornos de aprendizaje virtuales e híbridos ofrece nuevas oportunidades para expandir el uso de esta metodología, lo que exige una mayor inversión en investigación pedagógica y el reconocimiento de su relevancia para la formación de profesio-

nales capaces de responder a los desafíos ético-políticos y metodológicos del Trabajo Social contemporáneo (Contreras y Olivares, 2025).

## Experiencia de simulación en Hito evaluativo I

La incorporación de la simulación como estrategia de enseñanza en el Hito Evaluativo I constituye una experiencia pedagógica relevante dentro del plan formativo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica del Maule. Esta instancia evaluativa, ubicada en el cuarto semestre del currículo, tiene como propósito principal valorar el desarrollo de competencias iniciales en el abordaje de situaciones sociales complejas, integrando saberes epistemológicos, teóricos y metodológicos en la construcción de un caso de intervención simulado. Se trata de una experiencia situada que permite al estudiantado vincular los conocimientos adquiridos en los ciclos iniciales de formación con una aproximación contextualizada a la práctica profesional, a través del estudio de caso como eje articulador del aprendizaje.

Desde una perspectiva curricular, el Hito Evaluativo I, se alinea con los principios del proyecto educativo institucional, promoviendo la progresión gradual en el desarrollo de competencias profesionales. Este proceso formativo se organiza de manera integrativa, reconociendo la trayectoria académica del estudiantado y sus avances en la apropiación de herramientas conceptuales y procedimentales. En esta línea, la simulación actúa como un espacio privilegiado para la problematización de realidades sociales y la elaboración de respuestas profesionales contextualizadas, éticamente fundadas y metodológicamente coherentes (Pena-gos et al., 2025).

Una característica distintiva de esta experiencia pedagógica es la incorporación de ajustes innovadores, entre los cuales destaca la colaboración con el programa de Alfabetización Académica (A+A). Este componente ha introducido el acompañamiento de un académico especializado en comunicación académica, con el fin de fortalecer competencias clave en escritura, oralidad y aplicación normativa (especialmente en formato APA 7). Esta mejora apunta a asegurar que las producciones estudiantiles respondan con mayor precisión a los estándares metodológicos y discursivos del Trabajo Social como disciplina académica. Junto con ello, se ha reforzado la articulación entre investigación e intervención, enfatizando la formulación de objetivos de intervención y la caracterización de dispositivos institucionales pertinentes al caso simulado.



La experiencia se estructura bajo la lógica del aprendizaje basado en problemas (problem-based learning), lo que permite a los y las discentes enfrentar desafíos de análisis y toma de decisiones desde una perspectiva activa y reflexiva. La entrega anticipada del caso simulado favorece una preparación más profunda y un abordaje más sistemático, permitiendo una construcción argumentativa de mayor solidez. En este contexto, resulta especialmente relevante conocer en profundidad las percepciones, aprendizajes y significados atribuidos por los protagonistas de esta experiencia formativa. En particular, recuperar las voces tanto de los discentes como del docente responsable permite comprender cómo se configura la experiencia de simulación desde una dimensión subjetiva y relacional, reconociendo los sentidos construidos en torno al proceso pedagógico vivido. Esta aproximación es coherente con una perspectiva crítica de la formación profesional, que sitúa el aprendizaje como una práctica situada, dialógica y afectiva, donde las trayectorias individuales, los saberes previos y las emociones tienen un rol central en la configuración del conocimiento profesional.

## Problematización

Este capítulo tiene como objetivo visibilizar la experiencia pedagógica de simulación desarrollada en el Hito Evaluativo I de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica del Maule (Chile), una instancia formativa implementada en el cuarto semestre de la carrera, centrada en la problematización y abordaje de situaciones sociales simuladas. En coherencia con el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP) y la educación mediante simulación, esta experiencia se configura como una estrategia pedagógica situada que busca integrar teoría, método e intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo progresivo de competencias profesionales (Kourgiantakis et al., 2020; Robbins et al., 2016). A partir de narrativas autobiográficas elaboradas por tres estudiantes participantes y el académico responsable, el capítulo explora percepciones, aprendizajes y tensiones vividas durante el proceso, con el propósito de relevar la simulación como un dispositivo formativo significativo en la enseñanza del Trabajo Social Familiar (Bogo et al., 2011).

El caso trabajado por las estudiantes se vincula con la intervención en contextos de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) atendidos por programas del Servicio Nacional de Menores (SENAME) y del Servicio de Protección Especializada a la Niñez y Ado-

lescencia (Mejor Niñez), ámbito que continúa representando una deuda estructural del Estado chileno en materia de garantía de derechos (Tolentino-Toro, 2024). Esta problemática se articula directamente con las líneas de investigación de la Escuela de Trabajo Social de la UCM, en particular con los ejes de “estudios intergeneracionales, infancia, juventud y envejecimiento” y “estudios interdisciplinarios sobre la familia”, ejes que integran transversalmente principios de justicia social, derechos humanos y perspectiva de género (Universidad Católica del Maule [UCM], 2023). La presencia de estas temáticas en el proceso formativo responde, además, a los lineamientos del Modelo Formativo Institucional, el cual establece que los hitos evaluativos deben asegurar la integración progresiva de conocimientos y habilidades, vinculadas con problemas sociales relevantes y con el perfil de egreso profesional (UCM, 2019).

Recuperar las voces de discentes y del docente responsable resulta fundamental para comprender de forma situada cómo se configuran los aprendizajes, emociones, tensiones y decisiones que emergen en contextos de simulación. Desde un enfoque narrativo y crítico, estas voces permiten acceder a una comprensión profunda de los significados construidos durante la experiencia, reconociendo la importancia de lo vivencial, lo reflexivo y lo relacional en el proceso educativo (Clandinin y Connelly, 2000; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Esta aproximación reconoce que el aprendizaje profesional en Trabajo Social no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la construcción de subjetividades ético-políticas comprometidas con la transformación de las condiciones de vida de sujetos y colectivos vulnerados (Abril, 2021).

En esta línea, la problematización de experiencias como el Hito Evaluativo I, no solo permite documentar prácticas pedagógicas innovadoras, sino también promover la articulación entre docencia, investigación y vinculación con el medio, estimulando la emergencia de preguntas investigativas relevantes desde la práctica formativa situada (Rodríguez y Mogarro, 2019). Así, este capítulo contribuye a fortalecer una pedagogía crítica, reflexiva y situada en el Trabajo Social Latinoamericano, coherente con los desafíos contemporáneos de formación en contextos de alta complejidad, como lo son las intervenciones con infancia vulnerada bajo el cuidado del Estado.

## **Indagación narrativa autobiográfica como generación de conocimiento experiencial**

La metodología empleada en este capítulo se inscribe en la indagación narrativa autobiográfica, entendida como una estrategia de investigación no tradicional que permite generar conocimiento a partir de la experiencia vivida de los y las participantes. Este enfoque metodológico invita a una comprensión profunda de las trayectorias formativas, intereses personales y dilemas prácticos que emergen en el proceso educativo, especialmente en contextos de enseñanza-aprendizaje situados como lo es la simulación en Trabajo Social (Clandinin, 2013, 2018; Clandinin y Connelly, 2000; Abril, 2021).

La indagación narrativa se basa en la premisa de que los relatos de vida permiten capturar dimensiones subjetivas, emocionales y éticas del proceso formativo que resultan invisibles en enfoques más positivistas o estructurados. En este sentido, las narrativas autobiográficas constituyen una vía privilegiada para documentar, reflexionar y resignificar experiencias educativas desde el punto de vista de sus protagonistas. Este enfoque se ha mostrado especialmente útil en el campo del Trabajo Social, al conectar las prácticas pedagógicas con las realidades del ejercicio profesional, permitiendo una lectura crítica y situada del conocimiento (Rodríguez y Mogarro, 2019; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019; Contreras et al., 2024).

El capítulo recoge los relatos de tres estudiantes que participaron del Hito Evaluativo I y del académico responsable, todos implicados en una experiencia de simulación orientada a problematizar una situación social compleja vinculada a la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes bajo programas del SENAME y del Servicio Mejor Niñez. Estos relatos fueron elaborados mediante procesos de escritura reflexiva y revisión narrativa, considerando no solo los aprendizajes técnicos, sino también las dimensiones afectivas, ético-políticas y relacionales implicadas en el proceso (Alfaro y Guíñez, 2018).

Desde esta perspectiva, los relatos se configuran como recuerdos narrativos, entendidos como producciones subjetivas resultado de procesos de revisión, análisis y significación de experiencias en contextos formativos específicos. En esta línea, la narrativa autobiográfica no se reduce a una descripción de eventos, sino que constituye una forma de generación de conocimiento que vincula saberes prácticos, reflexión crítica y justicia social (Abril, 2021; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Además, este enfoque metodológico se alinea con los principios del Trabajo Social como profesión basada en la práctica, comprometida con la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto por la diversidad (International Federation of Social Workers, 2014; Contreras, 2021; Contreras y González, 2024). Así, situar las voces de los discentes y del docente en el centro del proceso investigativo representa una decisión epistemológica y política, orientada a legitimar sus experiencias como fuente válida de conocimiento y reflexión para la formación profesional en Trabajo Social. Por tanto, la indagación narrativa autobiográfica experiencial utilizada en este capítulo no solo contribuye al análisis de la experiencia pedagógica desde un enfoque crítico, sino que también promueve la valorización de la subjetividad, la emoción y la praxis como componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de simulación.

## Plan de análisis

El análisis comparativo de los relatos autobiográficos exige explicitar las condiciones de producción y el procedimiento analítico utilizado. Para ello, se entregó previamente a las estudiantes una pauta de preguntas orientadoras que estructurara la escritura desde un enfoque narrativo autobiográfico; no obstante, los relatos no fueron intervenidos, resguardando su autenticidad y la voz subjetiva de cada participante. Posteriormente, el análisis se desarrolló mediante una lectura secuencial en tres fases: (a) codificación abierta, destinada a identificar unidades de sentido; (b) codificación axial, orientada a agrupar estas unidades en categorías preliminares; y (c) triangulación analítica, realizada contrastando las narrativas entre sí y con literatura especializada, lo que permitió validar puntos de encuentro y categorías emergentes (Clandinin & Connelly, 2000; Rodrigues & Moggro, 2019). La triangulación, entendida como contraste sistemático de fuentes y significados, fue esencial para evitar interpretaciones aisladas y reforzar la consistencia del análisis.

## Resultados de los relatos autobiográficos

### Rocío Díaz Troncoso

“Mi nombre es Rocío Díaz Troncoso, soy estudiante de la Universidad Católica del Maule, Curicó. Provengo de una ciudad ubicada en la Re-

gión de O'Higgins, llamada San Fernando, y tuve que emigrar para cumplir mis sueños. Actualmente, soy estudiante de tercer año de Trabajo Social. Mi familia y amigos siempre me han preguntado ¿por qué escogí esta carrera?, y yo les respondo: porque somos seres humanos que padecemos necesidades constantes, pero no es normal que esta necesidad se transforme en problemática y afecte la vida. Hoy vivimos en una sociedad que ha normalizado el sufrimiento y dolor de las personas. Por eso, a diario me pregunto: ¿Por qué los seres humanos somos tan apáticos? Yo considero que la angustia, el dolor y el daño no pueden ni deben ser ignorados, menos aún si afectan a un ser humano. Aparte, en esta vida somos meros viajeros, entonces, ¿por qué pasarla mal en este viaje? Porque si mi compañero de al lado está mal, no podré ayudarlo con su equipaje.

Hoy me estoy formando como una profesional, para obtener todas las capacidades y habilidades. Con el fin de ayudar y transformar el viaje de las personas, lo más amigable posible. Gracias a Ana y Luis por enseñarme a creer en mí siempre.

La evaluación que a lo largo de la trayectoria como estudiante generó un impacto significativo fue el Hito Evaluativo I, el cual representó desafíos a nivel personal como social. Los aprendizajes que logró destacar de esto son que pude determinar que la vulneración de los derechos de los NNA conlleva varios factores que permiten desarrollar esta problemática, generando diversas miradas al respecto del tema. Por lo demás, pude comprender el daño significativo que se genera y cómo podemos no solo dar protección hacia el daño ya generado, sino prevenirlo activamente.

Uno de los desafíos que enfrenté fue no dejar que mis emociones me controlasen; me permití sentir rabia, pena y dolor a lo largo de la escritura del informe, pero no permití que eso afectara mi enfoque. A nivel de grupo, siento que tuvimos que tomar decisiones bajo presión, contra el tiempo, enfrentando disyuntivas, pero siempre priorizando el mejor desarrollo del trabajo. A raíz de esto logré identificar cuáles fueron las fortalezas que permitieron que mi futura identidad como profesional cobrará fuerza. Además, pude comprender que somos agentes de cambio, protectores de derechos, tenemos una influencia importante en la vida de las personas y optamos siempre por generar el bien mayor para ellos. Como también reafirmo mi compromiso con la justicia social, las negligencias hacia los NNA me permitieron comprender que esto tiene un origen sistémico, y desde mi vocación, mi misión será transformar realidades vulneradas por este sistema tradicional histórico. Por otro lado, no puedo olvidar las bases que me permitieron realizar este trabajo, a través de una articulación entre teoría, práctica e investigación. La integración de marcos conceptuales

nos permitió guiar nuestro tema, así como la intervención que se realizó en el caso simulado, el cual nos permitió comprender una pincelada de la realidad social. La comprensión de la problemática a través de las teorías, los distintos estudios investigados y revisados a través de la práctica nos proporcionó aspectos en los cuales se presentaban vacíos.

La orientación de mis profesores guía fue esencial para mejorar mis habilidades de pensamiento crítico, ayudándome a hacer preguntas y realizar indagaciones, enseñándome a pensar en las implicaciones a largo plazo y a gestionar la incertidumbre.

Al realizar este relato autobiográfico, siento que estoy dejando una parte de mí aquí, en estas letras; estoy dejando a la Rocío de 21 años que cursa tercer año, llena de sueños y esperanzas. Aquí entrego una porción de mi memoria con respecto a lo vivido y experimentado, que ojalá siempre me guíe en la toma de decisiones éticas. Mi narrativa a través de este escrito exployé mis sentimientos, ordené mis ideas y es fundamental para mi formación como profesional a través de la transferencia de conocimiento hacia otros. Por último, no puedo no mencionar la subjetividad, la cual es indispensable como seres humanos; deseo que todos la desarrollemos para forjar seres humanos empáticos, que nos permitan confrontar sesgos y estigmas. Estos son aspectos esenciales en mi identidad profesional y espero desarrollarlos aún más”.

## **Reina González Hernández**

“Mi nombre es Reina González Hernández, estudiante de 3er año de Trabajo Social, de la Universidad Católica del Maule, Curicó. Soy de la hermosa ciudad de Curicó, Región del Maule. La verdad nunca supe que quería estudiar, durante los años de colegio no estaba en mis pensamientos el preguntarme sobre que quería hacer en un futuro, pero al iniciar la enseñanza media, mi madre, una mujer admirable, es quien me allega a la carrera de Trabajo Social, ya que, para ella, mis cualidades encajaban con lo que, hasta ese momento, conocíamos de la profesión. Mis padres siempre han sido un pilar fundamental para mí, y estoy agradecida de haber tenido su apoyo desde un principio, y hoy sé que el haber entrado a esta carrera fue de las mejores decisiones que he tomado en mi corta vida. Trabajo Social es una carrera rica en conocimiento, he comprobado a lo largo de estos tres años, que es mucho más de lo que yo creía conocer en su momento, donde cada ramo, relatos de profesores, fueron inspirando en mí el deseo de algún día ser una profesional que pueda producir un cambio.

Parte de los procesos formativos en la carrera durante estos años, es el Hito Evaluativo I, el cual busca a través de la simulación de casos, abordar distintas estrategias en lo teórico y práctico. Esto acompañado de distintas temáticas de estudio. Concerniente a esto, creo es una estratégica dinámica y precisa, la cual permite a los estudiantes interiorizarse en las distintas temáticas de estudio, las cuales además son en base a los diversos intereses de los estudiantes, acompañado de los casos simulados, con el fin de que los estudiantes podamos problematizar e intervenir en estos contextos, los cuales son complejos.

Sin duda es una experiencia enriquecedora, la cual además permite conectar con las distintas problemáticas existentes en la sociedad, y cómo podemos impactar en ellas. Tanto en lo teórico, en la búsqueda de información, en como poder abordarlo desde múltiples áreas o disciplinas, y llevarlo a lo práctico incidiendo en el abordaje de las temáticas.

Desde la mirada de una estudiante de Trabajo Social, creo fielmente que el querer generar un impacto en la sociedad, no es un simple deseo, como seres humanos, tenemos la capacidad de influenciar y potenciar a otros, y Trabajo Social es parte fundamental en la sociedad la cual permite eso, y sé que soy una de los tantos estudiantes que deseamos seguir poniendo en alto esta hermosa carrera y profesión. Entendiendo que esto, la trayectoria hasta aquí es solo un por ciento del total de este camino. Estoy ansiosa por seguir descubriendo que me deparará en un futuro, Gracias a Dios por descubrir y conocer este mundo del Trabajo Social”.

**Bárbara Rodríguez**

“Mi nombre es Bárbara Rodríguez soy estudiante de Trabajo Social en la Universidad Católica Del Maule en la ciudad de Curicó entre el año 2023, mi motivación a estudiar fue que siempre me gustó el área psicológica y social de las personas ya que hay factores ambientales que afectan a cada persona tanto en su ámbito individual como social, con el paso de los años me he dado cuenta de que puedo desenvolverme en áreas como salud, peritajes, colegios.

El análisis del caso fue un proceso extenso que me permitió aplicar los conocimientos adquiridos y comprender la importancia de formular objetivos a nivel individual, familiar y colectivo, este ejercicio significó una conexión entre la teoría y la práctica, dándome autonomía para decidir cómo abordar la problemática de vulneración de derechos de los NNA. A nivel personal experimenté una conexión emocional con el caso, en-

tendiendo las necesidades y desafíos de los actores involucrados, incluso tratándose de una simulación me reforzó el sentido ético de la profesión y el rol que puede tener el Trabajo Social en la transformación social de las personas.

La simulación me permitió entender el funcionamiento de instituciones como SENAME y cómo el Trabajo Social puede intervenir desde la investigación y el análisis de casos de vulneración, reconocí la importancia de identificar recursos y necesidades tanto de los NNA como de sus familias, considerando que dentro de estas instituciones existe una gran diversidad familiar. También comprendí los desafíos éticos al intervenir en contextos de riesgo ya que es necesario actuar de manera respetuosa, evitando la revictimización de los NNA y sus familias, considerando siempre los intereses y las características particulares de cada sujeto y grupo familiar.

Por otro lado, comprendí cómo el análisis de caso permite aclarar la compleja realidad de los sujetos de intervención, integrando variables individuales, familiares, institucionales, formulando objetivos diferenciados según nivel individual, familiar y colectivo asegurando la pertinencia de las necesidades detectadas y las posibilidades de intervención.

La articulación entre teoría, práctica e investigación me permitió pasar de un conocimiento teórico a uno aplicado, evidenciando cómo las decisiones metodológicas impactan directamente en la calidad de las intervenciones, donde el uso de modelos de crisis e intersectoriales resultó fundamental para responder a la gravedad de la problemática.

La retroalimentación recibida de docentes y compañeros fue muy valiosa ya que me ayudó a identificar aspectos de mejoras en el análisis y en la formulación de propuestas, especialmente en los objetivos y en la selección de dispositivos de intervención, impulsó una revisión de mis decisiones metodológicas y fomento la búsqueda de alternativas más pertinentes y ajustadas a las necesidades del caso.

La escritura de este relato autobiográfico tiene un sentido profundo en mi proceso formativo, ya que me permitió detenerme a reflexionar sobre mis aprendizajes, desafíos y avances tanto en lo académico como en lo personal. Valoró esta instancia porque refuerza la importancia de la memoria y la subjetividad como fuentes de conocimiento, enriqueciendo la comprensión de la práctica profesional más allá de lo teórico. Este ejercicio reafirma mi compromiso ético con el respeto a la dignidad humana y la justicia social y me motiva a proyectar una intervención coherente y con las necesidades reales de las personas y comunidades, además, veo este relato como una oportunidad para mostrar a otros estudiantes o futuros



interesados en la carrera el sentido y la relevancia de nuestra profesión en las problemáticas chilenas”.

## **Puntos de encuentro, desafíos y conclusión docente desde relatos discentes**

El principal desafío compartido por las estudiantes es la gestión emocional en escenarios de alta carga ética, particularmente al analizar situaciones simuladas de vulneración de derechos. La literatura ha demostrado que la simulación expone al estudiantado a dilemas que movilizan emociones intensas —como rabia, impotencia y tristeza—, cuya adecuada regulación es imprescindible para sostener intervenciones éticamente responsables (Bogo et al., 2011; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). No obstante, las narrativas evidencian que este desafío no se limita al plano subjetivo, sino que también interpela la capacidad de mantener criterios analíticos, evitar la sobreimplicación y articular decisiones metodológicas coherentes con el principio de no revictimización. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar en la formación inicial espacios sistemáticos de acompañamiento emocional, análisis ético aplicado y entrenamiento supervisado mediante simulación avanzada. Al analizar los relatos autobiográficos de las tres estudiantes participantes, se identifican al menos tres puntos de encuentro que resultan significativos. Primero, la vocación y motivación ética por estudiar Trabajo Social, enmarcada en un compromiso con la justicia social y la transformación de realidades marcadas por la vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, la valoración de la simulación como experiencia pedagógica que articula teoría, práctica e investigación, posibilitando el desarrollo de competencias analíticas, éticas y relacionales. Finalmente, se observa un punto de convergencia en el impacto emocional del caso simulado que, si bien implicó enfrentar sentimientos de rabia, tristeza o impotencia, se transformó en un motor para fortalecer la identidad profesional y el compromiso con la disciplina.

El principal desafío compartido por las estudiantes es la gestión emocional en escenarios de alta carga ética, particularmente al analizar situaciones simuladas de vulneración de derechos. La literatura ha demostrado que la simulación expone al estudiantado a dilemas que movilizan emociones intensas —como rabia, impotencia y tristeza—, cuya adecuada regulación es imprescindible para sostener intervenciones éticamente responsables (Bogo et al., 2011; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). No

obstante, las narrativas evidencian que este desafío no se limita al plano subjetivo, sino que también interpela la capacidad de mantener criterios analíticos, evitar la sobreimplicación y articular decisiones metodológicas coherentes con el principio de no revictimización. Este hallazgo refuerza la necesidad de incorporar en la formación inicial espacios sistemáticos de acompañamiento emocional, análisis ético aplicado y entrenamiento supervisado mediante simulación avanzada.

Otro desafío identificado es de carácter técnico-metodológico, vinculado a la necesidad de tomar decisiones fundamentadas en marcos epistemológicos y modelos de intervención, aun cuando el escenario es simulado. Las estudiantes describen la presión temporal, la complejidad de las situaciones y la exigencia de sostener coherencia entre diagnóstico, formulación de objetivos y selección de dispositivos. Estos elementos reflejan los mismos desafíos que enfrenta el Trabajo Social en contextos reales, donde la intervención ocurre bajo condiciones de incertidumbre y con recursos limitados. Esta tensión formativa reafirma que la simulación, cuando está adecuadamente diseñada, reproduce las condiciones de complejidad de la práctica profesional contemporánea y exige del estudiantado un nivel de preparación que anticipa su desempeño futuro (Kourgiantakis et al., 2020).

De la triangulación de los relatos emerge con fuerza la categoría “identidad profesional en construcción”, la cual sintetiza la toma de conciencia respecto al rol social del Trabajo Social y la responsabilidad ética que implica intervenir en escenarios de alta complejidad. Otras experiencias, han demostrado que la evolución de las consideraciones éticas dentro de diferentes campos de desarrollo, permiten tomar mejores decisiones y, además, promueven la reflexión en la práctica (Londoño-Beltrán et al., 2025). Esta categoría refleja el aporte del Hito Evaluativo I como dispositivo pedagógico que no solo desarrolla habilidades analíticas, sino que también constituye un espacio de sistematización de experiencias formativas que nutren la disciplina y las ciencias sociales. La simulación, al situar a los y las estudiantes en dilemas éticos y escenarios cambiantes, produce insumos relevantes para la mejora curricular y la innovación pedagógica (Bogo et al., 2006; Kourgiantakis et al., 2020). De este modo, el ejercicio narrativo evidencia que la formación basada en simulación no solo fortalece el currículo y la docencia, sino que también consolida al Trabajo Social como un campo de saber transformador, capaz de responder críticamente a las desigualdades contemporáneas y de generar conocimientos con incidencia pública (Agrawal et al., 2019; Escobar et al., 2023; Contreras y González, 2024). Por tanto, se evidencia un desafío estructural asociado a la proyección del Trabajo Social en los próximos 100 años, especialmente

en lo relativo a la consolidación de la simulación como tecnología pedagógica esencial para el fortalecimiento profesional

## Referencias bibliográficas

- Abril, D. (2021). El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 29-48. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21460>
- Agrawal, A., Gans, J. & Goldfarb, A. (2019). *The Economics of Artificial Intelligence: An Agenda*. University of Chicago Press.
- Alfaro, W. y Guíñez, C. (2018). Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *Entramados: Educación y Sociedad*, (5), 123-133. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3058>
- Bogo, M., Regehr, C., Hughes, J., Power, R. y Globerman, J. (2006). Beyond competencies: Field instructors' descriptions of student performance. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 579–594.
- Bogo, M., Regehr, C., Katz, E., Logie, C., & Mylopoulos, M. (2011). Developing a tool for assessing students' reflections on their practice. *Social Work Education*, 30(2), 186–194.
- Clandinin, J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. (pp. 203). Left Coast Press Inc.
- Clandinin, J. (2018). Reflections from a narrative inquiry researcher. *Learning Landscapes*, 11(2), (pp. 17-23). Recuperado desde <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learn-land/article/view/941>
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras M. (2021). Development, reliability and validity of a multidimensional scale for forensic social reports in Social Work (ISP.TS). *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(2), 353-379. <https://doi.org/10.5209/cuts.71743>
- Contreras, M. y González, K. (2024). *Práctica Basada en la Evidencia. Invitación hacia la investigación e intervención*. En Contreras, M. y González, K. (Eds.). *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile* (pp. 249-266). Editorial Universidad Católica.
- Contreras, M., Norambuena, F., Pereira, C., Izquierdo, N. y Orellana, C. (2024). Violencia Sexual Infantil (VSI): Dilemas éticos desde relatos autobiográficos de la intervención con víctimas y victimarios. En

- Contreras, M. & González, K. (Eds.), *Experiencias de Trabajo Social Clínico en Chile* (pp. 191-201). Editorial Universidad Católica.
- Contreras, M. y Olivares, K. (2025). Producción de conocimientos en Trabajo Social desde la simulación: Reflexiones desde la enseñanza universitaria de la Universidad Católica del Maule. En Iturrieta, S., Colin, C. y Ketterer, L. (Eds.), *100 años de Trabajo Social en Chile: Tejiendo saberes para transformar futuros* (pp. 285–298). Editorial Ariadna.
- Escobar, B., Escandón, N., Barrera, A., y García-Hormazábal, R. (2023). La evaluación auténtica como herramienta para evidenciar el logro de competencias en la carrera de psicología. *Formación universitaria*, 16(2), 35-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200035>.
- Kourgiantakis, T., Bogo, M., & Sewell, K. M. (2019). Practice Fridays: Using simulation to develop holistic competence. *Journal of Social Work Education*, 55(3), 551–564. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1548989>
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., & Bogo, M. (2019). The importance of feedback in preparing social work students for field education. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 124–133. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., Hu, R., Logan, J., & Bogo, M. (2020). Simulation in social work education: A scoping review. *Research on Social Work Practice*, 30(4), 433–450. <https://doi.org/10.1177/1049731519885015>
- International Federation of Social Workers. (Julio, 2014). *Definición Global de Trabajo Social*. Federación Internacional de Trabajadores Sociales. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work>
- Londoño, D., Dias, F., Orozco, F., Loría, J. y Cerón, A. (2025). La simulación como metodología de enseñanza en la formación del médico del futuro. *Anales Médicos ABC*, 70(1), 68–74. <https://doi.org/10.24875/AMH.M25000101>
- Penagos, P., Meneses, C. y Figueroa, J. (2025). Uso de simulación clínica para la formación bioética en salud. Una revisión sistemática. *Investigación En Educación Médica*, 14(55), 40-52. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.55.24648>
- Robbins, S., Coe, J., Williams, J., Smyth, N. & Bogo, M. (2016). From the editor—The future of social work education. *Journal of Social Work Education*, 52(4), 387–397. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1218222>
- Rodrigues, F. y Mogarro, M. (2019). La identidad profesional de los docentes en formación: una revisión de las contribuciones en investigación. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edu>

rev.2019.100286

- Silva, I. y Paz, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.953>
- Tolentino, K. (2024). Producciones de violencia institucional en el Servicio Nacional de Menores (Chile). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 87-119. <https://doi.org/10.11600/rlcs-nj.22.1.5891>
- Universidad Católica del Maule [UCM]. (2019). *Proyecto formativo profesional de la carrera de Trabajo Social, Universidad Católica del Maule* (Decreto de Rectoría N° 98/2019). Universidad Católica del Maule.
- Universidad Católica del Maule [UCM]. (2014). *Modelo formativo Universidad Católica del Maule*. [https://portal.ucm.cl//content/uploads/2021/11/ModeloFormativo\\_final\\_.pdf](https://portal.ucm.cl//content/uploads/2021/11/ModeloFormativo_final_.pdf).

# Reflexiones autoetnográficas sobre los retos y las estrategias de una profe feminista

Virginia Romero Plana<sup>1</sup>

## Introducción

La desigualdad entre mujeres y hombres, identificada en la brecha salarial, en la sobrecarga de trabajo, en la doble y triple jornada de las mujeres, en los cuidados familiares, en la discriminación de género y en los mandatos y roles de género, entre otros muchos aspectos, proviene del sistema patriarcal que refleja su control desde una desigualdad global socioeconómica, de clase, de diferencia étnica o de edad, ubicándose dentro del 25% de los países con mayores niveles de desigualdad en el mundo (Oxfam, 2022)

El contexto mexicano, a pesar de estar suscrito a Convenios y Acuerdos Internacionales en materia de igualdad de género, aún presenta claros-curos en la forma de argumentar, implementar y evaluar las políticas sociales dirigidas al bienestar de las mujeres, ya que las cifras de violencias hacia las mujeres, desapariciones y feminicidios van al alza (Romero y Centeno, 2025). El movimiento feminista en la última década, caracterizado por su protagonismo estudiantil en las calles (Álvarez, 2020), ha demandado mayor seguridad, más justicia y más libertades, encontrando que sus vías de denuncia han sido cuestionadas y criminalizadas (Cerva-Cerna, 2021).

El feminismo no sólo hace frente al patriarcado como estructura, sino también a la escasa resolución de las acciones gubernamentales y al movimiento antifeminista. La cruzada anti-género, promovida por movimientos provida y de ultraderecha política y religiosa, se ha convertido

---

<sup>1</sup> Universidad de Sonora. Correo: virginia.romero@unison.mx. <https://orcid.org/0000-0002-9149-0572>

en uno de los peligros del movimiento feminista (Torres, 2019). Las estrategias para desacreditar los logros del feminismo, para juzgar los avances legales (particularmente en el derecho al aborto), para ridiculizar las peticiones de las mujeres y para obstaculizar la aceptación de la igualdad y la diversidad de estilos de vida, está tomando fuerza no sólo entre la población más joven (Laborde, 2025), mayormente por los discursos antifeministas en las redes sociales, sino entre las instancias públicas que toman decisiones y aplican políticas de desarrollo social.

Ante este panorama, Trabajo Social (en adelante TS) debe mantener un posicionamiento crítico feminista que reenfoque la mirada, la significación y la caracterización de los problemas sociales modernos como parte de una estructura opresora. Sólo así se podrá realizar un diagnóstico fidedigno de los espacios de vulnerabilidad. En pleno siglo XXI es necesario conceptualizar, operacionalizar y promover un Trabajo Social Feminista (en adelante TSF) que genere propuestas de cambio más activas, más participativas y con una voz política más potente desde el ideal de la justicia de género (Fraser, 2013).

Si bien el TS y el feminismo apelan por la erradicación de las desigualdades sociales, ambos han mantenido históricamente una relación tensa que va limitándose a partir de compromisos anclados en la justicia social (Dominelli y Macleod, 1999). El TS aborda los problemas sociales en un marco de los Derechos Humanos, pero también neoliberal que obstaculiza de sobremanera la emancipación de las mujeres y de la población en situación de vulnerabilidad. Desde la mirada del TSF, nuestro quehacer profesional, tanto en la práctica como en la enseñanza, mantiene el objetivo de conseguir la igualdad y el acceso al bienestar de todos los grupos sociales. Tanto aporta la crítica feminista al alcance de la meta, brindando los instrumentos para comprender socialmente cuál es el panorama de las realidades (Carosio, 2016; Casas y Chávez, 2022; Ríos, 2020), como la labor práctica de la disciplina con conocimiento de intervención (feminista).

En sintonía con la apuesta por un TSF, basado en la idea de que toda la sociedad debe sumarse al manifiesto feminista como la vía para identificar las desigualdades y romper las estructuras opresoras (Hooks, 2017; Ngozi, 2018), hay que dar valor y presencia a la alianza intrínseca y natural entre el feminismo y el TS en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la mirada del TSF, nuestro quehacer profesional, tanto en la práctica como en la enseñanza, mantiene el objetivo de la igualdad, el acceso al bienestar para todas las comunidades y la justicia de género.

A pesar de que las profesoras feministas encontramos obstáculos en la academia que niegan los avances feministas o que aún fortalecen

los micromachismos; generamos estrategias didácticas y de sensibilización crítica con el fin de aportar desde nuestro activismo feminista a nuestra disciplina (y viceversa), de transformar el sistema patriarcal y de construir una ciudadanía responsable y una comunidad con agencia, configurando una pedagogía feminista que coadyuve a revertir las desigualdades (Martínez, 2016; Piñones, 2022; Ríos, 2015).

La metodología por excelencia que nos permite identificar las violencias de género desde un enfoque crítico y propositivo, desde la propia persona como en el resto de la sociedad, es la autoetnografía feminista. Ésta brinda herramientas de análisis y sanación, espacios de autocuidado para relacionar las experiencias como mujeres con la opresión patriarcal estructural, comprensión de la violencia como dispositivo de control y oportunidades de empoderamiento y agencia a partir de nuestras narrativas y (con)ciencias (Romero, 2024). Para el presente trabajo, realicé una reflexión crítica desde mi papel de profesora feminista en 4 etapas: a) una revisión sistemática de los obstáculos y las resistencias que la sociedad y la Universidad expresa (directa e indirectamente) sobre el feminismo y las luchas feministas actuales; b) identificar los retos que se micro-expresan en el aula como reflejo de un sistema machista; c) analizar las propuestas desarrolladas en clase (en el aula y fuera de ésta) de acuerdo con una mirada hacia la igualdad y una mirada analítica feminista para el TS; d) proyectar el alcance de las estrategias feministas para la enseñanza del TS con el fin de hacer una propuesta evaluativa de impacto en la futura generación de profesionales de TS.

En este trabajo, desde una reflexión autoetnográfica como trabajadora social feminista, antropóloga y profesora-investigadora de la licenciatura en Trabajo Social de una universidad pública en el norte de México, analizo cuáles son los retos y las estrategias para incorporar el enfoque feminista crítico en nuestro quehacer profesional desde el espacio de formación universitaria de TS.

## **Retos feministas en aulas machistas**

Atendiendo a los frentes abiertos que confronta el movimiento feminista en México, no es de extrañar que también encontremos retos en la universidad y en el aula. Como toda institución, la universidad es un microcosmos donde se replican las relaciones, posiciones políticas, jerarquías, brechas y conflictos de la sociedad global. Aunque las instituciones de educación superior apelan a los valores de igualdad, diversidad e



inclusión, y se reconozcan avances sustanciales en la implementación y aplicación de protocolos contra violencia de género y en la realización de eventos en torno al tema, hay una distancia entre el discurso y la práctica cotidiana. Aún seguimos rellenando formatos masculinizados, contamos con más varones en puestos de responsabilidad y liderazgo, las estadísticas muestran más hombres que mujeres en la investigación, las profesoras tienen más sobrecarga que sus compañeros, hay un *continuum* de acoso sexual presente hacia las mujeres y encontramos a pocos profesores en los talleres de sensibilización sobre violencias de género, entre algunas situaciones. Estos detalles son micromachismos que pasan desapercibidos sutilmente en nuestra jornada laboral (Bonino, 2004), pero que impactan de manera negativa en la productividad de las maestras, en el perfil de egreso de la comunidad estudiantil y en el cambio hacia la igualdad promovido por el feminismo.

Ante este panorama, expongo a continuación cuatro grandes retos:

**1. Integrar el feminismo en el espacio formativo de TS más visiblemente.** Es obligatorio darle su lugar como un gran movimiento social que puso en jaque el sistema y promovió cambios para la emancipación de la mitad de la población. No sólo es necesario hablar de feminismo en las materias sobre género, dando lugar al feminismo como promotor del enfoque de género y de la epistemología feminista, sino también en otras materias (por ejemplo, en Fundamentos teóricos del TS, donde es clave la figura de Laura Jane Addams, muchas veces olvidada), en los pasillos, en discusiones académicas entre docentes, en conferencias o en las tesis realizadas por el estudiantado.

Uno de los regalos del feminismo ha sido la crítica feminista como herramienta de análisis de la realidad y los problemas sociales. Aproximándonos a todos sus vértices podremos direccionar una intervención apropiada que no caiga en el asistencialismo y que no perpetúe la opresión de las mujeres. Incorporar la perspectiva de género desde el comienzo de la formación profesional permite que el estudiantado visibilice las violencias más fácilmente, interprete cuál es el sistema donde se replican las desigualdades y proponga líneas de intervención más factibles, cuidadas, novedosas y participativas.

Asimismo, es necesario auto-reflexionar y romper los límites disciplinares que se han construido en torno al TS, que tampoco escapan a la lógica patriarcal, para construir un TSF que logre desnaturalizar la desigualdad de género desde esfuerzos colectivos (Guzzetti et al., 2019).

**2. Incorporar en la malla curricular más materias sobre feminismo o violencias de género.** No basta con tener una o dos materias obligatorias u optativas sobre género, hay que ampliar la propuesta (Mujeres en Red, 2006; Varela et al., 2024). Además, es importante que estas materias se impartan en los primeros cuatrimestres/semestres, porque brindaría al grupo estudiantil las herramientas e instrumentos para identificar, analizar y comprender las violencias de género, los mandatos y los roles de género, panel teórico-conceptual central para configurarse como profesionales de TSF.

Hay un abanico de subtemáticas para configurar e incorporar estas materias: la salud, la participación política de las mujeres, el feminismo decolonial, los enfoques de desarrollo económico y la participación de las mujeres, la diversidad de estilos de vida, las orientaciones sexo-afectivas, la salud reproductiva, sexual y materna, las políticas de equidad de género, el ecofeminismo y el TS o las masculinidades, entre otras.

**3. Impulsar los logros del feminismo.** El ámbito universitario es idóneo para reivindicar las metas logradas por el movimiento feminista. Es fundamental nunca poner en tela de juicio las violencias que sufrimos las mujeres y los hombres a partir de los mandatos de género, ni la necesidad de lucha activa aún. En las conversaciones colegiadas o en los eventos académicos hay que trasladar la imposibilidad de mantener separado el feminismo del objeto de intervención del TS. Invitar a colegas feministas a dictar ponencias o impartir cursos, crear redes feministas docentes y estudiantiles (o mixtas) o comisiones de género y diversidad, investigar y generar producción en TSF son algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo y que, además, ayudarían a la visualización de la producción en TS (Linardelli y Pessolano, 2019).

Ser feminista o aliado del feminismo implica acción por el cambio y ejercer la docencia conlleva un compromiso con la verdad y el desarrollo social. Por lo tanto, enseñar desde y para un TS crítico y feminista se encuadra en una ética práctica que no puede negar las violencias hacia las mujeres y el sistema de desigualdades en que vivimos.

**4. Incluir bibliografía feminista en el repertorio teórico y práctico de las materias de TS.** Al igual que en las fuentes bibliográficas y referencias de las materias impartidas encontramos lo que llamamos “los clásicos del TS”, es necesario ir incorporando otros libros o manuales de feminismo o de investigaciones feministas sobre distintos temas. Esto coadyuva, por una parte, a comprender cómo se han conformado los problemas sociales del momento presente y, por otra, a poner en perspectivas las violencias hacia las mujeres antes y actualmente, subrayando los avances

en las leyes, las normas sociales o los espacios culturales, laborales, económicos, domésticos o políticos.

Aunque TS ha sido y es una profesión feminizada, sin entrar en el debate de todo lo que ha supuesto para la disciplina, sigue protagonizada (públicamente sólo, por suerte) por una minoría de varones, quienes destacan en la producción científica y en la divulgación del conocimiento profesional. Para equilibrar este punto, es casi imperativo modificar la bibliografía de las materias para incorporar en ella otros textos de mujeres en TS y así, como consecuencia natural, visibilizar su producción académica como trabajadoras sociales feministas en el campo de los estudios de género (Agrela y Morales, 2018).

Hecho este bosquejo de retos generales, el compromiso de las profesoras feministas por integrar la perspectiva de género y subrayar activa y críticamente los espacios educativos como agentes de cambio (Palomera-Rojas et al., 2025), visibiliza el aula como espacio político y la práctica pedagógica como forma de activismo feminista.

## **Estrategias para formar en Trabajo Social Feminista**

El compromiso de ser una profe feminista es claro, aunque no siempre fácil. Nos enfrentamos a retos estructurales, institucionales, sociales y áulicos, donde perviven los micromachismos y las redes sociales nos juegan a contrarreloj. Pero si hay algo que el feminismo nos ha demostrado es que la paciencia es primordial para conseguir metas. En este caso, mantener un perfil feminista en el aula, desde mi experiencia, se tradujo en cuestionar y revertir algunas nociones de TS y configurar una meta feminista por la igualdad y el bienestar a largo plazo que tuviera como protagonistas del cambio a la comunidad estudiantil.

La estrategia pedagógica desde la mirada feminista de la igualdad que delimité para mi propósito dentro y fuera del aula ha sido flexible, movable, incluyente y respetuosa. Ésta se ha ido construyendo con el paso del tiempo, gracias a la práctica docente, al activismo y al aprendizaje como mujer feminista. A continuación, comparto cuáles han sido los nudos de esta trayectoria y propuesta formativa desde y para el TSF, que ha fortalecido el enfoque en la sensibilización y la conexión con la causa feminista. En el aula, entendiendo el espacio como la impartición en tiempo y forma de la materia, se tuvieron una serie de directrices básicas para la impartición de las materias.

1. ***El uso del lenguaje incluyente.*** Al comienzo del semestre siempre explico por qué usaré un lenguaje no sexista y daré mayor visibilidad a la producción científica, profesional y social de mujeres en TS, porque “es importante lo que se dice, lo que no se dice y cómo se dice lo que se dice” (Mataranz, 2024). En esta sintonía, se reconoce la diversidad de sus identidades para dirigirme a cada estudiante como prefiera autonombrarse.

2. ***Participación en conversatorios, conferencias, jornadas o actividades que promuevan temas relevantes para la materia y el feminismo.*** Este punto articula la colaboración entre instituciones y colegas, enriqueciendo la investigación y la docencia. Una fortaleza es el uso de espacios virtuales para la formación y relaciones académicas, que posibilita acceder a una amplia oferta de actividades.

3. ***Participación en proyectos de investigación.*** Como parte del currículo de la licenciatura existen módulos de prácticas escolares, de servicio social o de titulación por tesis, donde se invita al estudiantado a participar en proyectos de investigación con perspectiva de género. En mi experiencia ha habido dos temas claves: la pobreza y las violencias a las mujeres. Este punto es especialmente positivo para los departamentos o facultades de TS porque además de formación, se están cumpliendo indicadores de investigación sobre abordajes temáticos de relevancia nacional en la lucha contra la pobreza y por la igualdad de género, según los Objetivos del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas. Además, crea colaboración con otras instituciones, cuyo esfuerzo pueden encaminarse a llevar a cabo propuestas de intervención a partir de las tesis realizadas para apoyar la mejora de las condiciones de vida de las mujeres.

4. ***Invitación a participar en eventos académicos, sociales o culturales.*** Son conocidas las marchas del 8M y del 25N, entre otras, en la sociedad por promover el espíritu feminista y denunciar la inseguridad, la injusticia y el miedo que vivimos las mujeres en diversos espacios de nuestra cotidianidad. Considero que es clave promover las marchas y aclarar su significado y meta, así como de otros eventos de denuncia o de ocio y sensibilización, organizados por distintas colectivas o asociaciones civiles. Nosotras, como profes feministas, debemos dar ejemplo de nuestra suma a la construcción comunitaria por un mundo más libre y justo: “*Las maestras marchando también están enseñando*”.

5. ***Crear un espacio seguro donde dialogar sobre feminismo y violencias.*** Además del listado de normas generales que se crea al comienzo del curso, donde está el respeto, el silencio cuando alguien toma la palabra o la puntualidad, también se incluye tener dentro del aula un espacio seguro. Esto indica que se discutirán temas delicados o polémicos.

micos que pueden causar tristeza, rabia o rechazo, pero que es importante retomarlos para nuestra formación, por lo que cualquier persona puede compartir su experiencia, tomar el tiempo que necesite, expresar su punto de vista o manifestar sus dudas, sin miedo a tener un juicio por parte del resto del grupo. En estos espacios se anima a los hombres a participar, ya que se encuentra cierta resistencia a hablar de ciertos tópicos, y se subraya la importancia de conocer la opinión y los obstáculos que tienen los hombres para la deconstrucción o comprensión de los cambios sociales.

**6. *Abrir e impulsar reflexiones grupales*** cuando ocurre un suceso local, nacional o internacional de feminicidio, desaparición forzada o violencias de género, así como noticias sobre la despenalización del aborto en algún estado de la república o la implementación de leyes que cuidan la vida y el bienestar de las mujeres (por ejemplo, la Ley Olimpia en 2020). Esto pronuncia el compromiso que hay por un TSF y promueve su voz política y su participación situada como mujeres y hombres profesionales del TS.

**7. *Compartir anécdotas o vivencias sobre desigualdades, discriminación o estereotipos de género.*** Hacernos partícipes en la identificación de las violencias que sufrimos como mujeres y hombres, pero también cuando las ejercemos, es un ejercicio que dimensiona cómo la estructura es generadora de opresión y cómo existen muchas microviolencias que pasan desapercibidas en nuestra vida diaria. El feminismo no sólo reconoce las violencias en otras mujeres, sino que nos ubica frente a un espejo donde confrontar nuestros modelos y actitudes.

**8. *Aclarar términos relevantes para comprender la lucha feminista.*** De mucho impacto es nuestra labor de clarificar términos que en otras áreas pueden ser tergiversados, como feminismo, empoderamiento, emancipación, interseccionalidad, identidad, sistema sexo-género, masculinidades, feminicidio, mandatos de género o masculinidad hegemónica, entre otros.

Como ejemplo experiencial, para la materia impartida “Género y desarrollo social” se creó un manual, “Género y desarrollo social. Apuntes para un Trabajo Social Feminista”, cuyo contenido se divide en cuatro apartados: a) Desigualdades y violencias hacia las mujeres; b) Movimientos feministas y lucha por las diversidades y la igualdad; c) Contextos vulnerables y desarrollo; d) Feminismo y Trabajo Social. Cada capítulo se asienta en la teoría propiamente actualizada e incorpora información histórica y novedosa sobre curiosidades del feminismo y una serie de lecturas y recursos audiovisuales pertinentes para ampliar los temas y complementar lo explicado y debatido en clase (Romero, 2025).

Para el desarrollo de la materia, se implementan varias técnicas didácticas o pautas que han sido útiles para la incorporación del conocimiento, tanto en la dirección de la maestra hacia el estudiantado como de éste hacia la maestra, y su posterior puesta en marcha en la práctica profesional:

- Visualización de películas y documentales.
- Redacción de ensayos experienciales.
- Visualización de vídeos que ejemplifican las violencias, de los estereotipos y de los mandatos de género.
- Reconocimiento de violencias simbólicas en música, en anuncios comerciales o en expresiones populares.
- Reflexiones en clase, individuales y grupales, sobre temas polémicos: el aborto, los “vientres de alquiler”, la prostitución, el canon de belleza, los matrimonios infantiles, el embarazo en niñas y adolescentes, el mandato de la maternidad o la sexualización de las niñas.
- Actividad de role-playing de juicios sobre los temas arriba mencionados.
- Listado en la pizarra (colectivo) sobre los discursos positivo y negativo del feminismo, con la finalidad de ir desmontando el segundo con argumentos.
- Generar una propuesta de intervención según varios casos de violencias de género hacia mujeres y hombres, aplicando la interseccionalidad.
- Ubicación e identificación de los servicios particulares de atención que se brindan en la localidad o en el estado donde se vive.

Revisión y replanteamiento de diagnósticos sociales previamente realizados en sus seminarios o talleres de prácticas aplicando la perspectiva de género.

## **Conclusiones**

Si atendemos a la definición de la Federación Internacional de TS sobre nuestra disciplina (2004), advertimos que no es una profesión “neu-

tra” que actúa con disposiciones ya sistematizadas según el problema social, sino que advierte y comprende una realidad social para diagnosticar los conflictos sociales y acompañar a las personas y los grupos sociales a generar un cambio acorde a unas pautas de bienestar social. El TS no puede desligarse del feminismo, porque tanto el quehacer del TS y nuestras posturas feministas son re-existencias configuradas por valores y epistemología crítica que, aunque basada en ejes de pensamiento patriarcal y colonial, nos brinda otra mirada para resignificar los problemas sociales y su conformación (Gabbert y Lang, 2019).

Insistir en el TSF es poner de relieve la necesidad de romper con el sistema opresor del patriarcado y sus raíces, subrayar la esperanza de que otra sociedad puede llegar para todas las comunidades (Pozzi y Godinho, 2019) y, sobre todo, avivar nuestro posicionamiento político, social y ético como disciplina que lucha por la paz, la emancipación, la justicia y la libertad. Esto reafirma que el TS no sólo es el eje operador de las políticas sociales de los gobiernos de turno, sino un aliado del bienestar que debe cuestionar al sistema como generador de violencias y desigualdades, sumándose a la agenda feminista. Por lo tanto, parte de nuestro quehacer es denunciar esa violación de derechos e intervenir desde lo local para lograr un cambio global. Esta vía es válida en tanto en cuanto (com)promete una intención colectiva de calidad de vida y relaciones sanas y justifica nuestra responsabilidad con la justicia social (Fernández-Montaño, 2015).

Desde la academia, nuestro compromiso como profesoras feministas es construir estrategias pedagógicas para conformar estudiantes con sentido crítico. Este concentrado de técnicas y actividades son útiles para la sensibilización en el aula sobre el contexto de harta violencia que enfrentamos en México, para crear diagnósticos con enfoque de género, para configurar herramientas de análisis interseccional, así como intervenciones sostenibles, participativas y justas socialmente, y para cuestionar y moldear no sólo los conocimientos teórico-metodológicos profesionales, sino los debates y polémicas que se den en torno al feminismo o a la igualdad entre mujeres y hombres.

Que las y los futuros profesionales del TS adquieran una formación feminista, a través del soporte histórico del feminismo y las gafas violetas como instrumento de comprensión de la realidad, coadyuva al manejo de herramientas para visibilizar, denunciar y combatir las violencias, identificar las desigualdades estructurales desde una voz política y generar agencia en las mujeres y deconstrucción de masculinidades tradicionales.

Las universidades, fieles aliadas del desarrollo social, tienen la consigna de aliarse con el feminismo en sus aulas, espacios y lineamientos

curriculares disciplinares. Enseñar en el aula con perspectiva feminista es otra vía de activismo y quehacer disciplinar. La sensibilización en la universidad es un avance significativo de intervención social que impulsa la transformación estructural desde nuestra trinchera profesional y que apunta la necesidad de desarrollar ejercicios autocríticos disciplinares para trazar una ruta de afirmación feminista (Cuero, 2019) que permita conjugar lo personal con lo colectivo y el activismo político con lo profesional.

## Referencias bibliográficas

- Agrela, B. y Morales, A. (2018). Trabajo Social y estudios de género. Vindicando un espacio científico propio. *Revista Estudos Feministas*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n251263>
- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(240), 147-175. <https://doi.org/10.22201/fcps.2448492xe.2020.240.76388>
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2, 1-6. <https://www.mpdll.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Carosio, A. (2016). Contribuciones del pensamiento feminista al pensamiento social. *Revista latinoamericana de investigación crítica*, 3(5), 243-256. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161226021604/ImasCN5.pdf>
- Casas, C. y Chávez, J. C. (2022). *Igualdad de género, una mirada feminista desde el Trabajo Social*. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.trabajosocial.unam.mx/publicaciones/2022/Portadas\\_pdf/Igualdad\\_de\\_Genero\\_3ra\\_vuelta.pdf](https://www.trabajosocial.unam.mx/publicaciones/2022/Portadas_pdf/Igualdad_de_Genero_3ra_vuelta.pdf)
- Cerva-Cerna, D. (2021). Criminalización de la protesta feminista: el caso de las colectivas de jóvenes estudiantes en México. *Investigaciones feministas*, 12(1), 115-125. <https://doi.org/10.5209/infe.69469>
- Cuero, A. Y. (2019). ¿Es posible una intervención feminista descolonial? Una reflexión desde la experiencia y la práctica política antirracista. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 21-40. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/1722>
- Dominelli, L. y Macleod, E. (1999). *Trabajo Social Feminista*. Cátedra.
- Federación Internacional de Trabajo Social. (2004). *Definición global de Trabajo Social*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>
- Fernández, P. (2015). Trabajo Social Feminista: una revisión teórica para



- la redefinición práctica. *Trabajo Social Global*, 5(9), 24-39. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3299>
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism*. Verso.
- Gabbert, K. y Lang, M. (2019). *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina?* Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.
- Guzzetti, L., Bouza, A., Ovando, F. y Bucki, C. (2019). Aportes del feminismo al trabajo social. ¿Qué significa pensar un trabajo social feminista? *Zona franca*, 27, 16-35. <https://doi.org/10.35305/zf.v0i27.129>
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficante de sueños. [https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS\\_map47\\_hooks\\_web.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map47_hooks_web.pdf)
- Laborde, A. (2025, abril 6). *Los hilos que mueven el antifeminismo en América Latina*. *El país*. <https://elpais.com/chile/2025-04-06/los-hilos-que-mueven-el-antifeminismo-en-america-latina.html>
- Linardelli, F. y Pessolano, D. (2019). La producción de conocimiento en Trabajo Social, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Sociales*, 28, 17-40. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6695>
- Martínez, I. (2016). Making a Feminist Pedagogy through the Gender Approach to Transform the Hegemonic Citizenship. *Foro de educación*, 14(20), 129-151. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/198>
- Matarranz, M. (Coord.) (2024). *Pedagogías feministas. Reflexiones para la igualdad de género en la escuela*. Dykinson.
- Mujeres en Red (2006). *Por la plena integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior*. Mujeres en Red. El periódico feminista. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article459>
- Ngozi, C. (2018). *Todos deberíamos ser feministas*. Random House.
- Oxfam. (2022). *México justo: políticas públicas contra la desigualdad*. <https://oxfamMexico.org/mexico-justo-politicas-publicas-contr-la-desigualdad-0/>
- Palomera-Rojas, P., Meneses, A. y Hugo, E. (2025). Jerarquías de género en la educación científica: concepciones y prácticas del profesorado formador de formadores. *Psicoperspectivas*, 24(2), 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3353>
- Piñones, P. (2022). *Pedagogías feministas y sus encuentros afectantes. Con los pies en la tierra, las manos en la masa y la escuela patas arriba*. UNAM. <https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/250.pdf>
- Pozzi, P. y Godinho, P. (2019). *Insistir con la esperanza. El compromiso so-*

*cial y político del intelectual*. CLACSO. <https://www.clacso.org/insistir-con-la-esperanza/>

- Ríos, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 25(2), 123-143. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/145>
- Ríos, P. (2020). Aportaciones de las teorías relacionales y feministas al Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 43-52. <https://doi.org/10.5209/cuts.62991>
- Romero, V. y Centeno, R. I. (2025). Balance de la política de género en México (2018-2024). *Revista Española de Sociología*, 34(2), 82-104. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2025.262>
- Romero, V. (2025). *Género y desarrollo social. Apuntes para un Trabajo Social Feminista*. Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social. <https://doi.org/10.62621/p72qbj32>
- Romero, V. (2024). Tinta y espejos: la auto-etnografía como apuesta feminista. *Revista Estudios Feministas*, 32(1), 1-13. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/90813>
- Torres, A. (2019). *De la marea rosa a la marea conservadora y autoritaria en América Latina: desafíos feministas*. Friedrich-Ebert-Stiftung e Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/15682.pdf>
- Varela, C., Alonso, P. y Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes*, 26(1), 95-108. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014>



Eje 3:

**Sistematización e investigación en  
la enseñanza del Trabajo Social**



# **Fantasmas docentes en la enseñanza de la sistematización en futuros trabajadores sociales**

Yasna Anabalón Anabalón<sup>1</sup>

Felipe Norambuena Conejeros<sup>2</sup>

Oliver Fariña Albornoz<sup>3</sup>

## **Introducción**

La labor docente conlleva, de manera inherente, desafíos constantes para quienes la ejercen; primero, la responsabilidad de mantenerse actualizado, tanto en los contenidos propios de la disciplina como en las estrategias didácticas y pedagógicas que permitan facilitar un aprendizaje significativo en las y los estudiantes, y en segundo lugar desarrollar procesos reflexivos sobre su labor pedagógica y de generación de conocimiento. En la labor docente existen áreas de la formación profesional que, por sus características específicas y su desarrollo histórico-académico, generan grandes tensiones y desafíos para quienes las enseñan.

Una de estas áreas, sin lugar a dudas, es la sistematización de experiencias en Trabajo Social. En este contexto, a pesar de su relevancia como proceso de producción de conocimiento desde y sobre la práctica, la sistematización se presenta, muchas veces, como un terreno difuso y esquivo, tanto para estudiantes como para docentes, generando miedos, resistencias y, en particular, ciertas tensiones que rara vez son abordadas

---

1 Universidad de Las Américas, Concepción Chile. CORREO: y.anabalon.a@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

2 Universidad de Las Américas, Concepción Chile. CORREO: fnorambuenaconejeros@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0003-1598-3871>

3 Universidad de Las Américas, Concepción Chile. Correo: oliver.farina.albornoz@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9362-3893>

de manera abierta dentro de las comunidades académicas (Márques et al., 2021).

El presente capítulo se orienta desde un enfoque cualitativo, comprensivo y reflexivo, en el cual los autores despliegan un conjunto articulado de métodos interpretativos que buscan, de manera sistemática, nuevas formas de comprender y hacer inteligibles los mundos de experiencia que se investigan (Denzin & Lincoln, 2011), que relevan el rol del investigador como sujeto multicultural. En términos procedimentales, se trabajó a partir de la reflexión situada sobre experiencias pedagógicas desarrolladas en las asignaturas Taller de Título I y II, impartidas a estudiantes de quinto año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Las Américas, sede Chacabuco de Concepción. Este ejercicio fue complementado con diálogos colectivos entre docentes, en los cuales se analizaron prácticas de enseñanza, resistencias estudiantiles y tensiones curriculares, para luego construir acuerdos que fueron discutidos y refinados de manera conjunta.

Desde nuestra perspectiva, uno de los factores que dificulta avanzar en estas discusiones es la persistencia de ciertos *temas tabú* dentro de la academia. En ocasiones, motivados por la búsqueda de validación entre pares o por las propias inseguridades que atraviesan a quienes ejercen la docencia, algunos temas (especialmente aquellos que implican la revisión crítica de las propias prácticas, emociones o limitaciones) son sistemáticamente evitados. Estas omisiones obstaculizan la posibilidad de generar espacios de diálogo honesto, limitando la construcción colectiva de nuevas comprensiones sobre los procesos formativos y cerrando la puerta a innovaciones pedagógicas que podrían fortalecer la formación de las y los futuros trabajadores sociales (Valenzuela-Calder et al., 2020).

Es en este contexto donde surge la noción de *fantasmas docentes*, concepto que utilizamos aquí como una metáfora para nombrar esas ideas, sensaciones y tensiones que habitan el ejercicio docente, que rondan en conversaciones informales o pensamientos solitarios, pero que rara vez son explicitadas o abordadas en espacios de reflexión colectiva. Estos fantasmas no solo habitan en la subjetividad de cada docente, sino que muchas veces se relacionan con estructuras institucionales, tradiciones académicas y lógicas de enseñanza que reproducen prácticas pedagógicas pocas veces cuestionadas, que lejos de ser *debilidades individuales*, son la expresión de un entramado mucho más complejo y estructural. Se asume, por tanto, que escarbar en estas ideas y ponerlas en discusión es un paso necesario para comprender y transformar las dificultades que enfrentamos en la enseñanza de la sistematización.

Desde esta premisa, este capítulo propone explorar, analizar y visibilizar los principales fantasmas, miedos y tensiones que enfrentan quienes asumen la tarea de enseñar sistematización, con el objetivo de identificar posibles estrategias que permitan abordar y superar estas dificultades, enriqueciendo tanto la práctica pedagógica como la experiencia formativa de las y los estudiantes.

En las páginas que siguen, se ofrecerá un análisis de estos fantasmas docentes, categorizándolos según sus posibles orígenes: aquellos relacionados con las propias escuelas de Trabajo Social, las dificultades metodológicas y epistemológicas inherentes al proceso de sistematización, las tensiones emergentes en la relación pedagógica con las y los estudiantes, y, por último, las experiencias profesionales que influyen en la perspectiva y en la práctica de quienes enseñan. Este ejercicio de exploración busca aportar a la construcción de una pedagogía crítica y honesta, que asuma la sistematización no solo como un contenido más dentro de la malla curricular, sino como una herramienta de comprensión y transformación social que merece un lugar protagónico en la formación de las y los futuros trabajadores sociales.

Reconocer la existencia de estos fantasmas docentes implica visibilizar un conjunto de miedos individuales o sentimientos de inseguridad, comprender que estas tensiones emergen en un entramado en el cual convergen elementos institucionales, epistemológicos, pedagógicos y afectivos que configuran el proceso de enseñanza de la sistematización en Trabajo Social. Para comprender en profundidad la naturaleza de estos fantasmas y sus múltiples aristas, es necesario, en primer lugar, situar el contexto de la sistematización como práctica pedagógica dentro de la formación universitaria en Trabajo Social, reconociendo tanto su relevancia como sus particularidades y las tensiones históricas que la han acompañado en el ámbito académico (Anabalón, 2024).

Desde esta perspectiva, en el siguiente apartado se abordará una revisión conceptual y experiencial sobre la sistematización y su lugar en la formación de trabajadores y trabajadoras sociales, como punto de partida para entender las raíces y expresiones de estos fantasmas que acompañan (aunque muchas veces en silencio) la práctica docente en esta área.



## **Sistematización y formación en Trabajo Social. Un abordaje desde la mirada docente**

Saavedra (2024) se refiere a la sistematización como una actividad debatida y controvertida, cuya mirada crítica se aleja de la neutralidad y estructuralismo que ha invadido la intervención desarrollada desde el trabajo social. Desde esta lógica la sistematización pudiese ser comprendida como un proceso profundo de análisis crítico y reflexivo que implica organización continua y reconfiguración de experiencias sociales o educativas en el contexto del quehacer profesional (Anabalón, 2024) con la finalidad de hacer comunicable la práctica. Esta perspectiva permite descubrir y deconstruir los aprendizajes que surgen de la praxis, permitiendo que la persona sistematizadora y los profesionales examinen su propia trayectoria desde una perspectiva consciente e informada por su vivencia personal en el proceso a sistematizar (Castañeda-Meneses, 2014). Fomentando una comprensión rica y matizada de los eventos y las dinámicas que se presentan en su trabajo cotidiano (Jara, 2012; Castañeda-Meneses, 2014, 2015; Madrigal, 2023).

La sistematización cobra vida en el marco de los movimientos sociales y la educación popular, donde surge como una respuesta a fenómenos de crisis socioeconómica que han caracterizado a América Latina (Jara, 2012). En estos contextos, la sistematización se convierte en una herramienta esencial para entender las interacciones humanas, las luchas sociales y los procesos educativos, permitiendo a los profesionales no solo reflexionar sobre su práctica, sino también articular un aprendizaje colectivo que contribuya al fortalecimiento de las comunidades y a la construcción de un conocimiento más inclusivo y participativo (Jara, 2012; Madrigal, 2023).

Además, la sistematización genera un espacio para que los educadores y trabajadores sociales analicen críticamente las categorías que influyen en sus intervenciones, promoviendo una cultura de mejora continua y adaptación en su quehacer. Este enfoque reflexivo no solamente facilita el entendimiento del contexto en el que operan, sino que también impulsa la innovación y el desarrollo de nuevas estrategias que respondan a las necesidades cambiantes de las comunidades con las que trabajan (Villarreal y Barbosa, 2024).

La formación en la disciplina del trabajo social debe contemplar un aprendizaje de técnicas y metodologías, pero a la vez el desarrollo de competencias reflexivas y críticas (Concha et al., 2019). Por ende, es fundamental que los futuros profesionales adquieran habilidades que les permitan

analizar su propio proceso formativo y reconocer la complejidad de los contextos sociales en los que van a intervenir (Anabalón et al., 2024; Concha et al., 2023).

## **Fantasmas y miedos en la enseñanza de la sistematización**

Hablar de sistematización en Trabajo Social es hablar de una práctica esencial, tanto en su dimensión profesional como disciplinaria. Desde las contribuciones de Castañeda (2014) y Jara (2014), la sistematización ha sido comprendida como un proceso de construcción de conocimiento desde la práctica, que permite no solo recuperar experiencias, sino también transformarlas en saber colectivo, útil y transferible para otras intervenciones sociales. No obstante, en el ejercicio docente y en el proceso formativo, emergen con fuerza ciertos *fantasmas* que dificultan no sólo su enseñanza, sino también su comprensión, apropiación y ejercicio real, tanto en estudiantes como en profesionales.

A continuación, se exponen y analizan estos fantasmas, que lejos de ser simples obstáculos individuales, son el reflejo de tensiones estructurales y pedagógicas que acompañan la formación en Trabajo Social en nuestro contexto chileno y latinoamericano.

### ***Fantasma 1. La sistematización como una asignatura relegada en el currículum de las escuelas de Trabajo Social***

Desde nuestra experiencia docente, uno de los primeros fantasmas que se manifiesta con claridad en el aula es el de la ausencia formativa de la sistematización en la trayectoria previa de muchos y muchas estudiantes e incluso de algunos profesionales que en contexto de las experiencias de práctica profesional interactúan en espacios formativos con los estudiantes. Por lo que, este no es un fenómeno exclusivo de quienes aprenden: también habita, con fuerza, en quienes enseñamos (Anabalón, 2024).

Es frecuente que, como docentes, enfrentemos en el trabajo de aula las consecuencias de una formación profesional que ha relegado la sistematización a un lugar marginal. Si bien, investigaciones recientes muestran que en el ámbito disciplinar chileno se han impulsado iniciativas para instalar la sistematización como un campo formativo obligatorio y se ha estimulado la generación de conocimiento en torno a ella (Castañeda y Sa-

lamé 2021), lo cierto es que muchas universidades aún le relegan como un contenido electivo, opcional o incluso superficial, sin el tratamiento metodológico y epistemológico profundo que permita comprenderla como una herramienta central para la construcción de conocimiento desde la práctica (Guzmán et al., 2024).

Este vacío curricular no solo afecta la disposición y comprensión de los estudiantes frente a la sistematización, también condiciona el quehacer docente. Quienes hoy asumimos la tarea de enseñar sistematización, muchas veces, lo hacemos sin haber tenido una formación robusta y permanente en la materia durante nuestra propia trayectoria educativa universitaria. Nos enfrentamos, por tanto, a un doble desafío: acompañar a estudiantes en un proceso que también, en muchos casos, hemos reconstruido o reaprendido como parte de nuestro ejercicio profesional y académico.

Así, este primer fantasma no solo es un síntoma del desfase entre lo que las Escuelas de Trabajo Social declaran en sus discursos institucionales y lo que realmente enseñan, sino que también es una huella que persiste en quienes formamos parte de estos espacios. Una ausencia que atraviesa generaciones de profesionales y que reproduce un círculo de silencios, inseguridades y miedos en torno a la sistematización. Olarte et al. (2023) sostienen que la sistematización impulsa en los docentes en formación reflexiones disciplinares, teóricas y pedagógicas.

***Fantasma 2. Dificultades metodológicas y epistemológicas, el miedo a navegar sin recetas***

El segundo fantasma proviene de una formación académica tradicional, marcada por enfoques positivistas que privilegian certezas, secuencias lineales y protocolos como garantía de objetividad (Vega et al., 2025).

Uno de los temores más frecuentes en la enseñanza de la sistematización surge de la necesidad de seguridad, pues estudiantes y docentes han interiorizado que todo aprendizaje debe estar respaldado por pautas o fórmulas exactas. En este contexto, no resulta extraño que, al enfrentarse a procesos como la sistematización que, en palabras de Jara (2014) y Castañeda (2014), se caracteriza por su flexibilidad, por la necesidad de diálogo constante con la realidad, y por su carácter eminentemente reflexivo y crítico, tanto estudiantes como docentes experimenten un profundo desconcierto.

La distancia entre la formación tradicional y la flexibilidad de la sistematización provoca ansiedad en estudiantes y docentes, quienes deben

asumir la incertidumbre como oportunidad para la reflexividad y la creación colectiva (Arancibia y Cáceres, 2011).

La sistematización, al no ofrecer recetas ni caminos rígidos, exige una construcción creativa y reflexiva, cuya flexibilidad es virtud, pero también fuente de inseguridad para quienes fueron formados en la lógica del *método correcto*.

Aceptar la incertidumbre ha implicado sistematizar nuestras propias prácticas, asumiendo el temor a enseñar sin recetas y fortaleciendo pensamiento crítico, flexibilidad, creatividad y reflexividad (Arancibia y Cáceres, 2011).

En este contexto, Castañeda (2014) ofrece una propuesta particularmente valiosa al hablar de los *recursos de estabilización* como estrategias pedagógicas que permiten transitar la incertidumbre sin sucumbir al desconcierto. Estos recursos no buscan volver rígido el proceso de sistematización, sino proporcionar anclajes flexibles que den sentido, estructura y dirección al proceso sin quitarle su carácter abierto y reflexivo. Para quienes enseñamos sistematización, estos recursos se transforman en herramientas que nos permiten acompañar mejor a los y las estudiantes, ofreciendo orientaciones claras, ejemplos previos, categorías de análisis sugeridas o estructuras de trabajo tentativas, que no son recetas, sino más bien puntos de apoyo para que cada uno construya su propio recorrido de sentido.

### ***Fantasma 3. Resistencia de los estudiantes al proceso de sistematización***

Un tercer fantasma, que suele manifestarse de manera recurrente en las aulas, es la resistencia de los estudiantes frente a la sistematización. Quienes hemos acompañado a estudiantes en el proceso de sistematización, hemos sido testigos de cómo la resistencia a esta práctica no surge de una simple falta de interés, sino que en muchos casos provienen de una tensión más profunda que atraviesa su proceso formativo: la separación tajante que, muchas veces, se construye entre teoría y práctica, por lo que esta resistencia no es arbitraria ni injustificada: en gran parte, es el resultado de las tensiones y ambigüedades que la formación académica reproduce.

Muchos estudiantes ven la sistematización como una tarea académica o investigativa, desconectada de sus prácticas, percepción que se refuerza cuando equipos y supervisores la reducen a evaluaciones, perdiendo su sentido crítico de reconstruir experiencias y generar aprendizajes significativos.

La confusión se agrava con la separación entre teoría y práctica, pese a que, como señala Castañeda (2014), son dimensiones interdependientes. Esta visión reduccionista, reforzada por la formación disciplinaria, genera en la sistematización resistencia y angustia al tensionar esquemas binarios interiorizados.

Como docentes, este fantasma aparece al motivar a los estudiantes a vincular práctica y teoría, lo que evidencia carencias en su formación y nos impulsa a replantear estrategias que permitan este cruce esencial para el sentido formativo de la sistematización.

#### ***Fantasma 4. La sistematización postergada por la urgencia profesional***

En Trabajo Social, la sistematización enfrenta dificultades tanto en el aula como en la práctica profesional, donde suele ser desplazada por las urgencias de la intervención social. Aunque se sustenta en la práctica, la disciplina enfrenta exigencias laborales, sobrecarga de funciones y presiones institucionales que reducen los espacios necesarios para sistematizar y reflexionar en profundidad sobre las experiencias de intervención (Anabálón, 2024).

La sistematización, lejos de consolidarse como un ejercicio habitual y necesario en la praxis profesional, se ve relegada a un plano secundario o, en el peor de los casos, a la categoría de *lujo académico*, accesible solo para quienes disponen de tiempo y recursos para realizarla o como función de la academia. Esta distancia entre la práctica y la reflexión sistematizada produce que muchos trabajadores y trabajadoras sociales transitan toda su vida profesional sin sistematizar formalmente ninguna de sus experiencias, lo que no solo empobrece su desarrollo profesional, perdiendo la posibilidad de difundir experiencias valiosas, sino que también dificulta la construcción de un saber disciplinar colectivo, situado y crítico a lo largo de la historia disciplinar.

Así, el miedo o la inseguridad frente a la sistematización no es solo un asunto pedagógico, sino también una consecuencia directa de las condiciones materiales y organizacionales en las que se desarrolla la práctica profesional, que limitan las oportunidades de sistematizar y, con ello, de recuperar y resignificar saberes valiosos para la disciplina.

## ***Fantasma 5. Falta de formación o apoyo institucional para los docentes***

El último de los fantasmas que aquí identificamos tiene relación con la propia comunidad docente. La sistematización, a pesar de su relevancia en el discurso profesional, no siempre ha contado con espacios de formación y actualización para quienes asumen la responsabilidad de enseñarla. La mayoría de las y los docentes han debido construir su saber sobre sistematización de manera autodidacta o a partir de iniciativas aisladas de formación, muchas veces impulsadas por redes informales o esfuerzos personales.

En Chile, un ejemplo de resistencia y construcción colectiva ha sido la conformación de redes de universidades que promueven espacios de formación, diálogo y capacitación en sistematización, lo que sin duda representa un avance significativo. Sin embargo, estas iniciativas, aunque valiosas, no han logrado permear a todas las escuelas de Trabajo Social, ni mucho menos garantizar la existencia de una política institucional sostenida que promueva la sistematización como práctica pedagógica estructural.

En este contexto, la enseñanza de la sistematización queda supeditada, en gran medida, a la voluntad, motivación y experiencia individual de cada docente, lo que limita tanto la homogeneidad como la profundidad en su enseñanza. Este vacío institucional, sumado a las tensiones ya descritas, termina por consolidar un círculo vicioso donde los miedos, las inseguridades y los silencios en torno a la sistematización se perpetúan, alimentando la invisibilización de estos fantasmas en el ámbito formativo.

Como docentes, enfrentamos la paradoja de enseñar sin sistematizar formalmente nuestras experiencias, lo que refuerza la necesidad de redes institucionales que reconozcan la sistematización como práctica formativa, compartida y profesionalizante.

## **Reflexiones finales**

Enseñar sistematización constituye una práctica pedagógica y política profundamente tensionada por estructuras formativas que, históricamente, han privilegiado modelos positivistas, tecnocráticos, funcionalistas y reproductivos por sobre enfoques críticos y reflexivos (Saavedra, 2024). El miedo a “no enseñar bien” cuando no hay recetas preestablecidas, o la incomodidad que genera enfrentar un proceso abierto, dialógico y reflexi-

vo, son efectos esperables en un sistema formativo que ha desincentivando históricamente el pensamiento crítico.

Los miedos y fantasmas identificados en el manuscrito no son meramente expresiones individuales de inseguridad docente o de resistencia estudiantil, sino que por sobre todo son síntomas de una estructura epistemológica y curricular débil y que aún no asume la sistematización como un eje articulador del saber situado y comprometido que demanda el Trabajo Social contemporáneo, evidenciando una tensión estructural entre los dispositivos formativos tradicionales y las exigencias epistémicas de una práctica situada, crítica y comprometida.

En este sentido, cuando la enseñanza se construye sin apoyos institucionales claros, sin una política formativa que valore la sistematización como un saber legítimo y necesario, se genera un terreno fértil para la improvisación, la inseguridad y la desvalorización de su sentido transformador.

El impacto de estos fantasmas en la calidad de la formación profesional es considerable. Cuando la sistematización es reducida a un ejercicio formal, desconectado de la praxis o limitado por enfoques rígidos, se pierde su capacidad de interrogar la realidad, de reconstruir saberes desde la experiencia vivida y de habilitar a los sujetos para ejercer un pensamiento transformador y para avanzar en una disciplina académica que se nutre y requiere de la praxis para su desarrollo. Alcanzar esta articulación requiere, una pedagogía que valore la pregunta más que la respuesta, la construcción colectiva por sobre la imposición de marcos prefabricados, y la incertidumbre como motor de pensamiento crítico y no como déficit formativo. Superar estos desafíos implica avanzar hacia un nuevo paradigma formativo que reconozca en la sistematización como herramienta epistemológica central para la formación de profesionales capaces de intervenir con conciencia crítica y ética. Esta transformación demanda la integración de la sistematización como eje curricular transversal, el fortalecimiento de espacios de formación docente continua, y el desarrollo de comunidades pedagógicas que fomenten la reflexión situada sobre las propias prácticas de enseñanza. En este contexto, adquiere gran valor iniciativas como “La red Chilena de Trabajo social y sistematización”.

El fortalecimiento de la sistematización como práctica docente y profesional también exige revisar las condiciones institucionales bajo las cuales se ejerce la docencia. La sobrecarga laboral, la ausencia de espacios formales para la reflexión entre pares y la falta de reconocimiento de la sistematización como práctica académica legítima, constituyen barreras estructurales que deben ser enfrentadas. Las instituciones formadoras tie-

nen la responsabilidad de generar condiciones que permitan no solo enseñar sistematización, sino también vivirla como experiencia compartida, colaborativa y transformadora.

Enfrentar los miedos que rodean la enseñanza de la sistematización implica, en última instancia, transformar el modo en que se comprende el proceso formativo. No se trata de eliminar las tensiones, sino de reconocerlas como parte constitutiva de una pedagogía crítica. La sistematización, en este marco, no es un contenido más, sino una práctica de saber y poder que permite recuperar, resignificar y proyectar las experiencias hacia una intervención profesional más ética, contextualizada y emancipadora.

Solo cuando los fantasmas dejan de habitar el silencio y se convierten en materia de diálogo colectivo, es posible avanzar hacia una formación verdaderamente comprometida con los principios del Trabajo Social crítico. La sistematización ofrece una metodología de generación de conocimiento desde el rescate de la práctica, pero también una ética del conocimiento: una forma de leer el mundo, de nombrar la experiencia y de disputar los sentidos que circulan en los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje. Es allí donde reside su mayor potencia y, también, su mayor desafío.

En nuestra práctica docente concreta hemos comenzado a desarrollar estrategias que buscan precisamente eso, acompañar desde el cuidado, sostener desde el diálogo, y formar desde la horizontalidad. Entre ellas, destacamos el trabajo en clases-taller realizadas en el laboratorio de computación, donde se supervisa de manera constante y personalizada tanto la propuesta de sistematización como el análisis de datos realizado por cada estudiante o equipo de sistematización. Este acompañamiento técnico y reflexivo permite reducir la ansiedad frente a la incertidumbre, al tiempo que fortalece la autonomía del proceso.

Complementariamente, hemos establecido reuniones periódicas entre docentes que impartimos la asignatura, como espacios de conversación horizontal para compartir dudas, revisar tensiones comunes y socializar buenas prácticas e identificar desafíos de la escuela en la materia. Estas reuniones no solo enriquecen nuestra práctica pedagógica, sino que también constituyen un espacio de resistencia ante la soledad docente que muchas veces nos rodea.

Frente a los miedos que produce la sistematización, apostamos por una pedagogía que no los anula ni los ignore, sino que los habite críticamente, reconociendo que también en el miedo hay saber, y que también en la duda puede nacer la potencia transformadora que inspira el Trabajo Social.



Desde esta perspectiva, enseñar sistematización es, para nosotros y nosotras, un acto de compromiso con una profesión que no puede renunciar a pensar lo que hace, a comprender lo que transforma, y a construir desde la experiencia vivida un saber colectivo, situado y ético. Reconocer los fantasmas que nos habitan no debilita la docencia, por el contrario, la humaniza, la complejiza y, sobre todo, la proyecta hacia un horizonte formativo más justo, más reflexivo y acorde con los desafíos del Trabajo Social en nuestros contextos chilenos y latinoamericanos.

## Referencias bibliográficas

- Anabalón, Y., Vega, E., Ascencio, M. & Roco-Videla, A. (2024). Social work and social education as professional identity. Review of scientific production in Latin America between 2017 and 2022. *Salud, Ciencia Y Tecnología*, 4, 979. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024979>
- Anabalón, Y. (2024). Reflexiones sobre la formación en sistematización de futuros trabajadores sociales pertenecientes a la Universidad de Las Américas. Concepción. En Castañeda, P., Castillo, L., Cerda, J., Galván, M. y Salamé, A. (eds.) *Sistematización y Trabajo Social. Reflexiones y experiencias*. Universidad de la Frontera.
- Cáceres, G. (2011). La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del Trabajo Social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 2(3), 1–23. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v2i3.916>
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para Trabajo Social en intervención Social y Sistematización*. Universidad de Valparaíso.
- Castañeda, P. y Salamé, A. (2021). Sistematización y Trabajo Social en Chile. El largo y sinuoso camino. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 115-129. doi: 10.25100/prts.v0i31.10563.
- Concha, M., Lagos, N., Anabalón, Y., López, C. y Becerra, P. (2023). Competencias emocionales en la formación de profesionales en trabajo social. *Revista Educación*, 47(2), 1–16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53644>
- Concha, M., Muñoz, M., y Anabalón, Y. (2019). Enfoque situacional y tutoría académica como estrategia formativa en asignaturas prácticas de trabajo social. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 64-83. <https://doi.org/10.29035/pai.5.2.64>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (Vol. 1). Gedisa editorial, p.370.
- Galván Cabello, M. y Salamé Coulon, A. (Eds.), *Sistematización y Trabajo*

- Social. Reflexiones y Experiencias*. (pp. 23–36). Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de La Frontera.
- Guzmán, D., Fernández, A. y Castillo, A. (2024). Repensando el proceso de formación en prácticas intermedias de Trabajo Social, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 29-47. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2158>
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles. Programa democracia y transformación global*. Centro de estudios y publicaciones Alforja.
- Madrigal, J. (2023). La sistematización de experiencias en el aula virtual, una herramienta metodológica para la docencia. *InterSedes*, 24(1), 39-51).  
<https://doi.org/10.15517/isucr.v24inúmero%20especial%201.53756>
- Marqués, M., Molina, F., Gómez, V. y Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 137-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>
- Olarte, M., Zuluaga, J. y Figueroa, W. (2023). Sistematización de experiencias de los docentes en formación en clave a su recorrido por los componentes académicos de la práctica pedagógica y educativa. *Panorama*, 17(33), 32-46. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i33.3989>
- Saavedra, J. (2024). Escritura-huella, holografía y sistematización. Notas para un debate epistemológico. En Castañeda, P. Castillo, L. Cerda, J. Galván, M. y Salamé, A. (Ed.) *Sistematización y Trabajo Social Reflexiones y experiencias*. Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de La Frontera.
- Valenzuela, Y., Pérez, O., y Oca, N. (2020). Reflexiones teóricas sobre la sistematización didáctica en la formación de docentes en servicio. *EduSol*, 20(73), 138-152. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912020000400138&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000400138&lng=es&tlng=es).
- Vega Román, E. A., Arancibia Ávila, P., & Anabalón, Y. (2025). Impacto del estilo de enseñanza docente en el aprendizaje procedimental en estudiantes universitarios chilenos. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 18(35), 14–25. <https://doi.org/10.55777/rea.v18i35.5048>
- Villarreal, M. y Barbosa Rodríguez, R. A. (2024). *Sistematización de experiencias de semilleros de investigación en ingeniería en la Uniagustiniana*. Universidad del Valle.



# **Territorios del padecer. Procesos formativos del trabajo social encaminados al acompañamiento social frente a la violencia infantil**

Carmen Gabriela Ruíz Serrano<sup>1</sup>

Omar González Jiménez<sup>2</sup>

## **Trabajo Social y Personas niñas afectadas por la violencia: implicación encaminada a la transformación de trayectorias**

El Trabajo Social configura una profesión históricamente situada en el estudio de las desigualdades sociales y encaminadas a la construcción de estrategias de implicación tendientes a la transformación social. El método tradicional y la configuración de los niveles de intervención: caso, grupo y comunidad, ha permitido el trazo e implementación de acciones cuya misión es atender los impactos de las desigualdades y consecuentes violencias que interpelan a las personas y sus contextos próximos: familiares y comunitarios. De igual forma, el reconocimiento de grupos poblacionales de alta prioridad para la política pública mexicana destaca actores sociales específicos que exigen del profesional del Trabajo Social, una particular sensibilidad y conocimiento integral que coadyuve en su atención.

En las décadas recientes y particularmente desde la publicación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDN-NA) -en diciembre de 2014-, el grupo poblacional integrado por NNA, ha

---

1 Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: carmen.ruiz319@ents.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-3484-6760>

2 Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo: omar.gonzalez510@ents.unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-3649-2265>

ocupado parte de la agenda nacional y poco a poco se coloca en el centro, dadas las condiciones adversas que hoy enfrenta, representando un reto para la disciplina pues obliga la reconfiguración de formas tradicionales de intervención, no solo en lo que ocupa al andamiaje teórico-metodológico (en el uso de métodos, técnicas, instrumentos y herramientas), sino desde el posicionamiento “onto” y “epistemológico” (la manera en cómo se interpretan, analizan y abordan las problemáticas sociales que aquejan a los actores concretos).

De acuerdo con el Censo realizado en 2020 por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), en México habitan 126.014.024 millones de personas; 38.2 millones son NNA, lo que representa el 30.4% de la población total. Según los registros del informe sobre pobreza infantil y adolescente en México (CONEVAL y UNICEF, 2022), la pobreza en este grupo poblacional impacta en un 45.8% del total y las niñas y niños de 0 a 5 años de edad, registran los índices más altos de pobreza.

Estas condiciones de precariedad constituyen violencias estructurales que impactan directamente en el adecuado ejercicio de derechos tales como: alimentación adecuada, educación y desarrollo integral -solo por mencionar algunos-, promoviendo escenarios familiares y comunitarios desfavorables que encuentran en la pobreza una plataforma para expresar otras transgresiones. De acuerdo con datos ofrecidos por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 2022 (pp. 19-23) las y los adolescentes de 12 a 17 años, presentaron la mayor carencia social, en lo que respecta al rezago educativo, en el grupo de 6 a 11 años, el rezago alcanza un porcentaje del 1.8%.

Por su parte UNICEF (2025) ha destacado que en nuestro país 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes han sufrido métodos de disciplina violentos por parte de sus padres, madres, cuidadores o maestros, el 63% de las niñas y niños entre 1 y 14 años, han experimentado algún método de disciplina violenta, en tanto, las prácticas más comunes suelen ser agresiones psicológicas, seguidas por otro tipo de castigos físicos. Hay una coexistencia de diversos tipos de violencia: usualmente quienes son maltratados en su hogar, pueden también ser agredidos en sus escuelas y comunidades, estando expuestos a una combinación de agresiones.

Las violencias estructurales que se expresan en desigualdades, pobreza, marginalidad y falta de acceso a oportunidades, se viven en los escenarios familiares, traduciéndose en violencias directas como la física, sexual, emocional y/o psicológica, desvelando la relación intrínseca y prácticamente indisoluble entre ambas. De ahí que el complejo fenómeno

del Maltrato infantil está inserto en un contexto estructural de dimensiones tales que se somatizan en el mundo íntimo, reforzando la espiral de violencias y dejando clara una irrefutable realidad: en México las violencias y desigualdades tienen rostro de niño.

La implicación profesional en lo relativo a la díada Niñez-Violencias, ha dejado de ser un apuesta asistencial y paliativa para constituirse como un desafío de implicación disciplinar que exige conocimientos profundos, dimensionando los entramados complejos que ocupan las causas estructurales, manifestaciones cotidianas, impactos a nivel individual, familiar y comunitario, así como, la obligada reflexión que se tensa con las experiencias propias de adversidad, pobreza y maltrato, representando para las y los profesionistas, tanto en formación como en ejercicio, el encuentro con las fisuras que el dolor provoca, definiendo un espejo permanente, pues le implican y le exigen hospedar el padecer. Para Derrida (2008) quien hospeda, acaba siendo acogido por la visita del otro, se torna huésped de esa visita y su propiedad se expropia, él asegura, por tanto, que en el acto de hospedar, no hay lugar para salir ileso.

Actualmente desarrollar procesos sobre la base del Trabajo Social crítico, configura la posibilidad por tomar distancia de las perspectivas técnico-operativas y asistenciales, recuperando una praxis que no solo atiende las necesidades inmediatas de las personas, sino que analiza las raíces históricas, sociales y económicas de la opresión y exclusión, promoviendo una transformación social profunda y de justicia social. Montaña (2019) argumenta que el Trabajo Social crítico,

Depende de un sujeto capaz de promover la transformación social. Una teoría revolucionaria no determina mecánicamente una práctica revolucionaria; en esta relación hay innumerables mediaciones que no pueden ser suprimidas: agotamiento del modelo actual, correlación de fuerzas sociales, grado de conciencia (de clase) de los sujetos, capacidad de organización y movilización, etc. (p.13).

Desde esta comprensión y reconfiguración de la práctica profesional, es posible generar procesos de

[...] reivindicación y construcción de poder popular, permitiendo el protagonismo de aquellas personas que han sido invisibilizadas y desplazadas de la sociedad [...] se trata de desarrollar, en conjunto, la capacidad y posibilidad real de decidir

sobre el propio destino o proyecto de vida y de poder llevarlo a cabo (Castillo et al., 2021, p.101).

Es por ello por lo que, en lo relativo a los procesos de implicación con niñas, niños y personas adolescentes, este posicionamiento epistemológico, contribuye a reconocerles en un papel protagónico y activo dando un giro determinante al posicionamiento adultocéntrico que los mira como seres humanos inacabados y a la espera de la vida adulta.

## **Proyecto Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo**

El proyecto “Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo” (PNMC), es una iniciativa académica de formación disciplinar que no supone ingenuidades ni aspira a la objetividad como eficacia de la intervención, por el contrario, escarba a partir de lo reflexivo, lo teórico y lo metodológico, las motivaciones singulares, que habrán de fortalecer la convicción de las y los estudiantes. A partir del desarrollo de propuestas investigativas y profesionalizantes, situadas en el binomio Niñez-Violencias -específicamente en el fenómeno de Trata de Personas (TdP)-, se busca responder a las tareas sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Docencia, Investigación y Difusión; cuyos pilares se sostienen en la comprensión de la experiencia niña, las violencias y el acompañamiento social, como campos teórico-epistemológicos de incidencia social.

## **Campos epistemológicos críticos: nuevas formas de implicarse en la realidad**

El proyecto construye un escenario formativo que invita a las y los estudiantes a cuestionar y repensar marcos teóricos que han sido previamente revisados, transitando de las construcciones hegemónicas, a las miradas complejas e interdisciplinarias, reflexionando la manera en cómo “el aprendizaje del educador al educar se verifica y en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones” (Freire, 2010, p.45).

Para Hooks (2022, p. 17) “Pensar es una acción. Para todos los intelectuales en ciernes, los pensamientos son el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas, y el lugar en el que se unen las visiones de la teoría y la práctica. El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida”. Sobre la base de estas premisas, es que el proyecto que las lectoras y lectores identifican en este texto, interpela la realidad y busca trazar escenarios propios para la construcción de conocimiento situado, que abone al posicionamiento teórico, metodológico y político de inmersión con las personas menores de edad y sus familias, reconociendo su constitución como actores sociales, políticos y de producción de cultura.

Para las actividades de docencia, investigación y difusión, se retoman algunos contenidos teórico-metodológicos y epistemológicos críticos, pilares de referencia no solo conceptual, sino de comprensión. Para fines de este capítulo retomaremos tres de las claves epistemológicas sustanciales: Trata de Personas, Acompañamiento Social y Niñez.

## **Trata de Personas. Fenómeno social complejo y proceso de cosificación en el contexto neoliberal**

La Trata de Personas (En adelante TdP) como delito es generalmente asociada, tanto en el campo académico como profesional, con el fin de la explotación sexual y/o laboral. Para el Protocolo de Palermo (2000) instrumento internacional vigente en la materia, la TdP constituye un delito y se entiende como:

La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos. (p. 44-45)



La definición descrita establece claramente tres elementos constitutivos: actividades, medios comisivos y fines de explotación. Esta perspectiva sugiere una intervención institucional y profesional de enfoque punitivo, centrándose en la dicotomía “víctima-victimario”, “sanción y persecución del delito”.

Es urgente transitar dicha concepción y reconocer no solo el “proceso del delito, sino la expresión de relaciones de poder y dominación, incluso a nivel estructural económico y político, no sólo de manera individual, colocada en la lógica de mercancías que se disfraza socialmente bajo la forma de negocios y de libertades individuales” (González, 2024, p.23). De esta manera se pone énfasis en el carácter social del fenómeno a través de analizar las prácticas culturales, los procesos sociales y las relaciones asimétricas de poder y dominación.

Siguiendo la perspectiva que ha aportado Grima (2014), -presidente del Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas (ObservaLATrata)- resulta oportuno reconocer en el delito, la configuración de un fenómeno social complejo (Grima, 2017) que se sostiene del entramado histórico que ha dado pie a la explotación de seres humanos, el papel del Estado como una maquinaria que permite la cosificación de la vida dejando de lado su carácter garante de derechos para ponerse al servicio del mercado y el sistema capitalista neoliberal en su fase más perversa que mercantiliza la vida e incluso la muerte.

**Acompañamiento Social. Renunciando a la intervención como dispositivo jerárquico**

En el Trabajo Social hay una premisa instaurada que asume en todo proceso de intervención, un cambio “positivo” que generará mejora, bienestar y/o mayor calidad de vida en los sujetos sobre los que se actúa, se considera de igual forma que, todo proceso de intervención es racional, fundamentado, intencional, con objetivos predeterminados y orientados a ese cambio, haciendo uso de un marco teórico y metodológico lineal que permite hacer un diagnóstico donde se jerarquizan los problemas, identificando todo lo que está mal para sustentar las actividades que se realizarán en un tiempo determinado con el sujeto individual o colectivo, para generar una transformación social (González, 2024).

Desde este lugar de enunciación, la intervención social, constituye un dispositivo, un “mecanismo de disciplinamiento, de control, de poder o de dominio” (Falla, 2016, p.356). Por su parte el Proyecto PNMC, apuesta

por la identificación y tránsito hacia el enfoque-ruptura: “Acompañamiento social”, campo epistemológico, que supone en el acompañamiento, no solo una forma “ligera o gentil” de nombrar la intervención, sino la resignificación que supone la relación: profesionalista-usuario, profesionalista-paciente, profesionalista-cliente. Para Ruíz, el acompañamiento social es “el encuentro horizontal en donde convergen las voces del profesional que acompaña y el sujeto de decisión que se hace acompañar, la construcción de un espacio de reconocimiento de saberes e identidades y cuyo punto de intersección posibilita la transformación de trayectorias, ampliando los horizontes para la reconstrucción del tejido familiar y socio-comunitario”. (2021, p.311)

## **Niñez y Persona niña. Otras enunciaciones, otras geografías**

Así como la TdP es reconocida a partir del fin de la explotación sexual -como prácticamente exclusiva expresión de ésta- y/o laboral, la intervención ha sido asociada con la eficacia y objetividad -resultado de la definición de acciones secuenciadas para detonar el cambio social- y; el imaginario instituido respecto de niñas, niños y adolescentes sugiere asumirlos como seres dependientes, propiedad de padres y madres, objetos de protección y a la espera de la vida adulta.

Esta percepción, ampliamente difundida y fortalecida por el adultocentrismo que, en Morales se “refiere al carácter estructural de la dominación social, política, económica, cultural y moral que ejercemos las personas adultas sobre las niñas, niños y jóvenes” (2024, p. 157), contribuye a invisibilizar su carácter coprotagonico y agencial, ignorando y despreciando su rol como actores sociales, políticos y de producción de cultura. El adultocentrismo advierte una forma de violencia cultural sistémica e invisible, expresándose no solo en formas explícitas de maltrato sino también en violencias adultistas que se manifiestan en prácticas institucionales, espaciales y lingüísticas cotidianas. Desde la propuesta formativa, hasta ahora desarrollada, se propone reformular el rol que se ha jugado históricamente en esta relación, reconociendo la interdependencia humana, la relación dialógica y el protagonismo de esta nueva generación, como instituciones y como colectivos sociales (Cussiánovich, 2007).

Se incorporan las categorías: Persona niña y Niñez, dos construcciones conceptuales diferenciadas. Hay un compromiso por asumir en las Personas Niñas, “seres humanos activos en un espacio social, constituido

y constituyente, en un entramado de inter-subjetividades que dan forma al tejido social” (Ruíz, 2024, p. 66) y en lo que respecta a la Niñez, se propone reconocerla “como la experiencia humana dinámica, relacional y contextual de los primeros años de vida, resultante de un trayecto histórico situado que supone un proceso de humanización que se construye subjetiva e intersubjetivamente en relación con los otros, en el entendido de una interseccionalidad en donde lo individual y colectivo convergen, lo íntimo y lo público se encuentran”. (Ruíz, 2021, p. 112)

Resaltar esta diferenciación conceptual, abona al reconocimiento protagónico de las personas niñas y afirma que la niñez, constituye un espacio simbólico determinante en la vida, al configurar un territorio de experiencias que: interpelan la constitución cerebral, los aprendizajes sociales, la intersubjetividad, la comprensión personal de las otras y los otros, y en ello define, una brújula para vivirnos en el mundo.

Las claves epistemológicas hasta ahora expuestas no solo definen formas diferentes de expresar la realidad, sino la construcción de un nuevo lenguaje, un nuevo diccionario. A través del discurso, se busca transformar las percepciones, las representaciones sociales y los imaginarios, hasta ahora instaurados en el ámbito académico y profesional. En ese tenor y siguiendo las ideas de Foucault, es posible pensar que el “lenguaje no es un sistema arbitrario; está depositado en el mundo y forma a la vez parte de él” (1966, p. 43), en resumen: el lenguaje construye realidad y modela la manera en cómo nos relacionamos.

**Docencia. Procesos formativos y el sentipensar en el aula**

La Docencia, configura una de las tres tareas sustantivas de la UNAM y, es a través de la Práctica Escolar de Intervención en Instituciones -asignatura del Plan de estudios 2019 del nivel licenciatura que se imparte en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-, que la experiencia formativa toma como escenario para la realización de sus actividades formativas, los Centros de Asistencia Social (CAS) del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) y los CAS de carácter privado -Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)- encargadas de la atención de NNA receptores de violencia, sus sistemas familiares y comunitarios.

Desde su constitución en 2016, el objetivo de la práctica “Trata de Personas y Maltrato infantil” (que a su vez forma parte del proyecto PNMC) ha sido contribuir en la formación de profesionistas del Trabajo

Social, de amplio perfil, sensibles, situados, de conducción ética y capaces de coadyuvar en las diversas problemáticas que aquejan a las personas niñas en el territorio nacional, reconociendo su carácter agencial, de coprotagonismo social e inevitable interdependencia con el mundo adulto, lo que obliga de igual forma, a asumir en las personas que educan, cuidan y acompañan, otro grupo de atención prioritaria. En su libro ¿Qué te pasó? Perry comparte la experiencia en el trabajo con niñas y niños afectados por la violencia:

Muchas veces nos piden que ayudemos a niños y jóvenes que han sufrido maltrato o han vivido experiencias traumáticas, o que asistamos a una comunidad tras un acontecimiento traumático. Y cuando les digo que necesito trabajar con los adultos, se quedan desconcertados. Pero si los adultos que conviven enseñan y tratan a esos niños no están regulados, no podrán estar plenamente presentes de un modo compasivo y regulado. Son esos momentos de presencia plena los que regulan, reconfortan y curan a los niños. Si ayudamos a los niños, pero no atendemos las necesidades de los adultos, nuestro trabajo tendrá un efecto escaso. Este es uno de los principios básicos de cualquier enfoque informado sobre el trauma: hay que ayudar a los adultos que trabajarán en primera línea con los niños y los jóvenes (Perry, 2023, p. 214).

De esta forma, robustecer la formación de profesionistas del Trabajo Social, a partir del acercamiento con enfoques como: clave niña, informado en trauma, de resiliencia social, pronostica un acompañamiento sensible y de comprensión.

Reconociendo -desde el enfoque informado en trauma- el impacto favorecedor que advierte el trabajo familiar y comunitario -como los escenarios seguros que habrán de incidir en la transformación de trayectorias marcadas por la violencia- es que, el proceso formativo de las integrantes de la práctica “Trata de Personas y Maltrato infantil” recupera el acompañamiento familiar como un espacio de incidencia y se amplía al tejido socio comunitario, aspirando por repercutir en la trayectoria de las personas que se hacen acompañar, lo que supone un importante desplace de la consigna del cambio social como responsabilidad de las y los profesionistas, asumiendo así, las limitadas capacidades del Trabajo Social a nivel macrosocial, pero girando la potencia al impacto en lo íntimo y singular que supone la vida, distinguiendo que los actores sociales individuales y/o

colectivos, tienen capacidad de agencia, de cambio y son las y los expertos en su historia.

Lo descrito, no es tarea fácil, acercar sensiblemente a las y los profesionistas en formación, respecto de esta cruda realidad y las repercusiones que el maltrato deja en la niñez, requiere la utilización de estrategias formativas y recursos pedagógicos diversos, es por ello que, el uso de la metodología de investigación denominada Narrativa (Arias y Alvarado, 2015) desde sus principios metodológicos que incorporan el uso de técnicas: orales, escritas e interactivas para la profundización de información y proximidad con espacios profesionales, resulta útil y eficiente.

Para Arias y Alvarado (2015) la metodología narrativa renuncia a la pretensión de generalidades y al interés explicativo, ganando con ello profundidad y priorizando el interés comprensivo. Convoca conocimientos, técnicas y herramientas de múltiples disciplinas sociales y educativas, abriendo la puerta a la creatividad de quien investiga, interviene o acompaña, no se trata solo de recolección de datos, sino de la construcción, creación y gestación de formas diferenciadas de comprensión humana, en donde lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje, viabilizan formas variadas para ingresar en las problemáticas complejas.

La proximidad de las y los estudiantes a escenarios profesionales y contextos particulares a partir del uso de esta metodología: mediante el análisis de casos, la resolución de problemas, el aprendizaje basado en proyectos, favorece la adhesión del conocimiento al constituir proximidad, “todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada”. (Díaz-Barriga, 2006, p.20)

Este método de investigación cualitativa sugiere, como ya se ha dicho antes, la recuperación de técnicas que habrán de permitir la construcción de conocimiento científico y situado, de esta forma se recupera en el proceso formativo y ajusta a las necesidades del educando. Por otra parte, se transversaliza la idea de generar espacios de aprendizaje mediante la proximidad e interacción con los escenarios en los que se desarrolla el Trabajo Social.

De esta forma, la metodología aporta conocimiento y experiencias a las y los estudiantes pues les permite entrar desde la experiencia personal y colectiva, a los escenarios profesionales, al tiempo que construyen un posicionamiento teórico y ético frente a las violencias que afectan a NNA.

De esta manera cobra relevancia “La teoría del aprendizaje situado” que propone una forma diferente de entender la forma en la que adquirimos conocimiento. Según ésta, la clave que subyace es el ambiente social en el que está sucediendo el propio aprendizaje. Se trata de una visión rompedora con el clásico esquema de maestro y aprendices. Según este nuevo paradigma, los alumnos serían parte activa tanto en la adquisición como en la creación del conocimiento, ya que lo estarían llevando a cabo mediante la práctica social, que es inseparable de todo este procedimiento (Martínez, 2025).

Para Bell Hooks, en la mayoría de las ocasiones, cuando los estudiantes llegan a las aulas universitarias, la mayoría tienen miedo de pensar. Y los que carecen de ese temor, a menudo van a clase asumiendo que no será necesario pensar, que todo lo que tendrán que hacer es procesar información y vomitarla en los momentos adecuados (2022, p. 18).

Las y los integrantes del proyecto PNMC construyen escenarios que cuestionan lo hegemónico -como hasta ahora las y los lectores han advertido- trenzan desde el “sentipensar”, reflexionando otras formas posibles, mirando las excepciones y no las mayorías, lo singular y no lo plural, confiados de que, justo ahí, en dudar de los dogmas adquiridos, está la posibilidad de construir conocimiento y con ello nuevos caminos. Se edifica sobre las ideas de Fals Borda quien argumentaba que “el hombre sentipensante combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (2015, p. 10).

## **Investigación. Resistiendo al epistemicidio académico**

Desde estos preceptos, las trabajadoras sociales en formación que se suman a la práctica de intervención institucional o bien como tesisistas de nivel licenciatura, maestría o doctorado, diseñan a partir del pensamiento crítico, creativo y ético, procesos investigativos que buscan sobre la base de la curiosidad genuina, realizar estudios de enfoque cualitativo y mixto centrados en las problemáticas de las personas niñas.

Las y los protagonistas del proceso siempre son las personas estudiantes y/o egresadas de la formación en Trabajo Social, quiénes tras un proceso metodológico riguroso, convierten sus temas de interés en problemas de investigación. Esta sinergia entre motivación y el conocimiento científico, permite la creación de espacios de aprendizaje conjunto ya que “El aspecto más emocionante del pensamiento crítico en el aula es que

exige a todos que tomen la iniciativa, es decir, invita activamente a los estudiantes a que piensen con pasión y a que compartan sus ideas de forma entusiasta y abierta. Cuando todas las personas en el aula, profesor y estudiantes reconocen que son responsables en conjunto de la creación de una comunidad de aprendizaje, el aprendizaje alcanza su máximo sentido y utilidad”. (Hooks, 2022, pp.21-22)

De 2016 a 2025, se han desarrollado 9 procesos de investigación, intervención y acompañamiento social, situados en los 5 CAS del SNDIF. Además de 12 tesis de nivel licenciatura, 3 de maestría y 1 de doctorado, estudios que se ocupan del ejercicio profesional del Trabajo Social, la atención de NNA en contextos de desigualdad y violencia y otros fenómenos vinculantes. Una característica de las investigaciones realizadas hasta ahora es la relevancia e innovación, recuperando realidades poco exploradas en la disciplina como son: la implicación de NNA en policías comunitarias y grupos de autodefensa, el impacto de la orfandad por feminicidio, hijos e hijas nacidas de la práctica de la gestación subrogada, el maltrato institucional, solo por mencionar algunos<sup>3</sup>.

De esta manera la construcción de conocimiento a través de las investigaciones consolida y robustece los marcos referenciales para la atención de las problemáticas que aquejan a las y los menores de edad receptores de violencias en el territorio nacional y trae como consecuencia procesos de incidencia social, pertinentes y basados en el conocimiento científico, los cuales abonan a generar procesos de prevención, intervención y acompañamiento social, viables y pertinentes.

Es de destacar las distinciones y premios obtenidos durante estos 10 años de trabajo: 3 proyectos financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME-UNAM), los cuales han derivado en: la publicación de los libros “Maltrato infantil. De la violencia doméstica a la violencia estructural” y “Maltrato infantil. Del diagnóstico a la intervención en contextos de institucionalización” (2017); la “Memoria digital Problemáticas de la niñez en el México Contemporáneo” (2019) y actualmente, el diseño y ejecución del Curso virtual “Trata de Personas: del delito de explotación al fenómeno de mercantilización” (2025). Todos los proyectos referidos, son cristalizados gracias a la implicación de becarias egresadas de la ENTS-UNAM.

Gracias a la rigurosidad metodológica y profundidad teórica, la Cátedra Extraordinaria de Trata de Personas de la Facultad de Ciencias Po-

---

3 Las investigaciones de nivel licenciatura, maestría y doctorado de la UNAM, pueden ser revisadas en la plataforma digital TESIUNAM.

líticas y Sociales de la UNAM, ha otorgado a integrantes del proyecto: 4 premios por mejor tesis de licenciatura (2018-2019-2020-2023), 1 ensayo académico (2018), 2 menciones honoríficas por tesis y podcast (2023-2024) y 2 primeros lugares por productos multimedia (2023-2024).

Las y los integrantes reconocen en la teoría, una linterna para comprender la compleja realidad social, renunciando al epistemicidio que supone, constreñir la realidad a las teorías.

## **Difusión. El trabajo en territorio**

Finalmente, la tarea de difusión compromete a la comunidad universitaria a promover y construir espacios de socialización del conocimiento.

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben (Freire, 2010, p.127)

Desde esta propuesta, la formación especializada en la díada Niñez-Violencias busca contribuir y modelar un sentido de compromiso, disponibilidad y sostenimiento ante el padecer, para ello, el vínculo que se establece entre la figura docente y la persona en formación es un sostén muy importante. “La pedagogía del compromiso establece una relación mutua entre docente y estudiantes que fomenta el crecimiento de ambas partes y crea una atmósfera de confianza y compromiso, que se da cuando se produce el aprendizaje genuino. Al expandir tanto el corazón como la mente, la pedagogía del compromiso nos hace mejores aprendices, porque nos pide que acojamos y exploremos juntos la práctica del saber, que veamos la inteligencia como un recurso que puede fortalecer el bien común”. (Hooks, 2022, p.35)

Las personas integrantes del proyecto PNMC logran vincularse desde la curiosidad genuina y la construcción colectiva del conocimiento, des-



tacando que, además la apuesta pedagógica del proyecto se extiende a los equipos profesionales que se implican con quienes han sido afectadas y afectados por la violencia, lo que posibilita otras formas de atender los impactos en la realidad social.

Comprometer el cuerpo, la mente, la emoción, la presencia, la escuela y la mirada, frente al conocimiento es una apuesta, para ello se integra un equipo que involucra: docentes, estudiantes, egresadas y profesionistas en ejercicio, quienes, de forma sensible, acompañan y constituyen una red de apoyo predecible y competente. La relación de base segura que sus integrantes construyen promueve un duradero sentido de pertenencia que “como profesores y estudiantes emocionados por el aprendizaje, felices con los pensamientos y las ideas, tenemos la oportunidad de usar el conocimiento de diferentes modos que transformen positivamente el mundo en el que vivimos” (Hooks, 2022, p. 226).

Desde el origen se han acompañado 9 procesos formativos con un aproximado de 90 estudiantes, lo que ha permitido desencadenar procesos académico-formativos que trascienden el aula y consideran la singularidad, identidad e intereses de cada integrante, configurando un espacio para el desarrollo académico que deriva en trayectorias profesionales y de vida de largo plazo, siendo así -y sin una explícita pretensión- la evidencia de transformación de trayectorias en el mundo singular.

## **A manera de conclusión**

Resignificar la implicación del Trabajo Social en la atención de personas niñas en contextos de desigualdad y afectadas por la violencia, exige procesos formativos singulares que consideren las necesidades y características de las y los profesionistas en formación, construyendo un espacio de relación intersubjetiva y dejando entrar al aula, aquello que nos interpela como seres humanos. El acompañamiento de procesos que consideran la diada Niñez-Violencias, ha dejado de ser un apuesta asistencial y paliativa para constituirse como un desafío de implicación disciplinar de conocimientos profundos, dimensionando los entramados complejos que ocupan las causas estructurales, manifestaciones cotidianas, e impactos individuales, familiares y comunitarios.

El Proyecto Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo busca ser una iniciativa académica de formación disciplinar que no aspira a la objetividad como eficacia de la intervención, propone escarbar y fortalecer a partir de la reflexión teórico-metodológica, en el marco de

las motivaciones singulares, las convicciones de profesionistas del Trabajo Social en ejercicio y formación.

A partir del despliegue de las tareas sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México, docencia, investigación y difusión, se construyen dentro del proceso formativo, relaciones de base segura que contribuyen a la curiosidad y el pensamiento crítico, encaminando las investigaciones y procesos de acompañamiento, desde un lugar sensible y situado e incorporan nuevas epistemologías.

## Referencias bibliográficas

- Arias, A. y Alvarado, S (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2) 171-181
- Castillo, P., Guzmán, F., López, C. y Morales, M (2021). Lectura crítica de los discursos de las y los trabajadores sociales respecto de sus intervenciones con Niños, Niñas, Jóvenes y familias vulneradas, que desempeñan su labor en el Programa de Intervención Especializada (PIE) del Servicio Mejor Niñez [Tesis de licenciatura]. Repositorio Institucional Universidad Central de Chile. <https://repositorio.ucsh.cl/server/api/core/bitstreams/4ac88a82-a074-44bb-a0be-1d61d595c741/content>
- CONEVAL y UNICEF, (2022). Pobreza infantil y adolescente en México, 2022. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/pob\\_infantil/2022/Pobreza\\_infantil\\_y\\_adolescente\\_en\\_Mexico\\_2022.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/pob_infantil/2022/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2022.pdf)
- Cussiánovich, A. (2007). *Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe – IFEJANT. [http://www.natsper.org/upload/pedagogia\\_de\\_la\\_ternura.pdf](http://www.natsper.org/upload/pedagogia_de_la_ternura.pdf)
- Derrida, J. (2008). *La hospitalidad*. Ediciones de la flor.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*. Artes gráficas Soler.
- Falla, U. (2016). La intervención como forma de poder en el trabajo social. *Revista Tabula Rosa*, 24, 349 - 368.
- Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para américa Latina*. Siglo XXI editores.
- Foucault, M (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- González, O. (2024). Redes de apoyo social ante el reclutamiento de personas niñas por el crimen organizado. [Tesis Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México. [http://132.248.9.195/ptd2024/abr\\_jun/0856235/Index.html](http://132.248.9.195/ptd2024/abr_jun/0856235/Index.html)
- Grima, J. (2014). La trata de personas con fines de explotación sexual. Derechos Humanos y Políticas Públicas. *Revista Universitaria de Desarrollo Social IXAYA*, 159-172. [http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/6\\_la\\_trata\\_de\\_personas\\_con\\_fines\\_de\\_explotacion\\_sexual.pdf](http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/6_la_trata_de_personas_con_fines_de_explotacion_sexual.pdf)
- Grima, J. M. (2018). Violencia, trata de personas y extinción social. Apostillas sobre su contexto y devenir histórico social. *Revista Espiga*, 16(34), 169–182. <https://doi.org/10.22458/re.v17i34.1791>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial S.L.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], (2020). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/232254>
- Martínez, L. (2025). La teoría del aprendizaje situado: qué es y qué propone en la educación. <https://psicologiamente.com/desarrollo/teoria-aprendizaje-situado>
- Montaño, C. (2019). El Trabajo Social crítico. *Pensamiento Y Acción Interdisciplinaria*, 5(2), 8-21. <https://doi.org/10.29035/pai.5.2.8>
- Perry, B. y Winfrey, O. (2023). *¿Qué te pasó?* Editorial Planeta Mexicana.
- Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de personas, especialmente Mujeres y Niños [Protocolo de Palermo]. (2000). En Oficina contra la Droga y el Delito de las Naciones Unidas. Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos. UNODC. <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>
- Ruíz, C. (2021). Del dispositivo de la intervención al proceso de acompañamiento social. El Trabajo Social y su implicación con la niñez en condición de institucionalización. [Tesis de Doctorado]. UNAM-ENTS, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120674>
- Ruíz, C.G. (2024). *Acompañamiento social en clave niña*. Cuarta República.
- UNICEF. (2025). Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/mexico/proteccion/C3%B3n-contra-la-violencia>

# **Formación e intervención en movimiento: sistematización del consultorio interdisciplinar al migrante [cim] como práctica transformadora**

Carla Natalia Fierro Retamal<sup>1</sup>

Alejandra Cantin Caro<sup>2</sup>

## **Introducción**

En el sur austral de Chile, la migración adquiere particularidades asociadas a territorios históricamente periféricos, donde la garantía de derechos se vuelve más compleja y requiere enfoques situados. En la última década, Puerto Montt ha recibido un creciente número de personas migrantes y refugiadas, principalmente de Venezuela, Colombia y Haití, lo que ha tensionado la capacidad institucional y evidenciado limitaciones en los dispositivos públicos de orientación y protección.

En este contexto surge el Consultorio Interdisciplinar al Migrante (en adelante CIM), iniciativa conjunta de las Escuelas de Trabajo Social y Derecho de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt. Desarrollado entre 2022 y 2024, el CIM se configuró como un espacio formativo y de acción sociojurídica gratuita, sostenido por la participación voluntaria de estudiantes y docentes, en articulación con organizaciones y entidades del territorio.

---

1 Académica Escuela de Trabajo Social. Universidad Austral de Chile. Puerto Montt. Chile. Correo: carla.fierro@uach.cl  
0000-0002-0403-6508

2 Académica Escuela de Trabajo Social. Universidad Austral de Chile. Puerto Montt. Chile. Correo: sylvia.cantin@uach.cl  
0009-0003-7234-0784

El CIM fue un lugar de encuentro entre teoría y práctica, formación académica y compromiso social, donde los saberes profesionales dialogaron con las experiencias de las personas migrantes. Esta sistematización recupera críticamente dicha experiencia, orientándola a la producción de conocimiento desde la práctica.

Su objetivo es analizar el CIM como dispositivo pedagógico e inventor, destacando aprendizajes, tensiones interdisciplinarias y el valor de una perspectiva ético-política en contextos de alta vulnerabilidad.

La sistematización se justifica por su carácter innovador al desafiar modelos tradicionales de formación, abordando problemáticas como el acceso desigual a derechos, la criminalización de la migración y la reproducción de prácticas racistas, lo que reafirma la necesidad de intervenciones comprometidas con el territorio y la justicia social.

## Fundamentación teórica y conceptual

La experiencia del Consultorio Interdisciplinar al Migrante (CIM) se sitúa en una praxis crítica del Trabajo Social latinoamericano, entendida como una formación profesional que se construye desde el territorio y sus tensiones: que desafía a involucrarse éticamente en contextos de desigualdad y transformación social. Esta perspectiva se articula en torno a cuatro ejes conceptuales que se entrelazan y fortalecen mutuamente: derechos humanos, interculturalidad crítica, género interseccional y territorialidad.

**El enfoque de derechos humanos** se asume como una ética del reconocimiento, más allá de su dimensión normativa. Inspirado en Ife (2012), este enfoque posiciona los derechos como horizonte ético de la intervención social, apuntando a visibilizar y confrontar las múltiples exclusiones que enfrentan las personas migrantes. No se trata solo de exigir el cumplimiento legal, sino de promover prácticas que reafirmen la dignidad humana y cuestionen las estructuras que perpetúan la vulneración de derechos.

Por su parte, la **interculturalidad crítica**, como la plantea Walsh (2009), permite ir más allá del simple reconocimiento de la diferencia cultural. Esta mirada busca desnaturalizar el racismo estructural, tensionar la colonialidad del saber y fomentar relaciones horizontales entre saberes. En el CIM, esta perspectiva fue clave para abrir un espacio de diálogo y aprendizaje conjunto con las experiencias migrantes, muchas veces invisibilizadas por las instituciones tradicionales.

**La perspectiva de género interseccional** complementa esta mirada al considerar que la experiencia migratoria no es homogénea ni neutra. Como plantea Crenshaw (1991), diferentes formas de opresión, como género, clase, etnia o situación migratoria, se entrecruzan en la vida de las personas, generando condiciones particulares de vulnerabilidad. Desde esta lógica, el CIM adoptó una estrategia diferenciada de atención, sensible a las realidades de mujeres migrantes, personas racializadas y otras identidades históricamente excluidas.

Estos tres enfoques se anclan en la **territorialidad**, entendida no como un simple lugar físico, sino como un espacio político de disputa, exclusión y resistencia (Martinic, 2006). Puerto Montt, con su urbanización desigual, diversidad demográfica y frágil infraestructura institucional, no solo es el escenario donde ocurre la intervención, sino un actor que condiciona y resignifica las prácticas profesionales.

Esta articulación conceptual no responde a una suma mecánica de enfoques, sino a una apuesta epistémica por comprender la migración como un fenómeno complejo y profundamente atravesado por relaciones de poder. Desde esta mirada, la intervención social se convierte en una práctica dialógica, conflictiva y transformadora, donde se construyen sentidos y se disputan significados.

En coherencia con esta perspectiva, la sistematización no fue un ejercicio *ex post*, sino un componente transversal de la propuesta formativa. Siguiendo a Jara (2018), se la concibió como una herramienta pedagógica y política que permite recuperar, analizar críticamente y proyectar el conocimiento emergente de la acción. En el CIM, estudiantes y docentes intervinieron y reflexionaron colectivamente sobre sus prácticas, generando aprendizajes significativos desde el hacer.

Así, la propuesta del CIM se inscribe en una lógica de formación situada, ética y crítica, donde el conocimiento se construye en diálogo con la realidad, y la intervención profesional se entiende como una forma de compromiso activo con la transformación social.

De manera complementaria, investigaciones recientes han evidenciado que los procesos burocráticos y temporales en la gestión migratoria en Chile generan tiempos de espera prolongados, incertidumbre jurídica y efectos institucionales que dificultan el ejercicio pleno de derechos por parte de personas migrantes, especialmente aquellas provenientes de Venezuela entre 2020 y 2022 (Rodríguez & Gissi, 2023). Estos hallazgos refuerzan la importancia de abordar la migración desde enfoques situados, considerando las desigualdades estructurales que emergen fuera de las grandes urbes. Asimismo, desde el campo sociojurídico, Fernández Páez

y Celedón Arrieta (2024) analizan críticamente los procesos de regularización extraordinaria en Chile, permitiendo problematizar cómo los diseños procedimentales y sus condiciones de acceso inciden en la situación jurídico-administrativa de las personas migrantes, lo que refuerza la pertinencia de dispositivos universitarios de orientación y acompañamiento, como el CIM.

A nivel latinoamericano, el estado del arte sugiere que las clínicas jurídicas universitarias se han consolidado como dispositivos pedagógicos y sociales orientados no solo a la formación práctica, sino también a la promoción del acceso a la justicia y al compromiso con la transformación social e intervención en problemáticas estructurales que afectan a grupos vulnerables (Faundes Peñafiel, Fernández Míguez & Rivas Arias, 2025).

Estas contribuciones permiten actualizar el marco conceptual del capítulo, ampliando la discusión sobre migración, acceso a la justicia y formación profesional desde una perspectiva contemporánea.

**Metodología de sistematización**

La sistematización de la experiencia del CIM se llevó a cabo en el contexto de la asignatura denominada Sistematización en Trabajo Social, dictada durante el primer semestre de 2025, por la carrera de Trabajo Social de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt y cuyo objetivo era que el estudiantado identifique la sistematización como un proceso metodológico crítico y analítico para la construcción de conocimiento a partir de la práctica reflexionada, utilizando marcos teóricos de referencia de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social, aplicados en un trabajo de sistematización asociado a una experiencia concreta de práctica.

El sistema de evaluación de dicha asignatura consideraba, como trabajo final, la elaboración de un informe de sistematización en torno a una experiencia en la que el estudiantado hubiera participado de manera directa, y que permitiera dar cuenta de los elementos teórico-conceptuales tratados en el transcurso de la asignatura. Dicha evaluación consideró la presentación oral de los principales aspectos considerados para efectos de la sistematización, la contrastación entre la teoría, en este caso, el modelo de sistematización, y los principales hallazgos obtenidos a partir de la experiencia y de la propia sistematización.

El trabajo estuvo guiado por las docentes correspondientes, en un espacio de continuo intercambio de ideas y retroalimentación pedagógica, tanto en el aula, como en instancias de tutorías directas.

Como resultado, se obtuvo un informe de sistematización que tomó como referencia los aportes metodológicos de Jara (2018), lo que posibilitó un proceso participativo de formación académica, reflexivo y guiado por principios éticos.

A modo de orden del proceso, éste se estructuró en tres fases interrelacionadas, dando cuenta de una construcción colectiva de aprendizaje.

## **Reconstrucción de la experiencia**

Esta etapa se abocó a identificar y organizar diversas fuentes de información relevantes para el análisis: documentos institucionales del proyecto, informes de estudiantes de Derecho y Trabajo Social, bitácoras reflexivas y protocolos de atención. Este acervo permitió una reconstrucción cronológica y temática del proceso, incorporando tanto elementos objetivos como vivencias subjetivas.

## **Interpretación crítica**

Se desarrolló un análisis cualitativo, lo que permitió identificar de manera sistemática patrones recurrentes, tensiones significativas y aprendizajes emergentes. El valor metodológico de este trabajo radicó en su carácter dialógico y reflexivo, en el que la participación de estudiantes y docentes no solo enriqueció la diversidad de miradas, sino que también posibilitó la triangulación de información y la validación colectiva de los hallazgos. Este ejercicio de co-construcción de conocimiento trascendió el plano investigativo para convertirse en una instancia formativa, en la que el análisis crítico de la práctica nutrió la generación de nuevas herramientas y estrategias de intervención.

Para el análisis cualitativo se utilizó un procedimiento de codificación temática, de carácter inductivo-deductivo, siguiendo lineamientos de análisis de contenido. En una primera etapa, se realizó una lectura abierta del corpus documental relacionado con el material producido durante la implementación del CIM. Luego se revisó el modelo de atención instalado, a partir del protocolo confeccionado por el mismo equipo ejecutor, y finalmente, se revisó modelo de formación a los/as estudiantes voluntarios/as.

El corpus estuvo compuesto por informes de atención de estudiantes de Trabajo Social y Derecho, protocolos internos de derivación y actas de reuniones de coordinación docente. Este conjunto de fuentes habilitó



una mirada integral de la experiencia, considerando tanto registros técnicos como reflexiones subjetivas.

Posteriormente, dichos códigos fueron agrupados en categorías analíticas emergentes mediante procesos de comparación constante, lo que permitió identificar patrones recurrentes en las experiencias de atención sociojurídica.

**Aspectos éticos**

Se resguardó la confidencialidad de los datos del registro documental al cual se accedió en el desarrollo de la experiencia, asumiendo el equipo una posición reflexiva y de implicación ética en todo el proceso.

**Descripción de la experiencia**

El CIM se implementó en Puerto Montt entre 2022 y 2024, impulsado por las Escuelas de Derecho y Trabajo Social de la Universidad Austral de Chile. Fue concebido como un espacio interdisciplinario de atención socio jurídica gratuita a personas migrantes en situación de vulnerabilidad, con un fuerte componente formativo. Surgió como una alternativa de atención frente a la permanente exclusión social de las personas migrantes en situación irregular, la sobredemanda sobre servicios existentes y la ausencia de espacios de formación académica y práctica sobre migración.

**Fase 1: Diagnóstico y diseño**

Basado en un diagnóstico participativo, se identificaron problemáticas como la desinformación legal, barreras idiomáticas, escasez de dispositivos especializados y prácticas institucionales discriminatorias. El CIM fue diseñado como un espacio intercultural y territorial, atendido por duplas estudiantiles interdisciplinarias, supervisadas por docentes, y con apoyo de la Pastoral Migrante de la Diócesis local.

**Fase 2: Implementación y atención**

Las actividades realizadas se remitieron a la atención semanal en el consultorio, con actuación directa por parte de estudiantes voluntarios,

con la guía y supervisión de profesionales y académicos participantes del proyecto, quienes desarrollaron un trabajo interdisciplinar del cual se benefició el estudiantado, en función de la experiencia profesional de estos.

Los actores involucrados en la implementación fueron docentes responsables del proyecto como equipo coordinador, el estudiantado como voluntariado, profesionales de OIM como equipo asesor técnico, Pastoral Migrante Arzobispado de Puerto Montt como facilitador del espacio físico y de ayuda humanitaria, Fundación Red Migrantes como apoyo técnico y logístico.

Las atenciones consideraron la aplicación de un instrumento de recopilación de información de cada caso, denominado “Ficha diagnóstica socio-jurídica”, la cual fue elaborada por el equipo de trabajo. Esta permitió conocer la situación de cada persona atendida, con información de primera fuente y actualizada, estableciéndose categorías de vulnerabilidad, según criterios definidos como exposición a la violencia, permanencia en calle, inexistencia de redes de apoyo, infancias y adolescencias vulneradas, así como la situación particular de mujeres madres y cuidadoras.

En base a la detección de riesgos asociados a las categorías establecidas se definieron las acciones a implementar, para cada caso, las cuales se situaron, en primera instancia, en el contexto de la urgencia de soluciones a problemas de carácter básico, como alimentación y abrigo que evidenciaban las personas migrantes, estableciéndose un sistema de entrega de ayuda que posibilitó el acercamiento de las personas al consultorio.

Igualmente, a partir del diagnóstico de necesidades de cada caso atendido, se realizó asesoramiento en temas de documentación, regularización de situación migratoria, acceso a servicios y refugio, complementándose con derivaciones a servicios de salud, educación, empleo y toda institución pública y privada con pertinencia en la temática.

La metodología implementada consideró el cumplimiento de objetivos específicos de intervención referidos a:

- Brindar una primera acogida a la población migrante, facilitando la toma de decisiones informada, con entrega de información y orientación de manera ágil y expedita.
- Detectar las problemáticas de las personas migrantes, en temáticas sociales y jurídicas, considerando las potenciali-

dades de su proyecto migratorio. Para ello se entregó orientación sobre acceso a servicios sociales básicos, de acuerdo con las categorías anteriormente identificadas.

- Realizar la derivación efectiva a los organismos competentes en materia de migración. Para ello se establecieron coordinaciones con entidades, públicas y privadas, relacionadas con la oferta programática vigente.
- Realizar gestión administrativa del proyecto. Para ello se elaboró una planificación de las actividades y principales tareas relacionadas, además de coordinaciones internas y externas.

Por su parte, el estudiantado, junto al equipo de docentes y profesionales, participaron en actividades de difusión del CIM, asistiendo a ferias de servicios, lo que posibilitó la entrega de material informativo, como mapas de servicios, flujogramas de tramitación y gestión de apoyos y plataforma digital disponible. Esto último, se constituyó en una herramienta de apoyo a las atenciones, permitiendo el acceso oportuno a la información de la población usuaria.

A través de instancias de evaluación participativa se identificaron nudos críticos (rotación estudiantil, sostenibilidad financiera) y logros significativos, como el fortalecimiento del vínculo universidad-comunidad y la transformación del enfoque profesional de los estudiantes hacia una ética comprometida. El CIM se articuló con espacios regionales y consolidó una red de colaboración activa.

Lo distintivo del CIM fue su capacidad de articular formación universitaria, intervención sociojurídica y sistematización crítica en un territorio históricamente desatendido. A diferencia de dispositivos centrados en acciones asistenciales o prácticas disciplinares aisladas, el CIM trabajó desde una lógica interprofesional que permitió a estudiantes abordar casos complejos marcados por violencia administrativa, racismo institucional y precariedad habitacional, desafíos poco abordados en el currículo tradicional. Su adaptación a las particularidades del territorio —flujos migratorios recientes, barreras lingüísticas y escasas redes— constituyó una innovación pedagógica que trasciende la reproducción técnica del conocimiento y se proyecta como experiencia replicable en otros contextos latinoamericanos de exclusión migratoria.

## Análisis y reflexión crítica

La experiencia del Consultorio Interdisciplinar al Migrante (CIM) constituye un hito en la formación profesional en Trabajo Social al desafiar los marcos convencionales de enseñanza, proponiendo una praxis situada, crítica y transformadora. Más que una experiencia asistencial, el CIM se configuró como un espacio dialógico de intervención y aprendizaje colectivo, que permitió tensionar las fronteras entre lo académico y lo comunitario, lo técnico y lo ético, lo instituido y lo instituyente.

Desde el enfoque de derechos humanos —concebido como una ética del reconocimiento y no como simple normativa jurídica—, el CIM permitió visibilizar la profunda distancia entre el discurso legal y las condiciones materiales de acceso a derechos que enfrentan las personas migrantes. Las múltiples barreras institucionales, el desconocimiento de la legislación vigente, la precariedad habitacional y la violencia burocrática, revelaron que el derecho, para ser efectivo, debe ser traducido en prácticas sociales concretas que afirmen la dignidad humana. En este sentido, estudiantes y docentes asumieron un rol activo como mediadores ético-políticos, promoviendo acciones que confrontaron el abandono institucional con presencia, acompañamiento y escucha.

En particular, el equipo formativo asumió funciones de mediación sociojurídica y traducción normativa, orientando decisiones informadas y fortaleciendo competencias ético-políticas del estudiantado.

La interculturalidad crítica se encarnó como horizonte epistémico y metodológico al posicionar las voces migrantes como saberes válidos y necesarios. Más allá del reconocimiento retórico de la diversidad, el CIM buscó construir relaciones horizontales de aprendizaje, en las que las experiencias migrantes no fuesen objeto de intervención, sino sujetos activos de la misma. La práctica profesional se vio así interpelada por la necesidad de desmontar el racismo institucionalizado, desnaturalizar los sesgos coloniales presentes en el saber académico y habilitar diálogos interculturales desde el respeto y la reciprocidad. Este ejercicio exigió una apertura radical del estudiantado, que transitó desde posiciones de experto/a hacia roles más horizontales, basados en la escucha sensible y el reconocimiento de la otredad.

Estos resultados dialogan con investigaciones en Chile que han mostrado cómo la burocracia estatal en los procesos de asilo puede prolongar significativamente los tiempos de espera y generar condiciones de incertidumbre jurídica en personas migrantes y solicitantes de refugio, afectando

su acceso a derechos y bienestar en contextos de irregularidad (Carreño Calderón, Correa Matus, Urrutia & Cabieses, 2021). A nivel educativo, Fuentes Acosta y Morcote González (2025) señalan que las clínicas jurídicas universitarias constituyen espacios de innovación pedagógica que permiten articular teoría y práctica, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales, ético-políticas y sociojurídicas, a partir del trabajo con casos reales y del compromiso con el acceso a la justicia y la intervención en problemáticas sociales.

La perspectiva de género interseccional, por su parte, permitió problematizar la migración como un proceso atravesado por múltiples desigualdades. Las vivencias de mujeres migrantes racializadas, sujetas a violencias estructurales y simbólicas, evidenciaron la urgencia de diseñar estrategias de intervención diferenciadas, capaces de responder a sus trayectorias vitales y a las condiciones específicas de vulnerabilidad.

En concordancia con este enfoque se promovió una práctica profesional sensible al entrecruzamiento de opresiones, cuestionando las visiones universalizantes y generando respuestas más justas, éticas y contextualizadas. En particular, las estudiantes identificaron cómo el género, el color de la piel, la lengua o el estatus migratorio inciden directamente en las oportunidades de acceso a servicios y en los modos de trato institucional.

La territorialidad, entendida como una categoría política y no solo geográfica, fue clave para situar la experiencia en su complejidad. Puerto Montt no solo operó como el contexto físico de la intervención, sino como un territorio tensionado por desigualdades históricas, flujos migratorios crecientes y respuestas institucionales fragmentadas. En este escenario, el CIM buscó construir vínculos con el territorio, reconociendo su densidad social, cultural y política, reconfigurando el rol de la universidad, no como entidad distante, sino como actor activo en la producción de tejido social con cambios en sus lógicas internas y de relación con las comunidades.

Desde una perspectiva formativa, la sistematización se constituyó en una herramienta clave para el desarrollo de competencias ético-políticas. En ella, estudiantes y docentes no solo describieron lo hecho, sino que pensaron críticamente sobre sus propias prácticas, revisaron sus supuestos, identificaron dilemas y proyectaron aprendizajes. Este ejercicio de reflexividad colectiva permitió desplazar la formación desde una lógica de reproducción técnica hacia una experiencia de subjetivación, donde el hacer se convirtió también en fuente de saber.

El CIM, en tanto experiencia de intervención y sistematización, contribuyó a resignificar el sentido del Trabajo Social, no solo como profesión

de ayuda, sino como ejercicio de transformación. Las y los estudiantes involucrados reportaron transformaciones personales significativas: ampliaron su comprensión del fenómeno migratorio, tensionaron sus propios prejuicios, enfrentaron desafíos emocionales y éticos, y, sobre todo, comprendieron que la intervención no es neutral, sino que se inscribe en relaciones de poder que es necesario cuestionar y transformar.

Así, esta experiencia pedagógica desafió las lógicas instrumentales del currículo, habilitando un espacio de formación situado, afectivo y político. La práctica en el CIM no solo enseñó técnicas de intervención, sino que ofreció la posibilidad de construir una ética del cuidado, de la presencia y del compromiso con los márgenes. Desde allí, se forjaron subjetividades profesionales más críticas, sensibles y comprometidas con los derechos humanos y la justicia social.

## **Aportes de la sistematización a la formación profesional**

Desde lo pedagógico, la sistematización se concibe como una herramienta que promueve el aprendizaje experiencial del estudiantado, incentivando la construcción de conocimiento a partir de la participación directa en la intervención y el análisis crítico de la práctica. En Trabajo Social, la sistematización es significativa porque permite reconocer, resignificar y proyectar las prácticas hacia otros contextos sociales e institucionales, contribuyendo a una formación reflexiva y situada (Cifuentes, 2021).

La práctica profesional, entendida como un entramado de saberes que se expresan en desempeños y decisiones, se transforma mediante la reflexión activa de los colectivos profesionales (Castañeda, 2014). En este sentido, la implementación del CIM y la posterior sistematización se constituyeron en una oportunidad formativa que invitó a estudiantes y docentes a interpretar su quehacer en relación con los fundamentos teóricos y metodológicos del Trabajo Social. El conocimiento se construyó colectivamente al interior de una comunidad de prácticas, concebida como espacio de circulación de saberes y aprendizajes comunes (Rojas, 1999, citado en Castañeda, 2014).

El acercamiento a la realidad local de la migración permitió comprender cómo esta se configura hoy como una problemática social, especialmente en territorios donde el acceso a servicios es limitado y se restringen las posibilidades de desarrollo personal y familiar. La práctica abrió espacios de reflexión crítica entre estudiantes y docentes, quienes debieron

elaborar estrategias para asegurar atención oportuna a las personas migrantes que acudieron al consultorio. Las atenciones se desarrollaron bajo una lógica de aprendizaje en acción, desde un enfoque interdisciplinario que articuló competencias disciplinares y habilidades en formación, tales como observación, evaluación y planificación.

En el proceso de implementación del CIM se identificaron dos momentos formativos. El primero, asociado a la atención directa de la población migrante, donde estudiantes y profesionales enfrentaron situaciones de urgencia, precariedad y vulneración de derechos. El segundo, vinculado al proceso de sistematización, que permitió reflexionar sobre la intervención realizada, revisar decisiones y reconstruir colectivamente el sentido de la práctica. Ambos momentos configuraron un escenario pedagógico orientado al desarrollo de una identidad profesional crítica, basada en la comprensión situada de la acción social.

La colaboración entre estudiantes y docentes fortaleció el trabajo en equipo y el intercambio de saberes, trasladando el aprendizaje desde el aula hacia un espacio activo de servicio. Este tránsito posibilitó responder a desafíos emergentes, redefinir objetivos y proyectar acciones de intervención, consolidando una dinámica formativa participativa y contextualizada.

La sistematización del CIM ofreció un espacio para reflexionar sobre las dimensiones teóricas, metodológicas y prácticas del Trabajo Social, reconstruyendo la experiencia desde los relatos y vivencias de sus participantes. Como señala Yáñez-Pereira et al. (2023), no es la experiencia en sí lo que se narra, sino lo que en ella acontece y adquiere sentido intersubjetivo; su reconstrucción integra memorias y aprendizajes en un horizonte colectivo compartido.

Esta reconstrucción permitió identificar facilitadores y obstáculos de la intervención, contrastando los marcos teóricos con las condiciones reales de exclusión y vulnerabilidad que enfrentan las personas migrantes en territorios periféricos. Asimismo, visibilizó la brecha entre la población migrante y la institucionalidad pública y privada, evidenciando dificultades para gestionar soluciones autónomas y situaciones de discriminación y vulneración de derechos.

En síntesis, la experiencia del CIM reafirma la sistematización como un dispositivo pedagógico que potencia la reflexión crítica, la producción situada de conocimiento y la formación comprometida con la justicia social en contextos migratorios complejos.

## **Tensiones entre teoría y práctica**

El proceso también estuvo marcado por múltiples tensiones que se expresaron en la articulación entre teoría y práctica. Una de las más notorias fue la brecha entre el currículo formal universitario y las necesidades reales que emergían en el espacio de intervención. Las y los estudiantes debieron enfrentar situaciones para las que no siempre estaban preparados/as desde los contenidos curriculares: violencia institucional, racismo estructural, conflictos de interpretación normativa, entre otros. Esto generó la necesidad de articular permanentemente los saberes disciplinares con la realidad concreta, generando aprendizajes significativos, aunque también altos niveles de exigencia emocional y cognitiva.

Asimismo, se observaron tensiones vinculadas al lugar que ocupa la universidad en el territorio. Aunque el CIM logró insertarse como un actor relevante, también enfrentó resistencias institucionales y límites estructurales para su consolidación. Este punto permite reflexionar sobre la universidad como espacio en disputa, donde conviven lógicas de reproducción tecnocrática y apuestas por una formación comprometida con la transformación social (De Sousa Santos, 2005).

## **Aportes al campo del Trabajo Social**

La experiencia del CIM ofrece al menos tres aportes relevantes al campo del Trabajo Social y su enseñanza. Primero, reafirma la sistematización como una práctica epistemológica válida y potente, capaz de generar conocimiento desde la praxis, en línea con los planteamientos de Jara (2018). Se trató de una descripción asociada a un proceso riguroso de interpretación, reconstrucción y análisis situado, que permitió visibilizar aprendizajes, tensiones y posibilidades de transformación.

En segundo lugar, el CIM pone en práctica un modelo de intervención sociojurídica interdisciplinaria, que desafía los enfoques fragmentados y propone una atención integral, ética y situada. Esta propuesta es particularmente valiosa en contextos de migración, donde las respuestas institucionales tienden a ser dispersas, normativas y poco sensibles a la complejidad de las trayectorias migrantes (OIM, 2022).

Por último, el CIM constituye una experiencia replicable en otras universidades, siempre que se adapte a los contextos locales y se garantice una lógica participativa, ética y crítica. Su diseño flexible, su articulación



con redes del territorio, y su capacidad de sostenerse más allá de los recursos financieros iniciales, son elementos que dan cuenta de su potencial como práctica transformadora.

## Conclusiones

Desde la docencia y la investigación en Trabajo Social, la formación profesional se extiende al territorio como espacio pedagógico, articulando intervención, reflexión y producción de conocimiento situado.

La sistematización del Consultorio Interdisciplinar al Migrante (CIM) ha permitido reconocer que la formación en Trabajo Social requiere trascender los límites de la enseñanza tradicional para convertirse en un ejercicio ético, político y pedagógico capaz de dialogar con la complejidad del presente. Desde la posición de investigadoras y docentes, esta experiencia reafirma que el aula no se agota en el espacio físico ni en el currículo prescrito, sino que se expande al territorio y a las relaciones que allí se construyen, interpelando permanentemente nuestras prácticas y supuestos.

El CIM evidenció que la práctica profesional situada es, al mismo tiempo, un espacio de producción legítima de conocimiento y un laboratorio pedagógico donde teoría y acción se retroalimentan. Esta experiencia permitió a estudiantes y docentes, no solo aplicar enfoques como los derechos humanos, la interculturalidad crítica, la perspectiva de género interseccional y la territorialidad, sino también problematizarlos a partir de su confrontación con las desigualdades estructurales y las barreras institucionales presentes en el contexto migratorio del sur austral de Chile. En este sentido, la sistematización se constituye como un recurso metodológico y político que posibilita transformar las vivencias de intervención en insumos para la reflexión académica y la incidencia social, constituyéndose en una instancia que posibilita la generación de conocimiento aplicable a otras prácticas disciplinares e interdisciplinares, el cual debe ser compartido y puesto al servicio de la intervención.

Desde la disciplina, esta experiencia invita a repensar el Trabajo Social como una práctica que no se limita a la asistencia ni a la gestión de recursos, sino que se sitúa como un acto de compromiso activo frente a las injusticias. Desde la pedagogía, refuerza la necesidad de diseñar procesos formativos que integren el aprendizaje experiencial desde épocas tempranas, la reflexión crítica y el trabajo interdisciplinario, reconociendo la subjetividad del estudiantado, sus propios repertorios y su potencial para convertirse en agente de cambio.

Las proyecciones de este trabajo apuntan a institucionalizar iniciativas como el CIM, fortalecer las redes de colaboración territorial, y revisar los modelos universitarios para facilitar experiencias formativas más flexibles, contextualizadas y transformadoras. Ello implica reconocer que formar profesionales para el siglo XXI supone dotarlos de competencias técnicas, pero sobre todo de capacidades éticas, críticas y políticas para actuar en escenarios de creciente incertidumbre y desigualdad.

Finalmente, se asume que esta sistematización no es una memoria descriptiva, sino un ejercicio que promueve la reflexión colaborativa y que compromete con la construcción de un Trabajo Social que, en diálogo con la pedagogía crítica, se atreve a cuestionar el orden establecido, amplificar las voces históricamente silenciadas y aportar a la transformación social desde el territorio y con el territorio. El CIM, en este sentido, no fue solo un proyecto ejecutado, sino un espacio de aprendizaje y acción que reafirma que la formación en Trabajo Social, de manera transversal, debe ser una formación para la justicia social.

De manera complementaria, la literatura reciente sobre educación clínica jurídica en América Latina muestra que las clínicas jurídicas universitarias se han consolidado como espacios pedagógicos y sociales de creciente relevancia, integrando formación práctica y compromiso con el acceso a derechos y la justicia social en contextos diversos, lo que valida los aprendizajes emergentes del CIM desde una perspectiva comparada (Faundes Peñafiel, Fernández Míguez & Rivas Arias, 2025).

## Referencias bibliográficas

- Carreño, A., Correa, M., Urrutia, C., y Cabieses, B. (2021). “Te recomiendo que esperes”: burocracia y salud en solicitantes de asilo y refugiados de origen latinoamericano en Chile. *Revista Chilena de Antropología*, 43, 113–130. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2021.64435>
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para el Trabajo Social en intervención social y sistematización: Cuaderno metodológico*. Universidad de Valparaíso.
- Cifuentes, M. (2021). Reflexiones sobre Trabajo Social: Aportes de la sistematización. *Prospectiva*, 31, 11–26. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.1088>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkj7>
- Faundes, J., Fernández, S. y Rivas Arias, V. (2025). Clínicas jurídicas en Chile y América Latina: inicios, modelos y protocolos de actuación. *CUHSO*, 35(1). <http://dx.doi.org/10.7770/cuhso-v35n1-art790>
- Fernández, P., y Celedón, P. (2024). Reflexión sobre los procesos de regularización extraordinarias de extranjeros en Chile: ¿problema o solución? *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 15(1), 1–33. <https://doi.org/10.7770/rchdcp-v15n1-art339>
- Fuentes, J. y Morcote, O. (2025). Clínicas jurídicas: innovación en la educación legal y su impacto en la justicia global. *Revista Sociojurídica*, 2(2). <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/rsl/article/view/4828>
- Ife, J. (2012). *Human rights and social work: Towards rights-based practice* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108903868>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. ALFORJA/CEAAL. <https://www.ceaal.org/v2/la-sistematizacion-de-experiencias-oscar-jara/>
- Martinic, S. (2006). *¿Cómo intervenir en lo social? Para una crítica de la razón interventora*. LOM Ediciones.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2022). *Estudio exploratorio: Ruta calle y migración internacional. Diagnóstico preliminar en la ciudad de Puerto Montt*. OIM Chile. <https://chile.iom.int/es/estudio-exploratorio-ruta-calle-y-migracion-internacional-diagnostico-preliminar-en-la-ciudad-de-puerto-montt>
- Rodríguez, J., & Gissi, N. (2023). Entre la espera y la esperanza: dimensiones temporales de la migración venezolana en Chile (2020-2022). *Andamios. Revista de investigación social*, 20(51), 105–131. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i51.971>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (desde) el sur*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-cr-c3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Yáñez-Pereira, V., Zurita-Castillo, R., & Contreras-Vera, V. (2023). Sistematización de experiencias y generación de conocimientos en Trabajo Social. *Rumbos TS*, 18(30), 223–243. <https://doi.org/10.51188/rrts.num30.778>

**Eje 4:**

**Acompañamiento y supervisión  
en Trabajo Social**



# **Elementos para un modelo de acompañamiento pedagógico en los procesos de práctica profesional de Trabajo Social de la Universidad de las Américas: fundamentos, desafíos y propuestas**

Paula Aravena Fernández<sup>1</sup>

Adriana Sanhueza Cisterna<sup>2</sup>

## **Introducción**

La docencia universitaria a lo largo de los últimos años ha puesto en tensión las formas tradicionales de enseñanza, donde el proceso formativo trasciende la mera transmisión de contenidos y se articula con las complejidades del mundo profesional. El aprendizaje es un proceso que no acaba en la formación teórica, sino que también se extiende y profundiza cuando se pone “en práctica” lo teórico. En la medida que aplicamos en la realidad aquello que nos ha sido entregado en el aula, vamos generando nuevo conocimiento que nos permite perfeccionar el quehacer profesional. Y en este sentido, creemos que la labor de “supervisar” procesos de intervención social, contribuye a la operacionalización que el/la estudiante hace de esta relación teoría - práctica.

Esto hace que enfrentemos hoy una demanda creciente por modelos pedagógicos que permitan a los estudiantes desarrollar no solo conocimientos disciplinares, sino también habilidades críticas, colaborativas y

---

1 Universidad de Las Américas. Correo: paravena@udla.cl. <https://orcid.org/0009-0009-1190-9854>

2 Universidad de Las Américas. Correo: psanhueza@udla.cl. <https://orcid.org/0000-0003-3474-3796>

éticas para intervenir en realidades sociales complejas, particularmente en las carreras de las ciencias sociales como lo es Trabajo Social. En este sentido, la supervisión de procesos educativos y formativos en contextos de prácticas profesionales adquiere una centralidad ineludible, puesto que se constituye en un espacio privilegiado de aprendizaje mutuo desde la praxis en la relación docente – estudiante.

Desde nuestra experiencia en la supervisión de prácticas de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Las Américas, tanto en contextos académicos como institucionales, nos ha permitido evidenciar que el proceso formativo se potencia cuando se sustenta en una lógica de “co-construcción” de nuevos conocimientos, a partir de un proceso de diálogo con las y los estudiantes supervisados/as.

Una relación dialéctica, que se retroalimenta en el aprendizaje mutuo. Lo que nos ha llevado a desarrollar un modelo de enseñanza centrado en el acompañamiento a los alumnos (as) en su proceso de aprendizaje desde la praxis. Esta experiencia nos ha impulsado a transitar desde una enseñanza centrada en la corrección y la directividad, hacia un modelo de ***acompañamiento pedagógico*** que nos sitúa como docentes, en un rol de tutor/a que guía, escucha y colabora activamente en el desarrollo profesional y personal del/la estudiante.

El acompañamiento se presenta entonces, como un proceso formativo integral que considera tanto el desarrollo cognitivo como el crecimiento socioemocional y profesional, facilitando aprendizajes significativos en contextos situados y complejos (Díaz Barriga, 2005).

A partir de esta experiencia, queremos ofrecer elementos que aporten a un ***modelo de acompañamiento pedagógico en los procesos de práctica profesional de Trabajo Social de la Universidad de las Américas***. Entendiendo este acompañamiento como la acción sustentada en una relación bidireccional, recíproca y sinérgica de comunicación y apertura mutua al aprendizaje y la transformación, entre docente que acompaña y estudiante acompañado/a.

El presente capítulo tiene por objetivo describir los fundamentos conceptuales, teóricos y contextuales de un modelo de acompañamiento pedagógico, identificar los desafíos que nos ofrece en el ejercicio docente desde la disciplina del Trabajo Social, y presentar orientaciones para su implementación en contextos de práctica profesional. Este recorrido busca aportar a la transformación de los procesos educativos universitarios, promoviendo un modelo de enseñanza situado, relacional y profundamente humano.

## Marco Conceptual

### Fundamentos del Acompañamiento Educativo: Definición y Características del Acompañamiento Pedagógico

El acompañamiento pedagógico constituye una práctica educativa centrada en la relación dialógica, recíproca y transformadora entre el docente y el estudiante. A diferencia del modelo tradicional de enseñanza, basado en la transmisión vertical del conocimiento y la corrección de errores, el acompañamiento se estructura en torno a una relación de tutoría activa, que promueve el desarrollo autónomo, reflexivo y crítico del estudiante. En este marco, el docente no se posiciona como figura autoritaria que imparte saberes acabados, sino como facilitador de procesos de construcción conjunta del conocimiento, lo que implica una actitud de apertura, curiosidad y reconocimiento de la subjetividad del otro (Zabalza, 2003).

Entre las características fundamentales del acompañamiento se encuentran: la intencionalidad pedagógica, la contención emocional, la problematización de la práctica, la co-construcción de significados y el respeto por los tiempos y trayectorias individuales de las y los estudiantes. Esta forma de entender la docencia nos invita a romper con la lógica del docente como único transmisor de conocimientos, y del/la estudiante como receptor pasivo. Se reconoce así que el aprendizaje se produce cuando hay diálogo, encuentro y mutua problematización de ideas, donde ambas partes aprenden y enseñan simultáneamente (Freire, 1970).

De este modo, el acompañamiento se constituye en una herramienta pedagógica potente para la formación en contextos de práctica, especialmente en disciplinas como Trabajo Social, donde la intervención en realidades sociales demanda reflexión crítica, sensibilidad ética y creatividad profesional.

### Bases Teóricas y Epistemológicas

El modelo de acompañamiento pedagógico se sustenta en diversas corrientes teóricas que convergen en una concepción activa, situada y relacional del aprendizaje. En primer lugar, el constructivismo social (Vygotsky, 1978) ofrece un marco clave para entender el aprendizaje como un proceso mediado socialmente, donde la interacción con otros —especial-



mente con figuras más experimentadas— permite el desarrollo de nuevas competencias. El concepto de “zona de desarrollo próximo” es especialmente útil para comprender cómo el acompañamiento docente permite ampliar las capacidades del/la estudiante, guiándolo/la desde lo que puede hacer con ayuda hacia lo que puede lograr de manera autónoma.

Asimismo, las teorías del desarrollo cognitivo, particularmente las propuestas por Piaget (1970), complementan esta mirada al enfatizar el carácter activo del sujeto en la construcción del conocimiento. En el acompañamiento pedagógico, el/la estudiante es desafiado/a a reorganizar sus esquemas mentales a partir de nuevas experiencias, reflexiones e interpretaciones de su práctica profesional.

Por otro lado, el enfoque humanista en educación también constituye una base epistemológica del modelo. Autores como Rogers (1983) destacan la importancia de establecer relaciones educativas auténticas, empáticas y respetuosas, donde él o la estudiante pueda desarrollarse integralmente como persona.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico busca crear condiciones para que nuestros estudiantes se reconozcan como sujetos activos, capaces de tomar decisiones, asumir responsabilidades y construir sentido sobre su quehacer profesional. Desde esta perspectiva, el docente que acompaña no solo transmite contenidos o evalúa desempeños, sino que también actúa como un agente transformador, un “puente” entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica, entre la realidad social y la subjetividad del estudiante.

El acompañamiento se convierte así en un ejercicio ético y político, que exige del docente una actitud reflexiva, crítica y comprometida con la formación de profesionales conscientes y responsables (Meirieu, 2005).

## **Los “nuevos tiempos”: Contexto y Necesidades Emergentes**

Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas del Siglo XXI han modificado profundamente las condiciones del aprendizaje y de la enseñanza universitaria. La expansión del acceso a la información, el uso de nuevas tecnologías y la creciente complejidad de las realidades sociales exigen a la educación superior repensar sus modelos formativos. Ya no basta con dominar contenidos teóricos de diversas disciplinas; es imprescindible promover competencias para la vida y para la transformación social. En el caso de Trabajo Social, esto implica formar profesionales capaces de intervenir críticamente en contextos de exclusión, pobreza y

desigualdad, desde una postura ética, reflexiva y comprometida con los derechos humanos (De Sousa Santos, 2010).

Junto con lo anterior, desarrollar habilidades profesionales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la gestión de emociones, la tolerancia frente a las dificultades que deban enfrentar durante su trayectoria o permanencia en la institución en que realiza su proceso de práctica, y un estilo colaborativo en la resolución de conflictos.

En este escenario, buscamos ofrecer una respuesta pertinente, al centrarnos en las necesidades individuales y grupales del estudiantado, promoviendo un aprendizaje situado, flexible y cercano. Buscando colaborar con ellos/as en el conocimiento de sí mismos/as, promoviendo el desarrollo de la autoconfianza, la autonomía y el compromiso con sus aprendizajes, reconociéndolos/as como actores protagonistas de estos. Es decir, nos permite rescatar la “dimensión humana” de dicho proceso de aprendizaje.

## **Desafíos estructurales de la docencia en Trabajo Social en Chile**

El contexto chileno de la educación superior en Trabajo Social enfrenta condiciones estructurales que tensionan profundamente la implementación de modelos de acompañamiento pedagógico. La precarización laboral docente constituye uno de los obstáculos más críticos: una proporción significativa de académicos que supervisan prácticas profesionales trabajan bajo contratos por hora, a plazo fijo u honorarios, sin estabilidad ni reconocimiento del trabajo pedagógico que ocurre fuera del aula (tutorías, retroalimentación personalizada, coordinación institucional, reflexión sobre la práctica). Esta lógica del “pago por hora” invisibiliza y desvaloriza precisamente aquellas dimensiones del quehacer docente que son esenciales para el acompañamiento: el tiempo sostenido, la disponibilidad emocional, el seguimiento continuo y la construcción de vínculos pedagógicos duraderos. (González et al., 2013).

A esta precarización se le suma una sobrecarga administrativa que desplaza el trabajo pedagógico hacia tareas burocráticas: llenado de planillas, informes de acreditación, registros en plataformas digitales y evaluaciones estandarizadas que responden a lógicas de auditorías más que a necesidades formativas reales. Las instituciones valoran y reconocen aquello que puede medirse y reportarse, asistencias, calificaciones, cumplimiento de plazos, relegando el acompañamiento cualitativo, situado e irrepetible al espacio de “lo deseable pero no prioritario”. Así, los docentes enfrentan

tensiones éticas diarias: sostener procesos de acompañamiento significativos en medio de la inestabilidad laboral, sin tiempo remunerado para el trabajo no lectivo, muchas veces asumiendo trabajo adicional por compromiso profesional. Proponer un modelo de acompañamiento pedagógico exige entonces visibilizar estas condiciones estructurales y posicionarlo también como una apuesta político-pedagógica: una forma de resistencia frente a la desprofesionalización docente y una reivindicación de condiciones laborales dignas que permitan ejercer la docencia con la profundidad y el compromiso que la formación de trabajadores sociales requiere (Schragger & Rodríguez 2019).

## **Componentes del modelo de acompañamiento**

El modelo de acompañamiento pedagógico propuesto para los procesos de práctica profesional en Trabajo Social se construye sobre una estructura integral que considera la formación de las/los estudiantes como un proceso dinámico, contextual y situado. Este modelo no se limita al desarrollo académico, sino que incluye dimensiones relacionales, metodológicas, y evaluativas las cuales interactúan para favorecer un aprendizaje significativo, reflexivo y transformador.

### **Dimensión Relacional**

En el corazón del modelo se encuentra la dimensión relacional, entendida como la construcción de vínculos significativos entre docentes y estudiantes. Desde esta dimensión, hemos de experimentar el aprendizaje como un proceso activo y de mutua corresponsabilidad. Pues está influenciado (aunque no determinado), por la relación que se establezca con ellos/as, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Y aquí me detengo un poco, puesto que creemos que la validación de nuestro rol como supervisores académicos que acompañan desde una relación cercana pero nunca igualitaria, es uno de los mayores desafíos que experimentamos desde la experiencia profesional como docentes. Puesto que la línea que divide esa relación es muy delgada, y se tiende a confundir inicialmente esta cercanía con “amistad”. Por tanto, este vínculo se debe configurar como una interacción pedagógica asimétrica, basada en el respeto mutuo, la empatía, la confianza y la autoridad formativa del/la docente.

Es decir; la validación de nuestro rol docente-supervisor/a, se construye en un equilibrio delicado entre cercanía y conducción, evitando la pérdida de autoridad sin renunciar al vínculo humano. De esta manera, el rol de supervisores-tutores que propone el modelo, nos permite brindar no sólo un apoyo académico y/o profesional, sino también socio-personal a cada estudiante. Colaborar con él o ella, en el conocimiento de sí mismo, en el descubrimiento de sus propias fortalezas y debilidades en el quehacer de su profesión.

La construcción de un ambiente de aprendizaje seguro, colaborativo y significativo es esencial para la formación en contextos de práctica. Como plantea Carl Rogers (1983), el aprendizaje significativo solo ocurre cuando el estudiante se siente aceptado, comprendido y valorado. Esta dimensión relacional se potencia en las dinámicas de taller de práctica, el trabajo en círculo, y las estrategias de expresión emocional, que permiten a las/los estudiantes compartir su experiencia práctica desde lo profesional, lo teórico y lo socioafectivo.

## Dimensión Metodológica

La dimensión metodológica del modelo se orienta a facilitar el aprendizaje desde la praxis, promoviendo el “aprender haciendo” como principio estructurante. El docente-supervisor/a que acompaña desde una mirada pedagógica situada, reconoce que cada grupo curso posee una *estructura social* particular, con liderazgos implícitos y explícitos al interior del curso que condicionan las dinámicas grupales. Por ello, uno de los primeros pasos en el proceso es identificar esta estructura, establecer normas claras con las/los estudiantes y co-construir el encuadre pedagógico del acompañamiento.

Las estrategias metodológicas se basan en la personalización del proceso formativo, adaptando las herramientas y recursos a las necesidades del grupo y de cada estudiante. Se privilegia el uso de metodologías activas y participativas (como el trabajo reflexivo en grupo, la discusión de casos, las técnicas de rol-playing o simulación, y el análisis crítico de la práctica) que permita a los estudiantes integrar teoría y práctica en función de los desafíos reales que enfrentan. Este ejercicio sin duda los va a llevar a crear nuevos significados de la realidad.

La reflexión permanente sobre la experiencia práctica permite al estudiante ir más allá del hacer técnico, hacia una comprensión ética, crítica y situada de su rol profesional. El rol del docente como “constructor de

aprendizajes” se expresa en su capacidad de provocar aprendizajes, no simplemente transmitir contenidos.

En este sentido, ser agente transformador significa, ser precisamente *punte* entre la creación de nuevos significados y la expansión de ellos. Somos agentes de transformación en la medida en que *colaboramos* en este proceso de creación, en la medida en que logramos un diálogo constante y permanente con las/los estudiantes tanto en la dimensión individual como colectiva. Somos agentes transformadores, cuando promovemos como resultado de los procesos de acompañamiento, la creación de *nuevas narrativas* en las/los estudiantes. Reconocer su expertíz en la problemática que están interviniendo v/s el docente supervisor, quien debe asumir una actitud frente a ellos/as, de *curiosidad* por conocer aquello sobre lo que están interviniendo. Esto, naturalmente *valida* al estudiante como agente de cambio desde nuestra actitud y no sólo desde nuestro discurso.

Asimismo, la dimensión metodológica exige reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos y trayectorias estudiantiles. Por eso, se incorpora el acompañamiento diferenciado, con estrategias que atienden las singularidades de cada proceso formativo, promoviendo una enseñanza personalizada (Perrenoud, 1999).

## Dimensión Evaluativa

Uno de los aportes más significativos del modelo de acompañamiento es su dimensión evaluativa, concebida no como control ni fiscalización, sino como una herramienta formativa al servicio del aprendizaje. La evaluación en este modelo es continua, dialógica y participativa, centrada en la retroalimentación y en el desarrollo de la autorregulación del/la estudiante.

La evaluación formativa se convierte en un dispositivo clave para acompañar la progresión del/la estudiante, identificar logros, dificultades y necesidades, y ajustar las estrategias pedagógicas. Esta se basa en criterios claros y previamente socializados, y se expresa en momentos de conversación, tutorías individuales y grupales, y análisis reflexivos sobre la práctica.

Asimismo, se promueve la *autoevaluación* y la *coevaluación* como herramientas para el desarrollo de la conciencia crítica y la metacognición. Al evaluar su propio proceso, el estudiante se vuelve protagonista de su aprendizaje, identifica áreas de mejora y fortalece su compromiso con el quehacer profesional.

La coevaluación entre pares, por su parte, fortalece el trabajo colaborativo, la empatía y el respeto mutuo. Destaca una concepción curricular personalizada, donde las experiencias personales que pueda vivir el/la estudiante son igual o más importantes para su proceso de construcción de conocimiento, que los conocimientos entregados en aula. Es decir; el desafío es crear las condiciones y organizar procesos, situaciones, etc. para “provocar” los aprendizajes en los estudiantes.

Esto, necesariamente nos lleva a movilizar nuestros recursos personales tanto internos como externos, y construir nuestras propias técnicas y metodologías, o tomar las metodologías universales y adecuarlas creativamente en pos de lograr “provocar” estos aprendizajes.

Esta concepción evaluativa se aleja de una lógica punitiva o meritocrática, y se alinea con una pedagogía del cuidado, donde la evaluación tiene un carácter orientador, formativo y emancipador (Casanova, 2011; Litwin, 2009). La mirada ética también se hace presente, pues se considera el proceso del estudiante en su complejidad, y no solo el producto final.

## Dimensión Tecnológica

La dimensión tecnológica ha cobrado especial relevancia en los últimos años, sobre todo tras la expansión del uso de herramientas digitales en contextos educativos. Este modelo de acompañamiento reconoce el valor de la tecnología no como fin en sí mismo, sino como un medio para fortalecer el vínculo pedagógico, facilitar el seguimiento del proceso formativo y diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda que contar con el uso de plataformas virtuales (aulas virtuales, foros o sistemas de videoconferencia), facilita la comunicación constante entre docentes y estudiantes, especialmente en momentos de dificultad o en contextos híbridos y a distancia. Estas plataformas funcionan también como repositorios de recursos, espacios de reflexión asincrónica y herramientas para el monitoreo de procesos. Incluso el sistema de mensajería instantánea, como WhatsApp, Telegram u otros, se constituyen en recursos tecnológicos que facilitan la comunicación rápida y oportuna.

Por otra parte, el acompañamiento pedagógico puede enriquecerse con el uso de recursos digitales interactivos, como podcasts reflexivos, cápsulas metodológicas, blogs de práctica o diarios de aprendizaje digital, que fomentan la creatividad y la expresión subjetiva del estudiante.

Desde esta permanente interacción, se puede entender que acompañar estos procesos es más “Arte” que “Ciencia”. Pues se busca conectar la emoción con el pensamiento en los alumnos/as, generar un impacto emocional a partir de lo que ellos/as mismos/as puedan construir como conocimiento, y expresar “creativamente” la creación de sus propios mundos o realidades, utilizando todos los elementos tecnológicos a su favor. Estas herramientas permiten ampliar las formas de significar y compartir la experiencia de práctica, generando un entorno educativo más inclusivo y accesible (Coll, 2010).

La alfabetización digital del docente y del estudiante se convierte así en una condición necesaria para el éxito del modelo, lo que implica avanzar hacia una integración crítica, ética y pedagógica de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, estas cuatro dimensiones configuran un modelo de acompañamiento que trasciende la lógica técnica de supervisión, para instalar una propuesta pedagógica integral, reflexiva y transformadora. El acompañamiento se convierte en una práctica situada que reconoce la singularidad de cada proceso formativo, promueve la co-construcción de saberes y potencia el desarrollo profesional, ético y humano del futuro trabajador social.

## **Implementación del modelo: estrategias y metodologías**

La implementación del modelo de acompañamiento pedagógico en los procesos de práctica profesional requiere una planificación cuidadosa, una actitud reflexiva constante y una adaptación permanente a las características del grupo y del contexto. Esta implementación se concibe como un proceso cíclico que transita por distintas *fases*, estrategias diferenciadas y el uso de herramientas que permiten monitorear, sostener y enriquecer el aprendizaje de las/los estudiantes.

### **Fases de implementación**

La primera fase corresponde al ***diagnóstico inicial y caracterización de los estudiantes***, la cual es fundamental para reconocer las trayectorias académicas, habilidades, motivaciones, temores y estilos de aprendizaje del grupo. Este diagnóstico no se limita a un instrumento

técnico, sino que se construye a partir de la observación, el diálogo, la interacción directa y la reflexión compartida en el aula, en los espacios de tutoría, en las visitas a terreno y observación de nuestros estudiantes en los escenarios institucionales. Donde se evidencian elementos muy distintos a los que se observan en el aula.

Esto implica, como se señaló anteriormente, conocer la *estructura social* del curso, identificar liderazgos, roles implícitos y dinámicas internas, que nos permita trazar una *ruta pedagógica* pertinente, situada y coherente con la realidad del curso en general, y de cada estudiante en particular.

Posteriormente, se avanza a la fase de ***diseño de planes de acompañamiento individualizado***, los cuales buscan atender las necesidades particulares de cada estudiante sin perder de vista los objetivos colectivos del proceso.

En esta fase, es importante intencionar que -a partir de la reflexión, análisis y observación conjunta- puedan discernir el o los marcos metodológicos adecuados para intervenir en la realidad específica de su proyecto de práctica y reflexionar en torno a su rol como trabajador/a social en dicho proceso. Reforzar los elementos éticos del Trabajo Social y del trabajador(a) social como agente de cambio de las realidades sociales. Haciendo énfasis en que intervenimos las realidades para “transformarlas”. Especialmente las realidades de pobreza. Y junto con la asistencia, promover el desarrollo humano, mediante la movilización de los recursos y las capacidades de las personas para que sean ellos/as mismos/as sujetos protagonistas de su propia transformación.

Lo anterior, nos desafía a acompañar de una manera creativa, reflexiva, imaginativa, e indagadora. Donde nos permitimos cuestionar nuestro quehacer, y llevar a nuestros estudiantes a cuestionarse también para que tengan elementos que les permita en un futuro cercano el uso responsable del *discernimiento profesional*. Es decir; que les permitan tomar las decisiones correctas, a partir de la experiencia reflexionada y fundamentada teóricamente.

Esto no quiere decir, que siempre se logre este discernimiento profesional en las/los estudiantes que se acompaña. O se logre construir con las/los estudiantes un profundo y significativo conocimiento de las realidades que intervienen en sus procesos de práctica, no siempre se puede. Y es porque en el proceso de enseñanza- aprendizaje participan diversos factores. No sólo está mediado por él o la docente y por las/los estudiantes. Hay factores culturales y del medio que influyen en este proceso también. Así como los contenidos de estudio.



La tercera fase implica la ***ejecución y monitoreo continuo***, etapa en la cual se despliegan las acciones pedagógicas que configuran el acompañamiento. Aquí, el/la docente-tutor debe mantener una actitud flexible y creativa, evaluando continuamente los avances, ajustando las estrategias y promoviendo espacios de reflexión individual y grupal mediante continuas tutorías y retroalimentaciones. Las que se constituyen en sí mismas, en una experiencia de aprendizaje significativo.

Por lo tanto, nunca este proceso depende sólo del docente supervisor que acompaña. Este proceso comienza con el *encuentro* del estudiante con los contenidos de estudio, con la realidad, etc. Es necesario que el estudiante movilice también sus estructuras mentales para favorecer el aprendizaje. Es un ejercicio consciente que va acompañado de un estudio autónomo de lo aprendido.

Posterior a ello, es importante el diálogo con su docente. Un diálogo abierto, reflexivo y cercano. En el que puedan conversar respecto de lo que el estudiante vio cuando estudió o reflexionó, cómo interpreta lo que vio, etc. Con el fin de poder aportar con el ordenamiento de sus ideas en este diálogo, y de que dichas ideas adquieran mayor significado para el estudiante. En este sentido, la tarea en este diálogo está también centrada en *problematicar* esas ideas, mirándolas de manera crítica, cuestionadora. El encuentro en sí debe ser *problematicador*. Donde se evidencian posturas personales y se negocian significados.

Además del diálogo permanente, el monitoreo se acompaña con instrumentos de seguimiento (bitácoras, cuaderno de campos, etc.), y evaluaciones formativas. Este proceso, lejos de ser lineal, es dinámico y retroalimentado: cada fase dialoga con las otras, permitiendo reformular, profundizar o redireccionar la intervención según los cambios del contexto o las necesidades emergentes.

## **Estrategias de acompañamiento diferenciado**

Una de las fortalezas del modelo es su capacidad de ofrecer ***acompañamiento diferenciado***, el cual se despliega en tres dimensiones complementarias: académica, socioemocional y vocacional-profesional.

El ***acompañamiento académico*** se orienta a fortalecer la comprensión teórica, la integración conceptual y la aplicación práctica del conocimiento. Aquí, el/la docente propone recursos de apoyo, fichas bibliográficas, estrategias de estudio, análisis de casos, entre otros, que permiten al estudiante articular saberes y consolidar competencias.

Se fomenta la autonomía, la autoevaluación y el pensamiento crítico, reconociendo que el conocimiento se construye en la práctica reflexiva (Kolb, 1984).

El ***acompañamiento socioemocional*** adquiere particular relevancia en contextos de práctica, donde las/los estudiantes enfrentan desafíos personales, emocionales y éticos en su proceso de intervención. La operacionalización del modelo implica necesariamente, generar espacios de escucha, contención, expresión emocional y validación del proceso individual de las/los estudiantes, incluso si el proyecto de intervención se realiza en duplas o en tríadas. Sin embargo, es importante evitar que estos espacios se transformen en *terapias* grupales o individuales, aunque reconocemos su valor como elemento complementario en el desarrollo socio-personal y la formación profesional de nuestros estudiantes.

De esta manera, la dimensión humana del aprendizaje se pone en el centro, articulando razón y emoción como claves del saber profesional (Rogers, 1983; Salovey & Mayer, 1990).

El ***acompañamiento vocacional y profesional*** tiene como propósito contribuir a la construcción del proyecto profesional de las/los estudiantes, permitiéndoles descubrir su identidad como trabajador/es sociales, reconocer sus fortalezas y áreas de mejora, y proyectarse hacia el ejercicio ético y comprometido de la profesión.

Estas estrategias diferenciadas se presentan como *dimensiones interdependientes* de un proceso formativo integral. El docente-tutor actúa como mediador/a entre la/el estudiante, el conocimiento y la realidad social, promoviendo una formación holística, situada y transformadora.

## Desafíos en el ejercicio docente

La experiencia como docentes supervisores de prácticas, más allá de permitirnos “enseñar”, nos desafía a “aprender”. Aprender cada vez más a enseñar mejor, a valorar la praxis como una fuente de conocimiento que invita a re-mirar los conceptos que hemos construido de manera más teórica sobre las realidades en las que se interviene, que aporta a la redefinición de estos mismos conceptos, y propone *nuevas formas* de acercarse a la realidad/es desde la disciplina del Trabajo Social. Lo que implica: facilitar que amplíen siempre sus opciones, conocer la perspectiva que ellos/as tienen de lo que investigan, intervienen o experimentan en el proceso de supervisión, y actuar como “agente transformador” del proceso de aprendizaje de los alumnos/as supervisados.

Lo anterior, nos desafía a comprender que cada experiencia co-construida con nuestros estudiantes es única e irrepetible, y que el conocimiento adquirido a partir de esas experiencias logra posicionarse como aprendizaje significativo. Haciendo de nuestros estudiantes verdaderos constructores(as) de su propio conocimiento y formando a las personas de manera cada vez más íntegra. Incorporando distintas perspectivas en el modelo de enseñanza que aplicamos, pero estableciendo a su vez, un sello que nos es propio.

## Conclusiones y recomendaciones

El modelo de acompañamiento pedagógico en los procesos de práctica profesional de Trabajo Social representa una propuesta innovadora, integral y profundamente humana, que redefine las relaciones pedagógicas, los métodos de enseñanza y el sentido mismo del proceso formativo en la educación superior. Se constituye en un aporte significativo que permite afirmar que, este tipo de acompañamiento académico no solo mejora los aprendizajes, sino que también transforma las formas de enseñar, aprender e intervenir profesionalmente.

Este modelo pone en valor la construcción de vínculos significativos entre docentes y estudiantes, basados en el respeto, la confianza y la corresponsabilidad. Este vínculo se convierte en un espacio de diálogo reflexivo, donde se problematizan las prácticas, se construyen nuevos sentidos y se habilita la agencia del estudiante como sujeto activo de su formación. Además, permite articular teoría y práctica de forma situada, lo que favorece el desarrollo de competencias profesionales críticas, éticas y transformadoras.

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de acompañamiento pone en el centro la *dimensión relacional del aprendizaje*, promoviendo metodologías activas, personalizadas y colaborativas. En este marco, nuestro rol docente se transforma en el de un tutor/a reflexivo/a y creativo/a, que no impone saberes, sino que *provoca aprendizajes*, acompaña procesos, y se implica en una relación pedagógica abierta a la incertidumbre, la diversidad y la transformación mutua.

Asimismo, es un modelo que promueve una evaluación formativa, continua y dialógica, que reconoce el proceso como valor educativo y otorga al estudiante herramientas para desarrollar autonomía, autorregulación y pensamiento crítico. Esta dimensión evaluativa, junto a la incorporación reflexiva de tecnologías y la atención a los aspectos socioemocionales y

vocacionales del proceso formativo, consolida un enfoque integral de la educación.

Para una implementación efectiva del modelo, recomendamos:

- **Garantizar condiciones institucionales adecuadas**, como tiempos específicos para el acompañamiento, espacios de encuentro docente-estudiante, recursos tecnológicos y redes de apoyo psicopedagógico.
- **Formar a las/los docentes** en los principios, estrategias y dimensiones del acompañamiento, mediante programas sistemáticos de capacitación y comunidades de práctica.
- **Establecer protocolos claros de seguimiento y evaluación**, que respeten la flexibilidad del modelo, pero aseguren la coherencia y el compromiso pedagógico.
- **Favorecer la articulación entre teoría, práctica y reflexión**, asegurando que el acompañamiento esté orientado no solo a la ejecución técnica, sino al desarrollo crítico del saber profesional.
- **Relevar la dimensión ética y política** del acompañamiento, promoviendo una educación transformadora, inclusiva y comprometida con los derechos humanos y la justicia social.

En definitiva, el modelo de acompañamiento pedagógico no es solo una metodología, sino una forma de entender la educación desde el vínculo, la reflexión y la transformación. En tiempos de profundas crisis y cambios, este modelo nos invita a volver a lo esencial: acompañar a otros/as en su camino de aprendizaje, desde el respeto por su singularidad, la confianza en su potencial y el compromiso con una formación profesional situada, ética y humanizante.

## Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. (2011). *La evaluación educativa: escuela y aula*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (2010). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspec-*

- tivas desde una epistemología del Sur*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–17.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- González, S., Brunner, J. J., & Salmi, J. (2013). Comparación internacional de remuneraciones académicas: un estudio exploratorio. *Calidad en la educación*, (39), 21–42.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Litwin, E. (2009). *La evaluación como oportunidad: entre lo dicho y lo hecho*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rogers, C. (1983). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Scharager, J., & Rodríguez, P. (2019). Identidad profesional de los administradores de la calidad en universidades chilenas: entre la invisibilización y la burocratización. *Calidad en la Educación*, (50), 254–283.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zabalza, M. A. (2003). *Diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# Prácticas dialógicas en la formación de Trabajadores Sociales Clínicos

Rodrigo Morales Jiménez<sup>1</sup>

## Introducción

A través de la auto-etnografía, como metodología del texto, se intentará trascender de las vivencias del autor hacia las voces y experiencias narradas por las profesionales que participaron en los espacios de supervisión clínica, bajo la modalidad de Equipos Reflexivos (Salzmann-Erikson, 2024).

El campo del Trabajo Social, y en particular, del Trabajo Social Clínico, se encuentra atravesando una serie de cambios paradigmáticos que interpelan las tradiciones y orígenes de las prácticas terapéuticas, tanto de la profesión misma como también de la psicoterapia. Durante los últimos años, dichas tensiones se han visibilizado en diferentes ámbitos institucionales, poniendo la responsabilidad de lo *ético* en el campo de la formación y la especialidad (Alicia-Rodríguez, 2022).

La supervisión clínica, por su parte, ha sido un área fuertemente cuestionada, no sólo por los profesionales que desarrollan intervención directa en espacios institucionales formales, sino también por quienes que se encuentran en programas académicos de formación clínica, entre ellos, trabajadores sociales, reconociéndola como un mecanismo de control y una fuente generadora de estrés. (Mor Barak, Travis, Pyun, & Xie, 2009).

La experiencia relatada en el texto se inscribe en una esfera personal y profesional que invita a transitar desde una supervisión clínica con base epistemológica estructuralista, hacia una de carácter dialógica constructivista bajo la ética colaborativa. En este tránsito, la legitimidad que ofrecen

---

<sup>1</sup> Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat, región de Tarapacá, ciudad de Iquique, Chile. Correo: [rodmorales@unap.cl](mailto:rodmorales@unap.cl) <https://orcid.org/0000-0002-53853598>

los criterios diagnósticos de la ciencia natural —homologados al campo terapéutico— es hoy puesta entre paréntesis por enfoques que privilegian el diálogo, las resonancias y la experiencia situada, con el fin de restituir el valor del conocimiento local y de las relaciones interpersonales basadas en lo humano (Miechimsky, 2021).

Se espera que, al leer el texto, quienes forman parte de estas líneas puedan colaborar con otros en sus diversos espacios profesionales, especialmente en aquellos donde se ejercen prácticas clínicas dentro de contextos socio-jurídicos.

## La auto-etnografía como recurso metodológico

Para adentrarnos en el análisis y los hallazgos de este capítulo, la metodología de trabajo fue centrada en la auto-etnografía (Ellis, Adams y Bochner, 2011) la cual propone que utilizar las experiencias propias del supervisor clínico, situadas en un contexto histórico, cultural y político, permite ampliar la comprensión de los fenómenos ocurridos en los espacios de supervisión clínica, constituyéndose como una fuente de conocimiento en sí misma. Es importante destacar que el texto se construye bajo la posición política de que la institucionalidad enmarca los parámetros de acción de las disciplinas bajo la lógica tradicional del poder y control (Foucault, 2009).

En este trabajo, la auto-etnografía se concibe no sólo como un registro introspectivo, sino como un dispositivo analítico que permite situar la experiencia del supervisor clínico dentro de tramas institucionales, políticas y relacionales que la configuran. Para ello, la selección de episodios, conversaciones y escenas narradas se realizó siguiendo criterios de relevancia analítica, principalmente en aquellos momentos que permitían iluminar tensiones, desplazamientos paradigmáticos y formas de relación entre supervisores y supervisados, evitando privilegiar únicamente experiencias personales que no contribuyen a la comprensión del fenómeno estudiado.

Se adoptaron resguardos éticos propios de las metodologías cualitativas, que involucran experiencias de terceros en contextos clínicos y socio-jurídicos. En todos los casos se recurrió a la anonimización de situaciones y personas evitando la inclusión de datos que permitieran la identificación de profesionales o consultantes. Del mismo modo, se reflexionó críticamente sobre la posición del autor como supervisor-participante, reconociendo las asimetrías de poder que históricamente atraviesan los

espacios de supervisión y que podrían influir tanto en la construcción del relato como en la interpretación de los acontecimientos. Esta reflexividad se extendió también al análisis, procurando que las narrativas no reprodujeran prácticas de evaluación, control o jerarquizaciones propias de los modelos tradicionales que el texto cuestiona.

El proceso metodológico contempló, además, un análisis iterativo de las experiencias, combinando momentos de escritura evocativa con etapas de revisión, tematización y articulación entre marcos teóricos del construccionismo social, terapia dialógica y ética colaborativa (Fonseca & da Silva, 2024). Este movimiento entre experiencia vivida y marco conceptual permitió transformar las vivencias en material analítico, evitando reducir la auto-etnografía a un mero testimonio personal. De esta manera, la metodología se constituyó en un puente entre lo individual y lo colectivo, entre lo narrado y lo interpretado, habilitando la comprensión de cómo las prácticas de supervisión clínica se configuran, tensionan y resignifican dentro de instituciones que operan bajo lógicas jerárquicas y neoliberales.

Esta metodología es fundamental para comprender que las reflexiones presentadas en el capítulo no emergen únicamente de la experiencia subjetiva, sino de un proceso sistemático, ético y crítico que busca aportar al campo del Trabajo Social Clínico desde una perspectiva situada, relacional y atenta a las complejidades del quehacer terapéutico contemporáneo.

## **Tensiones institucionales y modelos tradicionales de supervisión**

Las prácticas de intervención profesional en contextos socio-jurídicos y espacios de salud mental — como responsabilidad penal adolescente, la protección de la infancia, la rehabilitación de consumo de alcohol y drogas, y el abordaje de conductas delictivas con población adulta— que centran su trabajo en el abordaje de estos fenómenos en Chile, han mantenido una cultura de supervisión que, lejos de favorecer a los profesionales que ejercen el acompañamiento cotidiano de las personas con las que trabajan, dificulta su praxis clínica (Sanhueza-Díaz et al., 2025), subordinando dichos espacios a una relación directa entre el profesional y el desarrollo de recursos administrativos, por sobre la práctica terapéutica (Szmulewicz, 2013). Lo anterior, enmarca la comprensión del concepto de “supervisión” principalmente en el seguimiento y fiscalización sobre el manejo de los recursos institucionales, administrativos y financieros, escapando a las necesidades propias de las poblaciones que participan de estos



espacios (Pakman, 1997). En otras palabras, se centra en la revisión de documentos que debe contener un expediente, permitiendo evaluar esto como *la intervención correcta* (Ituarte, 2017, p. 88).

Ituarte (2012) define la existencia de tres tipos de supervisiones: la supervisión formativa, que dice relación con la comprensión de una distinción entre un experto y un no experto, siendo el primero quien revisa y enseña al supervisado; la supervisión administrativa, que se basa principalmente en una revisión de documentos y protocolos que deben constar en un determinado expediente; y, finalmente, supervisión clínica, entendida como un proceso conversacional en el que no existe un experto, sino dos personas que se relacionan y construyen conocimiento a partir de una experiencia situada y ajustada a los principios disciplinares, en este caso, del Trabajo Social.

Asumir la supervisión desde una relación vertical, oscilando entre la transferencia unidireccional de conocimiento y fiscalización de protocolos y procedimientos, no solo ha dificultado el ejercicio de quienes realizan intervención directa con personas en estos lugares, sino también de quienes cumplen el rol de supervisar y acompañar la intervención que implementan los operadores<sup>2</sup>, estableciéndose métodos de supervisión que van principalmente desde el tipo formativo al administrativo (Morales, 2021).

El modelo neoliberal, basado en competencias y en la ética de la productividad, en el cual se enmarca la intervención en los ámbitos de infancia, justicia juvenil y de la gran mayoría de instituciones público/privadas, ha transformado lentamente al profesional, acompañante y encargado de supervisar las prácticas de intervención, en un agente experto en la materia, trascendiendo de una supervisión clínica a una política de fiscalización (Gómez & Bustamante, 2025).

La supervisión clínica, según Ituarte (2022), debería cumplir cuatro funciones esenciales: brindar apoyo al trabajador social frente al estrés de la práctica clínica; ayudarlo a comprender y mejorar aspectos de la relación terapéutica, asegurar que la persona reciba una atención adecuada con el menor costo posible; y analizar los dilemas éticos presentes en cada caso. En conjunto, estos objetivos buscan fortalecer tanto el bienestar profesional como la calidad y la ética de la intervención psicosocial.

No obstante, existen dificultades para realizar supervisiones clínicas ajustadas a una ética colaborativa en espacios de intervención que se desarrollan en los ámbitos de protección a la infancia, justicia penal adolescente, y en otros previamente mencionados, ya que estas áreas conciben

---

2 Me refiero a los operadores como sinónimo de interventores directos y/o terapeutas.

los procesos terapéuticos desde enfoques estructurales internalizantes y en ocasiones sistémicos (Nichols & Davis, 2020), situando su marco de acción dentro de modelos cognitivos conductuales, es decir, desde bases epistemológicas centradas en el positivismo con raíces en el empirismo y el racionalismo científico (Quintero-Gómez, 2024). A pesar de aquello, siempre se pueden construir puentes donde pareciera imposible y llevar la ética del Trabajo Social a las instituciones, a fin de reducir las influencias de las micropolíticas dominantes sobre las prácticas de intervención ajustadas al statu quo institucional (Foucault, 2008; Pakman, 1997).

## **El camino del supervisor clínico: “Desde el pensamiento estructuralista a la ética dialógica y colaborativa”**

*“Que nadie se acerque jamás a ti  
sin que al irse se sienta un poco mejor y más feliz”*  
(Madre Teresa de Calcuta)

A lo largo de mi experiencia clínica en el trabajo con personas y familias, he transitado por diversos senderos del *conocimiento*<sup>3</sup> (Adams, Jones, & Ellis, 2015) que me invitaron a intentar cristalizar certezas respecto a características, perfiles y modos de intervención, de forma similar a la búsqueda filosófica del arjé como principio explicativo último (Kirk et al., 2004). Este posicionamiento, sin duda, marcó mis primeros pasos en las prácticas terapéuticas vinculadas a la etiología de las conductas delictivas, ámbito en el que pareciera existir un conjunto de bases sólidas capaces de explicar las causas y mantención del comportamiento considerado *desviado* (Bartol & Bartol, 2017).

En este contexto, recuerdo conversaciones con distintos terapeutas —psicólogos y trabajadores sociales— y sus reiterados intentos por identificar supuestas respuestas falsas en las personas atendidas, agrupar rasgos de personalidad, diagnosticar tipos de comportamientos y clasificar a los sujetos en función a determinados perfiles (Akers & Sellers, 2013), prácticas de las cuales yo no me encontraba ajeno. Resultaban “curiosos” nuestros esfuerzos por descifrar si una respuesta correspondía a un discurso socialmente deseable o, por el contrario, a los sueños, anhelos y esperanzas

---

<sup>3</sup> Escribo conocimiento entre comillas, porque considero que es un concepto utópico en el campo de las ciencias sociales y la salud mental.

de quienes se encontraban privados de libertad o cumpliendo sanciones en medio libre. Algunas preguntas que nos surgían eran: ¿Cómo saber si dicen la verdad?, ¿Me estará mintiendo?, ¿Se comporta de este modo porque desea obtener algún beneficio? solían derivar en interpretaciones asociadas a intentos de manipulación o de disputa del poder presente en la relación terapéutica, posicionándonos, muchas veces de manera implícita, como “dueños del conocimiento” frente a quienes se encontraban al otro lado de la mesa (White, 2002, Foucault, 2008; Morales, 2021).

Las dudas y los cuestionamientos de las prácticas que nos encontrábamos realizando, aparecen años más tarde. Algunos terapeutas sostienen que las mejores conversaciones ocurren entre pasillos (Goolishian & Anderson, 1992, p. 5); en mi caso, estas se dieron entre una taza de café y mi ex compañero de trabajo, Dante, un psicólogo del centro de cumplimiento de sanción *Libertad Asistida Especial* en la ciudad de Iquique, con quien conversábamos y reflexionábamos acerca de los criterios de legitimidad en el ámbito de la criminología positivista (Garland, 2018). Las controversias a las ideas dominantes, a las verdades incuestionables de la ciencia —esas verdades con V mayúscula— no se hicieron esperar (Gergen, 1996). De pronto, me encontraba en un mar de inseguridades: ¿y las certezas? Estas salieron por una puerta y no volvieron a regresar. Desde entonces, *la duda* se transformó en mi mejor aliada, pues me ha permitido estar alerta a los fantasmas de la experiencia, a cuestionar lo que sé —o, mejor dicho, a lo que creo saber— de las personas consultantes (Rucińska, 2022), prestar oídos a sus voces y espacio a las historias alternativas, creer en posibilidades que no estaban previstas y dejarme sorprender por los caminos del diálogo (Ophir, 2025).

En el transcurso de los cambios paradigmáticos que invaden mis pensamientos y acciones en el campo de la psicoterapia, las dificultades no han estado ausentes, pues he debido lidiar con quienes aún sostienen que *la experiencia hace al maestro*, manteniendo miradas firmes respecto a los criterios diagnósticos que perfilan a las personas y familias con cuales trabajamos (Rønnestad, 2025). Los alcances de la superioridad, la experticia y saber profesional no solo han estado supeditados a la relación profesional-consultante, sino que también se encuentran situados en los espacios de supervisión clínica que se configuran en estos contextos (Watkins, 2020).

## Límites del modelo tradicional y necesidad de una ética colaborativa

En los contextos mencionados, no solo se generan criterios inflexibles respecto a lo que *debería contener una intervención*, sino que también se producen dificultades y diversas reacciones emocionales en quienes deben ser supervisados de manera constante, principalmente sensaciones y estados como estrés, angustia, ansiedad, molestia, agotamiento, entre otros factores que facilitan el desarrollo de burnout en los terapeutas (White, 2002).

A partir de lo revisado, nos preguntamos: ¿para qué es necesaria una supervisión clínica en el campo de la intervención? Los avances en disciplinas como el Trabajo Social, Psicoterapia, Psicología, Neurociencia, entre otras, han señalado que las intervenciones destinadas a aliviar el dolor del otro requieren de una resonancia entre el terapeuta y la persona, donde ambos se conectan en una acción dialógica que contempla la exploración de experiencias, historias y vivencias que se encuentran marcadas por el dolor y el sufrimiento (Yerushalmi, 2024). Estas vivencias han sido traducidas como conflictos psicosociales que se expresan en el malestar de las personas y de otros sistemas humanos. Respecto de esto, el Trabajo Social con la perspectiva de la persona *en situación* (Dorfman 1996) da cuenta de interrelaciones entre persona y entorno, donde la supervisión clínica adquiere un sentido ético, relacional y político fundamental, al constituirse como un espacio para problematizar las interrelaciones entre persona y ambiente, incorporando las condiciones institucionales y sociopolíticas que atraviesan la intervención. De este modo, permite evitar lecturas individualizantes del malestar y favorecer prácticas situadas, dialógicas y contextualizadas, tanto en el acompañamiento de las personas como en la implicación del profesional en su quehacer clínico.

En los contextos en los que se ejerce prácticas clínicas del Trabajo Social, principalmente en la justicia juvenil, se encuentran jóvenes cobijados por la hostilidad, el dolor, la vulneración de derechos y la exclusión social (Defensoría de la Niñez, 2025), afectando también a los profesionales que, de manera cotidiana, deben acompañar los senderos que transitan las personas que forman parte de estos programas, constituyéndose así, la práctica clínica, en una fuente de estrés en sí misma, lo cual es relevante y debe ser atendido (Ituarte, 2002).

Lo anterior, nos permite comprender que el alivio del malestar psicosocial no solo es el objetivo del profesional, sino que también el de la supervisión clínica, comprendiendo que el terapeuta no es un objeto

inerte de la intervención, pues parte de un proceso de encuentro y conversación entre dos o más personas (OPS/PAHO 2022). La identidad del profesional influye necesariamente en el proceso terapéutico (Anderson & Gehart, 2022), a modo de ejemplo, tal y como la cantidad adecuada de sal otorga un sabor distinto a la preparación de una comida. Lo verdaderamente importante no es generar una diferencia respecto a las emociones de la persona y a las del trabajador social clínico, ya que el ejercicio terapéutico en sí mismo se encuentra centrado en la exploración de la naturaleza entre la subjetividad individual o la intersubjetividad (Szmulewicz, 2013).

## **Propuesta transformadora: Co-visión y Equipos Reflexivos**

Durante los últimos años, hemos podido incorporar otras formas de pensar y hacer Trabajo Social dentro de algunos programas de formación de posgrado. Las conversaciones “entre pasillos” no solo sembraron dudas en mí, sino también hicieron eco en otros trabajadores sociales que desarrollan prácticas terapéuticas en estos espacios. Sin duda, aquello permitió incorporar metodologías y enfoques tales como los Equipos Reflexivos, Prácticas Dialógicas, Terapia Breve Centrada en Soluciones y Prácticas Narrativas, las cuales comparten similitudes epistemológicas, aunque presentan diferencias relevantes que podrían ser materia de otro espacio de análisis y reflexión. Lo que intento destacar aquí han son los esfuerzo por humanizar los procesos de intervención y cuestionar las prácticas hegemónicas que se encuentran cristalizadas en los discursos institucionales y profesionales, no solo en protección a la infancia y responsabilidad penal adolescente, sino también en las bases mismas de las formaciones disciplinarias (Muñoz Arce & Pantazis, 2019).

Mi ejercicio profesional no sólo se ha encontrado delimitado a la supervisión de terapeutas que trabajan en el área de infracción penal, puesto que también soy invitado de distintos programas de formación de trabajadores sociales clínicos, principalmente en España y Latinoamérica. En estos contextos, he desempeñado un rol similar, ejerciendo como acompañante de los procesos terapéuticos desarrollados por profesionales en formación clínica. En coherencia con mis reflexiones, filosofía de trabajo y mi posicionamiento político respecto de lo terapéutico, decidí dejar de utilizar el concepto de *supervisión* y proponer, en su lugar, una lógica basada en la colaboración: *la co-visión*.

White (2012) propone la co-visión como alternativa para evitar jerarquías y relaciones de poder rígidas, promoviendo un trato igualitario entre terapeutas y consultores. Su propósito es crear espacios de diálogo colaborativo, bajo la comprensión de que el conocimiento se construye colectivamente y no se distribuye de manera vertical.

Por otra parte, los Equipos Reflexivos propuestos por Andersen (1991), se basan en una filosofía que redistribuye el poder y promueve conversaciones respetuosas entre supervisores y supervisados. No constituyen un método rígido, sino un marco que facilita el diálogo y reconoce que las ideas se construyen colectivamente. Este enfoque dialógico y colaborativo centra la terapia en el lenguaje y en la multiplicidad de voces. Sus sugerencias enfatizan en tratar cada situación como única, fomentar la colaboración, mantener al supervisado en el centro, formular preguntas abiertas y sostener una actitud respetuosa (London y Rodríguez, 2000)

Bajo este marco metodológico, he podido profundizar en algunos *resultados* que acompañan a estos procesos y que ya fueron abordados en un artículo previo de mi autoría, los cuales deseo retomar y desarrollar en este espacio (Morales, 2021). De manera recurrente, los terapeutas que participan en procesos de *supervisión* suelen anticipar que serán evaluados a partir de categorías dicotómicas como *bueno o malo* en relación con su ejercicio clínico (Demirtzidou & Tragantzopoulou, 2025). En pocas ocasiones he observado que los profesionales se aproximen a estos espacios con el deseo de compartir y reflexionar abiertamente sobre su quehacer terapéutico; por el contrario, emociones como la ansiedad, el temor e incluso la vergüenza suelen hacerse presentes, convirtiéndose en “compañeras” habituales de estos procesos (Roscoe et al. 2022). Esto puede comprenderse a la luz de sistemas educativos e institucionales que continúan operando bajo lógicas mecanizadas y estilos pedagógicos de supervisión situados en enfoques estructuralistas (Levenson, 2024).

## Experiencias profesionales y su implementación

Surgió entonces la idea de incorporar las voces de todos los profesionales en estos espacios de *co-visión*, bajo la modalidad de Equipos Reflexivos. Sin duda que los aprendizajes en Prácticas Dialógicas y Colaborativas me invitaban a intentar ampliar el abanico de posibilidades desde una metodología colectiva, descentrada pero influyente. Así, tal como planteaba Hoffman (2002), me encontré con *momentos sorprendentes*, no solo por las expresiones que tenían los profesionales al momento de imaginar cómo

serían las modalidades de supervisión, sino también por aquello que nos fuimos encontrando: Cobijo colectivo.

En este sentido, romper con los esquemas de supervisión previamente establecidos nos permitió desarrollar conversaciones multifocales, no solo con los profesionales que se encontraban en espacios de formación clínica<sup>4</sup>, sino también de la experiencia vivida junto a las trabajadoras sociales de la FREMAP (Mutual colaboradora con la seguridad social número 61 en España), quienes participaban en una formación específica de Terapia Breve Centrada en Soluciones.<sup>5</sup>

Si bien las formaciones se desarrollaban en dos contextos distintos, las sensaciones de *compañía*, *apoyo* y *alivio* comenzaron a aparecer de manera transversal en los discursos profesionales de ambos sectores. Podría intentar explicar e interpretar lo que cada una de ellas experimentaba, sin embargo, considero que una forma de honrar sus voces es invitarlas a participar directamente de estas líneas.

Sandra, profesional de FREMAP, nos compartió una situación que le generaba un alto nivel de inquietud, ya que no lograba identificar posibles salidas al problema presentado. Su formación se encontraba orientada por las directrices de la TBCS, y había intentado desplegar conversaciones de excepción al problema y preguntas de proyección a futuro; no obstante, las narrativas de las personas consultantes continuaban transitando por los llamados *relatos saturados del problema* (White & Epston, 2008, p. 25). A través de la modalidad de Equipo Reflexivo, Sandra señaló que no solo logró experimentar una sensación de alivio al finalizar el espacio de co-visión, sino que, además, dejó de sentirse sola en el proceso. En sus palabras:

“Hoy me siento acompañada, les agradezco a cada una de mis colegas por escucharme, por brindarme contención y por plantear sus reflexiones. Me doy cuenta de que no estoy sola, porque este tipo de situaciones no me ha ocurrido solo a mí. Creo que a veces una tiene ideas y prejuicios de las personas con las que trabajamos, incluso, nos centramos mucho en el diagnóstico con los que llegan los pacientes, porque eso nos pide esta institución. No sé muy bien cómo voy a seguir

---

4 Me refiero principalmente a los estudiantes del Máster en Trabajo Social Clínico desarrollado por el Instituto Español de Trabajo Social Clínico.

5 Esta formación fue dictada por el Instituto Español de Trabajo Social Clínico, específicamente por el Dr. Jonathan Regalado y por mí.

después de esto, pero sí tengo claro que debo reflexionar sobre cómo estoy ejerciendo mi práctica profesional.”

En este espacio, su relato no solo habla de sí misma, también de lo que otros colegas y yo transitamos en algunas ocasiones, permitiéndole confirmar que los equipos reflexivos no solo son una metodología técnica, sino también una práctica de cobijo colectivo (Hoffman, 2002), generando un tránsito del relato individual a lo comunitario.

Inmaculada, otra profesional de FREMAP, quien acompañaba a un matrimonio que había sufrido la pérdida significativa de un familiar —un hijo—, también se encontraba profundamente afectada por la situación. Su principal dificultad radicaba en cómo continuar el proceso terapéutico, ya que consideraba que la mujer presentaba un duelo “patológico”. En este sentido, el espacio de co-visión nos permitió explorar el origen de esas ideas, problematizar cuán beneficiosas podían resultar dichas descripciones y/o clasificaciones diagnósticas, y reflexionar sobre la manera en que éstas influían en su toma de decisiones clínicas.

Las preguntas del Equipo Reflexivo fueron adquiriendo progresivamente un carácter más curioso y exploratorio, orientadas a comprender las expectativas, creencias y los distintos senderos por los que transitaban tanto Inmaculada como las personas consultantes. Al finalizar el espacio, Inmaculada expresó:

“Hoy siento que la cabeza me va a estallar. Me has dado vueltas como un trompo en la conversación, y ahora siento que no sé nada. No digo que eso sea malo, pero me lo han puesto difícil. Creo que tengo muchos desafíos como profesional, y a veces hay que desprenderse de las creencias que nos han impuesto, hoy siento que eso me ayudará. Vaya que tendré que poner atención a lo que me cuentan de ellos y dejar de intentar solucionarles el problema a mi estilo.”

Inmaculada no solo se interpela a sí misma, sino que también nos interpela a todos, incluyéndome. En sus reflexiones logré reconocermé y a las oportunidades en que intenté, incómodamente, abandonar las certezas que ofrece el paradigma clásico. En esta incomodidad, apareció el aprendizaje y lo colectivo, permitiéndonos cuestionar las estructuras heredadas<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Cuando hablo de estructuras heredadas, me refiero a lo aprendido por los criterios de legitimidad que nos ofrece el diagnóstico y la psiquiatría tradicional.



y desaprenderlas. Nos permitió dejar el diagnóstico de lado y habitar el dolor desde la conversación grupal.

Yolanda, profesional que desempeña sus labores en la misma institución, también asistió al espacio de supervisión esperando encontrar la lógica tradicional orientada a recibir orientaciones para una práctica terapéutica “exitosa”. Esta expectativa resonó profundamente en mí, pues no fue ajena a mis propias experiencias formativas y profesionales. En el siguiente apartado, Yolanda comparte cómo se sintió tras participar en la modalidad de Equipos Reflexivos:

“Una siempre espera que los profesores te digan cómo tienes que hacer las cosas, yo hoy esperaba eso, y vaya que me he sorprendido porque no me habéis dicho absolutamente nada, ningún consejo, sin embargo, me voy con tantas ideas en mi cabeza, que ya te digo. Escuchar a las demás colegas, sus experiencias, las veces que sí han podido resolver los temas que aquí nos convocan, me da esperanza, y también me invita a pensar mi posición dentro de la relación que establezco con las personas. A veces una cree que hacer terapia es meterse adentro de la cabeza de la gente, pero es verdad que cualquier espacio es potencialmente terapéutico mientras haya un lugar para el diálogo, hoy me voy con eso a mi casa.”

Su relato me lleva a pensar que la legitimidad es necesaria, sólo si la comunidad considera que lo es. Al encontrarse en un espacio donde la colaboración emerge, las personas suelen dejarse sorprender por lo desconocido, siendo esa la puerta más grande para la creatividad dentro de los espacios terapéuticos. Lo anterior no invita a ser escépticos sobre el conocimiento, la ciencia y su validez, pero sí a ser conscientes de que dicho conocimiento no debería definir los límites de lo que se construirá y se alcanzará en el espacio terapéutico.

## Reflexiones finales

Es entonces cuando pienso que realmente he encontrado un sentido a la ética colaborativa que va más allá de la centralidad de “saber las respuestas”, de interpretar correctamente el inconsciente —como se privilegiaba en uno de los clásicos del psicoanálisis, *La interpretación de los sueños* (Freud, 1900/2001, p. 135)— o de conocer el tipo de riesgo para la

reincidencia delictiva de las personas que han conflictuado con los sistemas judiciales (Andrews & Bonta, 2010), y he reafirmado el tránsito hacia lo desconocido.

Mis dudas al formarme y desempeñarme como supervisor clínico bajo el paraguas de las prácticas dialógicas y colaborativas aparecieron en cada uno de los encuentros, al preguntarme: “¿Cómo voy a poder guiar los procesos terapéuticos, si no sé bien a dónde ir?”. Sin embargo, en cada una de las conversaciones de co-visión, donde tenía el rol de “supervisor” designado por una institución, nunca supe “por dónde tenía que ir”. Mis pensamientos estaban puestos en “preguntar aquello que desconocía” e intentar generar un clima para que el diálogo pudiera fluir entre los demás consultantes.

Lo anterior me invita a pensar que mi rol nunca fue el de un “guía” en un proceso clínico, sino más bien el de construir puentes para que el diálogo pudiera fluir entre los participantes y se construyeran nuevas posibilidades.

De este modo, planteo la necesidad de concebir la supervisión clínica y los espacios de formación de terapeutas desde lógicas bidireccionales, grupales y/o comunitarias que favorezcan la construcción colectiva de saberes acerca de lo clínico. Esta perspectiva no solo resulta congruente con las bases éticas del Trabajo Social, que cuestionan las relaciones jerárquicas en la producción de conocimiento y priorizan la horizontalidad, colaboración y participación a través de espacios dialógicos, sino que además interpela a los programas de posgrado orientados a la formación de terapeutas o de trabajadores sociales clínicos, invitándolos a asumir la responsabilidad de diseñar y sostener dispositivos de formación clínica —especialmente la supervisión— coherentes con dichas lógicas, evitando reproducir modelos centrados en la experticia y la transmisión unidireccional del saber.

Sin duda, desprenderse de ese rol heredado que sostiene la hegemonía del conocimiento ha constituido uno de mis mayores desafíos, implicando revisar críticamente mis propias prácticas, cuestionar supuestos naturalizados, renunciar a los lugares de autoridad incuestionada e intentar sostener dinámicas formativas grupales y comunitarias que demandan una distribución más equitativa de la palabra y del poder.

Seguiré atento y alerta a *los criterios construidos y heredados por la experiencia*, y también haciendo eco, en otros espacios, de las conversaciones que me han ayudado a transitar por el camino de lo desconocido, sea en instituciones laborales y también en aquellas de carácter educacional, como una forma de colaborar con otros y también conmigo.

## Referencias bibliográficas

- Adams, T., Holman, S. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Akers, R. & Sellers, C. (2013). *Criminological theories: Introduction, evaluation, and application* (6th ed.). Oxford University Press.
- Andersen, T. (1991). The reflecting Team. Dialogues and Dialogues About Dialogues. W.W. Norton and Company.
- Anderson, H. (1997). Conversation, Language, and Possibilities. A Post-modern Approach to Therapy. Amorrortu editores.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1990). *Supervision as collaborative conversation: Questions and reflections*. En Brandau, H. (Ed.), *Von der Supervision zur systemischen Vision* (pp. 69–78). Otto Müller Verlag.
- Anderson, H., & Swim, S. (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1–13.
- Anderson, H., & Gehart, D. (2022). *Collaborative-dialogic practice: Relationships and conversations that make a difference across contexts and cultures*. Routledge.
- Andrews, D. & Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (5th ed.). New Providence.
- Alicea-Rodríguez, L. E. (2022). *Trabajo social clínico: una mirada desde lo social, económico y político*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Recuperado de
- Baier, T. M. (2022). *Clinical supervision — What it is not!* En Clinical supervision from two perspectives (pp. 1–12). Delaware Certification Board. Recuperado de [https://www.decertboard.org/sites/default/files/BaierT.DCB2023\\_Clinical%20Supervision%20from%20%20perspectives.pdf](https://www.decertboard.org/sites/default/files/BaierT.DCB2023_Clinical%20Supervision%20from%20%20perspectives.pdf)
- Bateson, G. (1976). *Pasos para una ecología de la mente*. Carlos Lohlé.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Bartol, C. & Bartol, A. (2017). *Criminal behavior: A psychological approach* (11th ed.). Pearson.
- Berger, P. y Luckman, T. (1969). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Braithwaite, J. (1981). The Myth of Social Class and Criminality Reconsidered. *American Sociological Review*, 36-57.
- Brown, C., Johnstone, M., Ross, N., & Doll, K. (2022). Challenging the Constraints of Neoliberalism and Biomedicalism: Repositioning Social Work in Mental Health. *Qualitative Health Research*, 32(5), 771–787.

- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustos, A. (2014). Modelos contemporáneos de intervención en trabajo social: Revisión bibliográfica del modelo narrativo. *Perspectivas*, 25, 67-83.
- Cook, R., McKibben, W. & Wind, S. (2018). Supervisee perception of power in clinical supervision: The power dynamics in supervision scale. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(3), 188–195.
- Defensoría de la Niñez. (2025). *Diagnóstico sobre la situación de derechos de la niñez y adolescencia 2025*
- Demirtzidou, M., & Tragantzopoulou, P. (2025). Mitigating burnout: A qualitative exploration of clinical supervision's impact on novice psychotherapists. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13642537.2024.2438924>
- Derrida, J. y Caputo, J. (2009). *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Prometeo Libros.
- Doody, O., Markey, K., Turner, J., O'Donnell, C. & Murphy, L. (2024). Clinical supervisor's experiences of peer group clinical supervision during COVID-19: A mixed methods study. *BMC Nursing*, 23, 612.
- Galán, J. & De Ávila, X. (2018). Ética y supervisión en psicoterapia [Ethics and supervision in psychotherapy]. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 13(1), 28–40.
- Garland, D. (2018). Criminology's place in the academic field. *Theoretical Criminology*, 22(4), 449–464.
- Gergen, K. (1996). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press.
- Goolishian, H., & Anderson, H. (1992). Strategy and intervention versus non-intervention: A matter of theory? *Journal of Marital and Family Therapy*, 18(1), 5–15.
- Gómez, V. y Bustamante, F. (2025). La supervisión en la anterior institucionalidad de protección a la niñez y adolescencia: Una mirada desde supervisores y programas colaboradores de SENAME en la región del Biobío, Chile. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 34(1), 55-72.
- Fonseca, A. y da Silva, M. (2024). Autoetnografía, identidad y reflexión como categorías analíticas: una revisión actualizada. *Cadernos de Pesquisa*, 31(2), 1–26.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Hislop, L., Davies, K., & Pryer, S. (2023). Taking power, telling stories: Using collaborative autoethnography to explore transitions to adul-

- thood with and without disability identities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 25(1), 78–91.
- Hoffman, L. (1981). Foundations of family therapy. A conceptual framework for systems change. Basic Books.
- Ituarte, A. (2012). Una reflexión sobre los modelos de intervención de los trabajadores sociales desde la experiencia de supervisión. En Sobremon-te, E. (ed). *Epistemología, teoría y modelos de intervención en trabajo social reflexión sobre la reflexión disciplinar en España* (pp. 191.204). Universidad de Deusto.
- Ituarte, A. (2017). *Prácticas del Trabajo Social Clínico*. Nau Llibres.
- Kirk, G., Raven, J. y Schofield, M. (2004). *Los filósofos presocráticos* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- London, S. y Rodríguez, I. (2000). La supervisión como grupos de con-versaciones colaborativas. *International Journal of Collaborative Practices* 1(1), 1-8.
- Nichols, M. P., & Davis, S. D. (2020). *Family therapy: Concepts and methods* (12th ed.). Pearson.
- Mellado, A., Chiara, D., Kay, M. & Hills, M. (2024). *The relational co-cons-truction of therapeutic spaces: A dialogical and narrative review of subjectivity in psychotherapy*. *Journal of Contemporary Therapy Studies*.
- Mellado, A., del Río, M., Andreucci, P. & Molina, M. (2024). *Psychothera-py focusing on dialogical and narrative perspectives: A systematic review from qualitative and mixed-methods studies*. *Front. Psychol.* 15. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1308131
- Miechimsky, O. (2021). Responsabilidad relacional en la terapia sistémi-co-dialógica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(3), 1291–1300.
- Mor Barak, M., Travis, D., Pyun, H. & Xie, B. (2009). The impact of su-pervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social Service Review*, 83(1), 3–32.
- Morales, R. (2021). Trabajo social clínico en contextos de responsabilidad penal adolescente. *Revista Perspectivas: Revista de Trabajo Social*, 181–217.
- Muñoz, G., & Pantazis, C. (2019). Social exclusion as discourse, neo-libe-ralism and resistance: Chilean social policy and social work training. *Critical Social Policy*, 29, <https://doi.org/10.1177/0261018318766509>.
- Ophir, Y. (2025). *Scoping review of narrative therapy for ADHD: Emphasizing collaborative dialogue, values and strengths*. *Frontiers in Psychology*, 16, 1–14.
- Organización Panamericana de la Salud. (2022, 14 de diciembre). *Curso de autoaprendizaje: Supervisión clínica en intervenciones de salud mental*. OPS/OMS.

- Pakman, M. (1997). Micro-política de clase social en la vida familiar: la terapia como práctica social crítica. *Sistémica: Revista de la Asociación Andaluza de terapia familiar y sistemas humanos*, 69-80.
- Quintero, E. (2024). Exploring evidence-based intervention methods in the juvenile justice system: A systematic review of cognitive-behavioral and systemic models. *Young Offender Rehabilitation Journal*, 124.
- Rønnestad, M. (2025). The role of supervision in professional development: New empirical directions. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 98(1), 22–39.
- Rucińska, Z. (2022). *Enacting metaphors in systemic collaborative therapy*. Frontiers in Psychology.
- Sanhueza, L., Álvarez, C., Sanhueza, S. y Vargas, K. (2025). Desafíos para la formación en Trabajo Social: la experiencia de profesionales de campo en la supervisión de prácticas profesionales al sur de Chile. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (39), e20814332.
- Salzmann, M. (2024). *A scoping review of autoethnography in nursing*. *Global Qualitative Nursing Research*.
- Szmulewicz, T. (2013). La persona del terapeuta: Eje fundamental de todo proceso terapéutico. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 61-69.
- Watkins, C. (2020). Psychotherapy supervision as transformation: Revising a paradigm. *Psychotherapy*, 57(4), 505–516.
- White, M. (2002). *El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas*. Gedisa.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida: entrevistas y ensayos*. Gedisa.
- White, M. y Epston, D. (2008). *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Paidós
- Yerushalmi, H. (2024). Mutual recognition and vulnerability in psychotherapy supervision. *British Journal of Psychotherapy*, 40(1), 98–113.



Eje 5:

**Voces estudiantiles:  
Aprendizajes y desafíos en la  
formación en Trabajo Social**





# Estudiar Trabajo Social clínico en Chile: Desafíos de una práctica sin reconocimiento oficial

Antoine Miguel Garnica Morales<sup>1</sup>

## Introducción

*Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno.*

Paulo Freire

Diversos autores sostienen que el Trabajo Social Clínico (en adelante TSC) nace junto a la práctica misma de Mary Richmond. Desde sus obras *Social Diagnosis* (1917) y *What is Social Case Work* (1922), la autora expone la sistematización de sus intervenciones a través del *case work* (estudio de casos), utilizando metodologías como la entrevista y la observación. A partir de estas herramientas, elaboraba diagnósticos sociales que permitían evaluar la situación psicosocial de las personas y diseñar planes de acción individualizados. Si bien en sus principios el *case work* tenía un enfoque más asistencialista, con el tiempo se orientó a procesos internos y terapéuticos que requerían del ejercicio clínico (Dorfman, 1996; González et al., 2015; Payne, 2020; Richmond, 1917; Richmond 1922).

Se sostiene que el TSC surge en Estados Unidos a comienzos del siglo XX en función de abordar fenómenos sociales como la pobreza, la migración, la industrialización y las enfermedades mentales, integrándose así en instituciones sanitarias, educativas y de asistencia social. Durante sus primeros años, la práctica clínica fue fuertemente influida por el modelo biomédico y por corrientes psicodinámicas como el psicoanálisis, centrandose así la intervención en el diagnóstico. Fue en la década de los 60 cuando

---

<sup>1</sup> Trabajador Social PUC, Magíster en Trabajo Social Clínico PUC. Correo: antoine.garnica@uc.cl. <https://orcid.org/0009-0006-4961-4662>

se cuestionaron estos enfoques psicodinámicos y emergieron cosmovisiones más integrales e interdisciplinarias desde teorías sistémicas, humanistas y conductuales, que cuestionaron la centralidad en el diagnóstico (Dorfman, 1996, González et al., 2015).

Si bien, esta especialidad del Trabajo Social integra una práctica psicoterapéutica que contempla la visión contextual del sujeto, la dimensión relacional y el análisis del malestar subjetivo; lo clínico del Trabajo Social no se reduce a la práctica psicoterapéutica, sino que también aborda una aproximación integral del sufrimiento humano de forma personal y estructural, de este modo, las intervenciones clínicas toman un carácter socio contextual y cultural (Dorfman, 1996, González et al., 2015).

En algunos países de Norteamérica y Europa el desarrollo del TSC ha tenido un amplio reconocimiento y oficialización a través de licencias estatales en el área clínica que habilitan el ejercicio profesional y organismos de larga trayectoria dedicados a la especialidad. Pese a lo anterior, a nivel mundial el reconocimiento del TSC ha sido disímil según las regiones geográficas. América Latina, históricamente ha sido marcada por contextos de desigualdad estructural, dictaduras, crisis económicas y políticas que influyeron en la forma de hacer intervención. A su vez, el desarrollo del TSC en la región ha enfrentado barreras que invisibilizaron y marginaron su práctica, como su escasa presencia en los currículos universitarios, carencia de programas especializados, confusiones terminológicas y un paradigma generalista en la profesión. De esta forma, la clínica social no se configuró del mismo modo que en el mundo anglosajón, sino que resignificó su ejercicio incorporando componentes de la tradición crítica latinoamericana (Reyes-Barría, 2024; Rodríguez, 2022; Sepúlveda, 2023).

El desarrollo del TSC en contexto chileno, se ha retrasado en comparación a otras áreas del Trabajo Social como las políticas asistenciales y comunitarias, quitando protagonismo a la dimensión clínica se destaca por su enfoque en la salud mental y el bienestar integral. Esta subdisciplina que se puede relacionar a la figura de las “visitadoras sociales” que desde 1925 trabajaban desde la salud pública abordando el sufrimiento emocional de las familias. En 1950 se incorporó el método del Casework en los programas universitarios nacionales, lo que se vio truncado en los años 60 y 70 por el movimiento de reconceptualización el cuál consideraba al TSC como una práctica conservadora y adaptativa, lo que impidió la formación terapéutica formal de los trabajadores sociales chilenos. Si bien la subdisciplina se sostuvo en ámbitos de salud mental y protección infantil no se obtuvo un reconocimiento ni una formación especializada (Contreras & González, 2024; Galdames 2022; Reyes, 2019).

No obstante, en las últimas décadas se ha observado un creciente interés por la subdisciplina impulsado por cambios en las políticas de salud mental, la creación del Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico y la primera revista en español con dedicación exclusiva al TSC, la discusión de prácticas especializadas en el libro *Experiencias de Trabajo Social clínico en Chile*, el fortalecimiento de redes profesionales y la apertura de programas. Actualmente, la Universidad de Valparaíso (UV) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) son las únicas universidades reconocidas por el Estado que ofrecen programas de Magíster en el área. A su vez, la PUC oferta un Diplomado y un Certificado Académico para sus estudiantes de pregrado (Contreras & González, 2024; Galdames, 2022; Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f; Reyes, 2019; Universidad de Valparaíso, s.f.).

Luego de la formación de programas nacionales especializados en TSC, considero relevante el escuchar las voces estudiantiles de profesionales que han tomado la decisión de obtener una especialización profunda en la temática. Las voces se posicionan como una fuente legítima de conocimiento y cambio pedagógico, una composición de estas mismas no solo muestra experiencias individuales, sino también reconoce su agencia y capacidad de incidencia, creando un discurso colectivo que puede impactar en la práctica docente, el diseño curricular y las políticas educativas (Johnston et al., 2021; Kerber et al., 2020).

Es por lo anterior, que el objetivo de este capítulo es explorar las motivaciones, experiencias, desafíos y proyecciones de estudiantes que están finalizando el Magíster en Trabajo Social Clínico de la PUC, para comprender cómo contribuyen sus voces a la consolidación y reconocimiento del TSC en el contexto chileno.

Con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, por medio de entrevistas semiestructuradas, se sistematizaron las experiencias narrativas de estos estudiantes en cuatro apartados que muestran las experiencias, motivaciones y proyecciones futuras en cuanto al TSC en Chile, lo que se fundamenta en el carácter político y epistémico del acto narrativo. De esta forma, se accede a la realidad social por medio de las construcciones de significado de los participantes. La muestra estuvo compuesta por aquellos estudiantes que respondieron de forma voluntaria la convocatoria para este estudio. Las entrevistas fueron codificadas con un análisis temático identificando patrones comunes y divergentes, con una doble lectura múltiple de los datos y codificación reflexiva. Para la búsqueda bibliográfica y la traducción del *abstract*, se utilizó apoyo de herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT, OpenAI). Para la sistematización se incorporó la técnica de narrativas compuestas que busca integrar las voces en un relato

colectivo que se presenta a continuación (Gülpınar, 2024; Frondizi et al., 2022; Jara, 2012; Krausse, 1995).

**Motivaciones para estudiar Trabajo Social Clínico**

Las motivaciones para cursar el programa muestran una combinación de intereses profesionales, personales y académicos. Para muchos la decisión estuvo relacionada al deseo de especialización y profundización en el área clínica con el anhelo de legitimar su rol y ampliar sus oportunidades laborales, presentando una crítica a la formación generalista del pregrado. Otros fueron motivados por experiencias previas en salud mental e intervención terapéutica. Finalmente, algunos vieron este grado académico como una oportunidad para cambiar su trayectoria profesional a una labor centrada en la clínica.

Los relatos evidencian códigos comunes como el interés de especialización, la necesidad de actualización metodológica, la búsqueda de validación de la práctica y mejoras laborales. No obstante, brotan diferencias ya que algunos ven al espacio como una continuidad en su trayectoria clínica, mientras otros lo toman como un cambio de rumbo o una oportunidad de crecimiento personal.

Como expresan algunos entrevistados “... seguirse perfeccionando, yo igual sentía que mi pregrado había sido muy generalista, que no me había habilitado para la intervención social como con habilidades, quizás con un conocimiento muy general, muy poco contextualizado a mi realidad profesional”; o “yo no tenía las competencias para poder abordar las complejidades que estaban enfrentando las personas”. Estas afirmaciones ilustran al Magíster como un puente entre experiencias previas y la necesidad de construir un ejercicio clínico con fundamentos sólidos.

**Expectativas y experiencias durante la formación clínica**

Las narrativas evidencian expectativas iniciales en adquirir herramientas clínicas aplicables y desarrollar habilidades para intervenciones más profundas. En general, los estudiantes responden que el programa respondió a estas expectativas, valorando especialmente las dinámicas de *role playing*, redes colaborativas y clases con profesores de la Universidad de Texas en Austin. Entre códigos comunes destacan la adquisición de

herramientas y la profundización teórica. Sin embargo, algunos participantes destacaron una carencia curricular en tecnologías específicas de intervención clínica.

Cómo se observa en las voces: “empecé a entender que lo clínico en el Trabajo Social era un paraguas mucho más amplio y que en el fondo se relaciona con poder reconstruir el malestar de una manera subjetiva”; “lo clínico no es igual a salud y ahora me voy con otra impresión”, o “un clínico debería estar formado de manera especializada para intervenir, ya sea en consulta privada o en un servicio social, y debería estar habilitado en tecnologías específicas”. Estas tensiones muestran que si bien los aportes teóricos y metodológicos fueron ampliamente valorados, persiste una demanda por ampliar el currículo en más tecnologías de intervención.

## **Desafíos: reconocimiento y condiciones institucionales**

Un tema transversal en las entrevistas es la necesidad del reconocimiento formal del TSC y el mejoramiento de las condiciones en las que se ejerce. Si bien se reconocen avances como la inclusión de cargos clínicos, persisten limitaciones como la invisibilización, pocos trabajadores sociales con formación, planes de intervención alejados a los presupuestos, legislaciones que limitan a la profesión y espacios poco regulados. A su vez, algunos destacan que el reconocimiento informal de estudiar TSC ha sido bien recibido, principalmente por el prestigio de la universidad.

Se pueden identificar códigos comunes en la falta de reconocimiento, la invisibilización y la necesidad de más colegas con una formación profunda en el ejercicio clínico. Entre los divergentes destacan los diferentes escenarios laborales, donde algunos entrevistados sienten tener un espacio más privilegiado de intervención clínica y otros cohabitan espacios donde la clínica desde el Trabajo Social es más cuestionada.

Como lo muestran las voces, por un lado han existido experiencias negativas: “Sí, he sentido falta de reconocimiento y quizás algunas tensiones desde otros colegas, o sea, desde otros trabajadores sociales”; “...literal fue exponer, fue como decir: esto puedo hacer yo, estos conocimientos tengo”; “Se desconoce el rol del trabajador social clínico, dan poco tiempo en atenciones y poca posibilidad de dar tratamientos más largos”; “...es una lucha constante, yo lo siento como siempre estar tratando de mostrar que también podemos, que también tenemos ese conocimiento que podemos hacerlo”; “Chile se ha luchado mucho porque

el Trabajo Social esté dentro del código sanitario, pero como no se ha llegado a acuerdo”. Por otro lado, también emergen narrativas de experiencias positivas “he tenido bastantes privilegios a la hora de presentar el TSC, porque no me he encontrado con colegas como psicólogos con resistencias hacia ello”.

Desde la experiencia estudiantil, las voces concuerdan en que estudiar TSC es un desafío extra en comparación a cursar otros programas de posgrado, tanto por su demanda reflexiva y de autoconocimiento como por su falta de reconocimiento. Como lo explican los entrevistados “es un camino difícil porque tienes que estar dispuesto a abrirte, estar dispuesto a conocerte, a reflexionar y a estar en desacuerdo con tus compañeros”; “Que sepas que cargas con una responsabilidad extra en tus hombros. Si la práctica no está validada, ¿quién la valida? Tú la vas a tener que validar tú con tus compañeros...va a implicar conversaciones incómodas, porque va a implicar cuestionamientos y va a implicar que tú sepas responder a esos cuestionamientos”.

## Proyecciones futuras

En cuanto a proyecciones personales, los estudiantes confirman su compromiso con la labor clínica y se muestran dispuestos a seguir formándose en la temática. Validan sus voces y adoptan una postura positiva, dispuestos a seguir integrando la clínica en su construcción profesional, tomando desafíos en sus espacios laborales, ya sea desde la supervisión, la atención directa, la intervención comunitaria o los servicios protectores.

Así lo expresan sus narrativas: “principalmente con en esta continuidad de aprender, tengo muchas ganas”; “es súper importante que nosotros levantemos nuestra experiencia, como voces de lo que estamos haciendo y el Magíster también, quizás tomar un rol como de plataforma de lo que nosotros trabajamos, de lo que nosotros vivimos, de lo que pensamos”; “la supervisión es clave, el poder garantizar espacios donde tú puedas compartir lo que haces y cómo lo haces con seguridad y confianza en los equipos de trabajo”.

Reconocen a la clínica desde el Trabajo Social como un ejercicio político, contextual y democrático, con la determinación que su labor terapéutica se caracteriza por el conocimiento de las realidades en sus entornos, la experiencia con los servicios sociales, la vinculación con la vulnerabilidad y la gestión de redes.

En este sentido, los profesionales señalan que “deberíamos estar mucho más habilitados para un ejercicio comunitario o con población que ha vivido estos procesos de marginalización y exclusión sistemática”; “...nos movemos en poblaciones complejas, vulnerables, donde los recursos de las familias son escasos”; “...eso es lo que nos vincula con las poblaciones marginales y excluidas, tiene que ver con principio ético y político, porque esa es la gente que nos interesa, esa es la gente que nos debería de interesar ...nuestro camino profesional ha sido con poblaciones marginalizadas ... nuestra clínica está en los servicios sociales y con las poblaciones marginalizadas”.

Desde las proyecciones al desarrollo del TSC en Chile, las voces expresan que es importante abordar desafíos como el reconocimiento formal, la legitimidad disciplinar, el fortalecimiento de lazos internacionales y la necesidad de avanzar hacia mayores niveles de regulación y cientificidad. Si bien reconocen que los avances no serán inmediatos, existe la conciencia de que el desarrollo nacional del TSC es un proceso en construcción, pero que los esfuerzos sostenidos permitirán un logro en niveles de reconocimiento y legitimidad.

Cómo lo expresan las voces: “hay que seguir fortaleciendo lazos internacionales”; “falta que divulguemos, y que además se haga científico esto que nosotros estamos haciendo”; “primero es fijar estándares, los trabajadores deberíamos querer más regulación”; “no podemos esperar que todo sea como tan perfecto, y si se sigue así, si nos seguimos especializando, si se sigue haciendo bulla, algo se podrá alcanzar, puede que quizás no mañana, no el año que viene, pero si, esto va a generar un algo”.

## Discusión

La consolidación del TSC en Chile enfrenta tensiones históricas, contextuales y profesionales que se ven reflejadas en las voces estudiantiles, las cuales permiten problematizar las condiciones en las que se está desempeñando esta subdisciplina, mostrando avances recientes como limitaciones estructurales. Esta armonización coral se ve potenciada al entrelazarla con escritos académicos relacionados a la materia.

La historia plasma cómo el TSC ha sido excluido en el ámbito de la psicoterapia, lo que ha dejado heridas profundas en la formación académica. Herencias de movimientos críticos como la reconceptualización afectaron profundamente en el acceso a currículos clínicos, lo que hoy se traduce en profesionales que deben validar su ejercicio de forma indivi-



dual con formación adicional al pregrado (Barría, 2021; Reyes 2019). Las narrativas de “lucha constante” por demostrar que “también podemos” y que “tenemos conocimiento para hacerlo”, dialogan con el trasfondo de exclusión. Lo que no solo refleja carencias curriculares, sino una tensión identitaria de la profesión, en la que los trabajadores sociales deben demostrar constantemente la validez de su clínica ante otras disciplinas consolidadas como la psicología o la psiquiatría.

Desde lo anterior, se puede comprender que los desafíos del TSC en Chile van más allá de un problema formativo, sino que están presentes en el campo político y epistémico. Un hito importante ante esta lucha es la creación del Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico, que generó un espacio gremial y formativo, que ha contribuido a visibilizar la legitimidad del ejercicio (Galdames, 2022). Pese a ello y a los esfuerzos de algunas universidades, las narrativas muestran que este reconocimiento aún no se traduce a transformaciones estructurales en las instituciones, donde el rol, aún se mantiene en disputa. Por esto, un gran desafío es evitar que la clínica quede encerrada en los espacios académicos y que tenga incidencia en las políticas públicas.

En cuanto a las motivaciones estudiantiles para cursar el programa de especialización —búsqueda de profundización, actualización metodológica, validación profesional y desarrollo de habilidades clínicas— se vinculan con una crítica compartida a la formación generalista del pregrado. Lo que coincide con planteamientos previos, que vinculan a la formación universitaria de Trabajo Social con una priorización a enfoques sociopolíticos y comunitarios en detrimento a otras áreas como la intervención clínica, que se traducen a una injusticia epistémica, la cual niega la identidad clínica de la profesión por ideologías académicas unidimensionales y a contextos sociopolíticos opresivos (Barría, 2021; Reyes, 2023). De esta forma, las motivaciones reflejan un vacío histórico que recientemente se ha intentado aplacar con programas de posgrado y diplomados de especialización.

Las voces también muestran tensiones ante la adquisición de “tecnologías específicas de intervención clínica”. Si bien existe una amplia valoración a contenidos teórico metodológicos recibidos en la formación, se hace presente la necesidad de mayor profundización en técnicas concretas, con un entrenamiento riguroso en habilidades terapéuticas. Esta visión puede reflejar un debate más amplio, construir un TSC que priorice la visión epistémica crítica latinoamericana o que se alinee a estándares internacionales de psicoterapia, con competencias técnicas específicas.

Siguiendo con este debate, se ha planteado que la efectividad de la intervención en servicios de protección infantil también puede verse fa-

vorecida por factores relacionales como la mutualidad, la co-construcción de significados y la presencia auténtica (De Toro et al., 2024). Desde allí, la clínica no se reduce a un repertorio de tecnologías, sino que se amplía a un proceso relacional e intersubjetivo. El desafío entonces, es articular técnicas con competencias relacionales profundas que permitan sostener la intervención con un enfoque propio y situado.

La dimensión relacional, también permite repensar la intervención en las condiciones institucionales actuales. Las voces estudiantiles exponen planes de intervención desconectados a presupuestos y falta de tiempo para las atenciones que dificultan la profundidad del ejercicio clínico. Sin embargo, incluso en contextos de intervención limitados, la alianza terapéutica puede marcar una diferencia considerable en los procesos de cambio, es aquí donde el TSC puede convertirse en un espacio de transformación, situando al sufrimiento humano en el centro de la intervención (De Toro et al., 2024; Reyes, 2023).

Un aspecto crucial en la recopilación de voces, es la proyección futura del TSC en Chile. Los estudiantes muestran optimismo y compromiso con el desarrollo de la subdisciplina. Sus narrativas de “seguir haciendo bulla” y “fortalecer lazos internacionales”, se relacionan a otras proyecciones planteadas en la literatura. Donde tanto el Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico como la PUC han realizado esfuerzos por mantener lazos internacionales que validan y respaldan la labor clínica nacional (Denborough, 2018; Galdames, 2022; Meyer, 2018; Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f.).

Los profesionales caracterizan que “nuestra clínica está en los servicios sociales y con las poblaciones marginalizadas”, reafirmando la práctica con un fundamento ético y político comprometido con la justicia social. Lo anterior, da un sentido clínico más allá de la terapia individual sino como una acción de transformación social y comunitaria. De esta forma, el TSC no puede replicar los modelos de intervención del norte global, pues la razón latinoamericana está fuertemente ligada a contextos de pobreza y exclusión. Es así como el futuro del TSC dependerá de su capacidad de articular la atención individual con los desafíos sociocontextuales, sin caer en reduccionismos que alejen la práctica a la vocación transformadora de la profesión (González et al., 2015).

En síntesis, la discusión desde las voces estudiantes confirma que el TSC nacional está en proceso de construcción. Las narrativas expresan un compromiso colectivo en legitimar la clínica con un sello propio y situado en nuestro contexto, que interviene no solo como respuesta al sufrimiento humano individual, sino también en la incidencia de las condiciones

estructurales que lo producen. El desafío es sostener este movimiento, consolidar el reconocimiento y seguir haciendo clínica, desde lo ético, lo político y lo que transforma.

## Referencias bibliográficas

- Alicea, L. (2022). Trabajo social clínico: una mirada desde lo social, económico y político. *Voces desde el Trabajo Social*, 10(1), 60–84. <https://doi.org/10.31919/voces.v10i1.27>
- Barria, J. (2021). En defensa del Trabajo Social Clínico. El giro pragmático y la contribución de la Terapia Familiar Sistémica en la práctica con personas y familias. *Itinerarios De Trabajo Social*, (1), 79–86. <https://doi.org/10.1344/its.v0i1.3204>
- Contreras, M. y González, K. (Eds.). (2024). *Experiencias de trabajo social clínico en Chile*. Ediciones UC.
- De Toro, X. y Sharim, D. (2024). *Trabajo social clínico relacional: un acercamiento a factores que facilitan la alianza terapéutica con familias*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Denborough, D. (2018, septiembre 18). Carta de apoyo para el Trabajo Social Clínico en Chile [Carta abierta]. Universidad de Melbourne, Departamento de Trabajo Social.
- Dorfman, R. (1996). *Clinical Social Work: Definition, Practice and Vision*. Brunner/Mazel.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fronidizi, M. y Di Salvatore, P. (2022). *Caja de herramientas para la sistematización de experiencias*. Ministerio de Cultura Argentina.
- Galdames, A. (2022). Reflexiones desde el Trabajo Social Clínico Latinoamericano: Una entrevista a Diego Reyes Barría y Paola Grandón Zerega, fundadores del Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico. *Rumbos TS*, 17(27), 217–235. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.649>
- González, M. & Gelman, C. (2015). Clinical social work practice in the twenty-first century: A changing landscape. *Clinical Social Work Journal*, 43(3), 257–262. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0550-5>
- Gülpınar, M. (2024). A model proposal for qualitative data analysis, interpretation, and reporting: contextuality, reflectivity, and narrativity. *Primary Health Care Research & Development*, 25, e55. <https://doi.org/10.1017/S1463423624000562>
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros*

*mundos posibles* (pp. 8–258). Editorial Quimantú.

- Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2023). Student voices that resonate – Constructing composite narratives that represent students’ class-room experiences. *Qualitative Research*, 23(1), 108–124. <https://doi.org/10.1177/14687941221119434>
- Kerber, L., Oliveira, T. & Zucchetti, D. (2020). Youths and their future perspectives: A systematization of experiences. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(9), 448–462. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol8.iss9.2662>
- Meyer, W. (2018). *Carta de apoyo para el Trabajo Social Clínico en Chile y América Latina*.
- Payne, M. (2020). *Modern Social Work Theory*. Oxford University Press.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). Magíster en Trabajo Social Clínico [Página del programa]. <https://trabajosocial.uc.cl/postgrado/magister-en-trabajo-social-clinico/>
- Reyes, D. (2019). Cartografía del Trabajo Social Clínico en Chile: una historia en construcción y un comentario profesional. *Revista Perspectivas*, (34), 161–199.
- Reyes, D. (2024). Conceptions and historicity of clinical social work in Latin America: A contemporary overview. *Clinical Social Work Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10615-023-00899-7>
- Richmond, M. E. (1917). *Social Diagnosis*. Russell Sage Foundation.
- Richmond, M. E. (1922). *What is Social Case Work? An Introductory Description*. Russell Sage Foundation.
- Sepúlveda, N. (2023). *Trabajo Social Clínico en Argentina: historias alternativas y legados para la construcción de la especialidad*. *Revista Latinoamericana de Trabajo Social Clínico* 1(1).
- Universidad de Valparaíso. (s.f.). Magíster en Trabajo Social Clínico [Página del programa]. Facultad de Ciencias Sociales. <https://postgrados.uv.cl/magister/trabajo-social-clinico>



# **Sistematización en la concejalía municipal de Tomé: rescatando las voces de estudiante de Trabajo Social en un centro de práctica no tradicional**

Tirza Rodríguez Rodríguez <sup>1</sup>

Melissa Hernández Salamanca <sup>2</sup>

## **Contextualización de la práctica a sistematizar**

En el contexto latinoamericano contemporáneo, la formación profesional en Trabajo Social se desarrolla en un escenario marcado por profundas transformaciones sociales, políticas y económicas. El aumento de las desigualdades, la precarización de las condiciones de vida, la desconfianza hacia las instituciones públicas y la persistencia de modelos de intervención tensionados entre enfoques asistenciales y perspectivas críticas configuran un campo de acción complejo para la profesión. En este escenario, las universidades enfrentan el desafío de formar profesionales capaces de comprender la multidimensionalidad de lo social, intervenir en contextos institucionales atravesados por contradicciones y ejercer un rol ético-político comprometido con la defensa de derechos y la transformación social.

Dentro de este marco, las prácticas profesionales ocupan un lugar central en la formación en Trabajo Social, al constituirse como espacios privilegiados de articulación entre teoría y práctica. Según Pinzón (2011),

---

<sup>1</sup> Estudiante de pregrado, Universidad de Las Américas, Concepción, Chile. Correo: tirzabelen2@gmail.com

<sup>2</sup> Estudiante de pregrado, Universidad de Las Américas, Concepción, Chile. Correo: melissa.hernandez2308@gmail.com

“la práctica profesional es una instancia mediadora; implica capacidad de establecer puentes con la teoría y la realidad social, posibilitar aprendizajes, desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la profesión” (p. 3) No obstante, estas instancias formativas no están exentas de tensiones, especialmente cuando se desarrollan en espacios institucionales no tradicionales. Tal es el caso de las concejalías municipales, dispositivos poco explorados como centros de práctica, pero estratégicos en la construcción de políticas locales, la fiscalización municipal y la articulación entre el Estado y la ciudadanía. Estos espacios abren interrogantes respecto a su potencial formativo, los aprendizajes que allí se construyen y las formas en que las y los estudiantes resignifican su rol profesional en contextos marcados por la burocracia, los tiempos políticos y las restricciones normativas.

La Concejalía Municipal de Tomé constituye un escenario particularmente relevante para el análisis del quehacer profesional del Trabajo Social. Como espacio de representación política y gestión pública local, en ella confluyen demandas ciudadanas, procesos administrativos, análisis de políticas públicas, revisión de reglamentos y ordenanzas, y articulación con organizaciones sociales y comunitarias. En este sentido Díaz Aldret (2017) nos señala que, “a través de la participación ciudadana en las políticas públicas se reconoce la necesidad de que los gobiernos incluyan a los ciudadanos no solo en la formulación de políticas sino también como parte de actividades de gestión, dado que ello permite que las decisiones de gobierno atiendan las necesidades, intereses y demandas de los ciudadanos” (p. 350). Estas dinámicas desafían las concepciones tradicionales de la práctica profesional centradas exclusivamente en la atención directa de usuarios, obligando a ampliar la comprensión del Trabajo Social hacia dimensiones estratégicas, políticas y de gestión, que forman parte constitutiva de su ejercicio profesional.

La presente sistematización tiene como propósito analizar los aportes, tensiones y aprendizajes significativos construidos por las estudiantes de Trabajo Social durante su práctica profesional desarrollada en la Concejalía Municipal de Tomé, poniendo especial énfasis en la articulación entre teoría y práctica en un espacio de gestión pública local. Este trabajo surge de la necesidad de otorgar sentido a la experiencia, reconociendo que la formación profesional no se limita al acompañamiento directo, sino que también se expresa en la capacidad de leer críticamente los escenarios políticos, gestionar recursos, incidir en procesos administrativos y comprender cómo la estructura municipal configura oportunidades y limitaciones para el ejercicio del Trabajo Social.

El proceso de sistematización se desarrolla bajo la premisa planteada por Castañeda (2014), quien concibe la sistematización de experiencias como una estrategia que permite transformar la experiencia vivida en conocimiento crítico, otorgándole sentido, dirección y profundidad. Desde esta perspectiva, la práctica profesional deja de ser únicamente un requisito académico y se convierte en un espacio pedagógico de producción de saberes, donde la reflexión crítica sobre la acción permite visibilizar aprendizajes, tensiones y contradicciones que emergen en el ejercicio profesional cotidiano.

Este capítulo surge, además, desde la convicción de que las voces de las estudiantes constituyen una fuente legítima de conocimiento pedagógico y profesional. En este sentido, la sistematización de experiencias reconoce a las y los protagonistas como sujetos productores de conocimiento, en tanto Castañeda (2014) sostiene que la sistematización permite “reconocer los saberes que emergen desde la experiencia vivida de los actores, quienes no son meros informantes, sino sujetos activos en la producción de conocimiento a partir de la reflexión crítica sobre su práctica” (p. 95). Recuperar sus relatos permite comprender cómo se construyen aprendizajes significativos en contextos institucionales no tradicionales, cómo se tensiona la relación entre teoría y práctica, y de qué manera las futuras profesionales resignifican su identidad y rol frente a los desafíos concretos del trabajo municipal.

Finalmente, el desarrollo de esta sistematización permite aportar a la reflexión colectiva sobre la formación profesional en Trabajo Social, evidenciando que las prácticas profesionales, cuando son acompañadas por procesos de sistematización y reflexión crítica, se constituyen en espacios de producción de saberes, fortalecimiento de la identidad profesional y resignificación del quehacer disciplinar. En este sentido, la experiencia analizada reafirma el potencial formativo de las prácticas en contextos institucionales, contribuyendo a la construcción de un Trabajo Social comprometido con la justicia social, los derechos humanos y la transformación de las realidades territoriales.

## Marco metodológico

La presente sistematización de experiencias tuvo como propósito reconstruir el proceso formativo vivido por estudiantes de Trabajo Social en la Concejalía Municipal de Tomé, durante el período 2023–2025, comprendiendo la práctica profesional como un espacio pedagógico, político e institucional de producción de conocimiento.



El proceso se sustentó en el enfoque de sistematización de experiencias propuesto por Castañeda (2014), que la concibe como una estrategia de generación de conocimiento desde la práctica social, basada en la reflexión crítica y en la recuperación de aprendizajes construidos colectivamente. Desde esta perspectiva, se priorizan los saberes situados que emergen de la intervención concreta, reconociendo a las y los actores como sujetos activos del proceso.

La experiencia sistematizada se desarrolló en un espacio de práctica no tradicional para el Trabajo Social, como lo es una concejalía municipal, contexto que no contaba con dispositivos formativos previamente estructurados. Esta condición exigió la construcción progresiva de funciones, estrategias de intervención y procesos de aprendizaje en diálogo con actores políticos, técnicos y comunitarios, ampliando la comprensión del quehacer profesional hacia dimensiones de gestión pública, fiscalización municipal y análisis de políticas locales.

Metodológicamente, la sistematización se organizó en tres fases complementarias, orientadas a reconstruir y analizar críticamente la experiencia formativa de las estudiantes en la Concejalía Municipal de Tomé. En una primera fase, se desarrolló una revisión documental, que permitió contextualizar la práctica en su dimensión institucional, normativa y programática, mediante el análisis de reglamentos, ordenanzas, registros municipales y materiales producidos por las estudiantes. En una segunda fase, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y actores vinculados al proceso formativo, con el propósito de recuperar sus relatos, percepciones y aprendizajes significativos. Finalmente, se incorporó la observación no participante como técnica complementaria, orientada a registrar las dinámicas institucionales, las interacciones cotidianas y los modos de gestión presentes en el espacio municipal. La articulación de estas fases permitió triangular la información, dotar de densidad al análisis y construir una comprensión situada de la experiencia sistematizada.

## **Identificación de las exestudiantes entrevistadas**

Las exestudiantes participantes fueron identificadas a partir de los registros del propio centro de práctica de la Concejalía Municipal de Tomé y, de manera complementaria, mediante la técnica de la bola de nieve. Para resguardar el anonimato, las participantes fueron codificadas correlativamente (Tabla 1).

**Tabla 1. Distribución y características de entrevistadas**

| Entrevistadas  | Tipo de práctica     | Año de realización de la práctica |
|----------------|----------------------|-----------------------------------|
| Entrevistada 1 | Práctica integrada   | 2023                              |
| Entrevistada 2 | Práctica integrada   | 2023                              |
| Entrevistada 3 | Práctica profesional | 2023                              |
| Entrevistada 4 | Práctica profesional | 2024                              |
| Entrevistada 5 | Práctica Profesional | 2024                              |
| Entrevistada 6 | Práctica Profesional | 2025                              |

Fuente: Elaboración propia

El plan de análisis integró un enfoque categorial y un análisis de integración teórico-práctica, mediante codificación inductivo-deductiva, organizando la información en categorías de aprendizajes significativos, desafíos y aportes a la formación profesional. La validación de los hallazgos se realizó a través de procesos de devolución participativa y juicio de expertos.

En síntesis, este marco metodológico contribuyó a comprender la práctica en la concejalía municipal como un espacio formativo complejo y significativo, visibilizando el potencial pedagógico de las prácticas no tradicionales en la formación en Trabajo Social.

### **Análisis y principales hallazgos de la sistematización**

El análisis de la sistematización posibilitó identificar que la práctica profesional desarrollada en la concejalía municipal constituyó un aporte significativo a la formación en Trabajo Social, al ampliar y complejizar la comprensión del rol profesional en un contexto institucional no tradicional. A partir de los relatos de las estudiantes y del proceso reflexivo desarrollado, se evidencia que la experiencia favorece un tránsito desde una concepción predominantemente asistencial del Trabajo Social hacia una comprensión estratégica, política y de gestión del quehacer profesional.

Este hallazgo se vincula con lo planteado por Castañeda (2014), quien sostiene que la sistematización de experiencias posibilita transfor-

mar la práctica en conocimiento crítico, permitiendo visibilizar aprendizajes que emergen desde la acción situada. En este sentido, la práctica en la concejalía no se limitó a la ejecución de tareas, sino que se constituyó en un espacio pedagógico donde las estudiantes resignificaron su rol profesional en diálogo con la gestión pública local.

Uno de los principales resultados de la sistematización fue la resignificación del rol del Trabajo Social en el nivel municipal. Las estudiantes reconocieron que la intervención profesional no se restringe a la atención directa de personas, familias o grupos, sino que incorpora la generación de insumos técnicos, el análisis crítico de políticas públicas locales, la gestión institucional y la mediación entre la ciudadanía y el aparato municipal. Esta ampliación del campo profesional tensiona las concepciones tradicionales de la práctica y confirma lo señalado por Carballada (2012) respecto a que la intervención social se desarrolla en escenarios atravesados por disputas institucionales, decisiones políticas y relaciones de poder.

En el plano técnico, la sistematización evidenció el fortalecimiento de competencias vinculadas a la elaboración de informes, sistematización de información, análisis documental, redacción de oficios y uso de herramientas digitales. Estas habilidades fueron desarrolladas en un contexto real de exigencia administrativa y política, lo que permitió a las estudiantes comprender la relevancia del rigor técnico, la claridad comunicacional y la responsabilidad profesional en la producción de documentos que inciden en la toma de decisiones municipales. Este aprendizaje técnico no fue meramente instrumental, sino que adquirió sentido formativo al estar vinculado a procesos concretos de gestión pública.

Desde una dimensión estratégica-política, la experiencia propició a las estudiantes construir una comprensión situada del funcionamiento del Estado local. La identificación de los tiempos políticos, las limitaciones normativas y las dinámicas de poder propias de la gestión municipal fue inicialmente vivida como una dificultad, pero posteriormente resignificada como un aprendizaje formativo. Esta tensión confirma lo planteado por Sánchez-Sánchez (2016), quien señala que la relación teoría-práctica en Trabajo Social no es lineal, sino que se configura como un espacio de conflicto productivo que exige procesos de reflexión y contextualización.

En el plano ético-político, la práctica favoreció la incorporación concreta de enfoques transversales como el enfoque de derechos humanos, la perspectiva de género y la ética profesional. Estos enfoques se expresaron en acciones específicas como la revisión de ordenanzas, la elaboración de propuestas, la participación en instancias comunitarias y el análisis crítico de prácticas institucionales. De este modo, la experiencia permitió viven-

ciar la praxis reflexiva del Trabajo Social, en coherencia con lo planteado por Freire (1970), al articular acción y reflexión crítica como parte del proceso formativo.

Asimismo, la sistematización permitió identificar el fortalecimiento de la identidad profesional de las estudiantes. La experiencia en la concejalía municipal favoreció el reconocimiento de sí mismas como futuras profesionales capaces de desempeñarse en espacios institucionales complejos, asumir responsabilidades, tomar decisiones fundamentadas y posicionarse críticamente frente a las problemáticas sociales observadas. Este proceso contribuyó a consolidar una identidad profesional reflexiva y comprometida, que trasciende una visión instrumental de la práctica.

El análisis evidencia que la práctica en la concejalía municipal se constituyó en un espacio de producción de conocimiento situado. Las estudiantes no sólo aplicaron saberes previamente adquiridos, sino que construyeron nuevas comprensiones a partir de la experiencia, la reflexión y el diálogo con otros actores institucionales y comunitarios. Este proceso permitió cerrar el ciclo de la sistematización, transitando desde la experiencia vivida hacia el aprendizaje crítico y desde este hacia la proyección profesional, reafirmando el potencial formativo de las prácticas no tradicionales en Trabajo Social.

## **Aprendizajes significativos en la práctica en Concejalía Municipal**

Uno de los principales hallazgos de la sistematización refiere a la construcción de aprendizajes significativos por parte de las estudiantes, los cuales se configuraron a partir de la articulación constante entre saberes teóricos y prácticas profesionales concretas. La concejalía municipal se constituyó en un espacio formativo no tradicional, donde las estudiantes debieron comprender el funcionamiento institucional, la gestión pública local y la relación entre autoridad municipal y comunidad.

En una primera etapa, los aprendizajes estuvieron vinculados al conocimiento del funcionamiento interno de la concejalía y su rol dentro del municipio. Las estudiantes comprendieron los procesos de planificación de actividades, la gestión de oficios ciudadanos, la articulación con otras unidades municipales y la mediación entre demandas comunitarias e institucionalidad. Tal como señaló una de ellas: *“Aprendimos cómo funciona la concejalía (...) el tema de la organización, la planificación de actividades y cómo se relaciona con la comunidad”* (Entrevista 1).

Este aprendizaje inicial permitió resignificar la gestión municipal como parte del quehacer profesional del Trabajo Social, reconociendo que la intervención social en el nivel local no se limita al trabajo directo con personas o familias, sino que incluye procesos de coordinación, planificación y toma de decisiones institucionales. Desde esta perspectiva, la práctica operó como un espacio pedagógico de aprendizaje situado, donde los conocimientos adquiridos en la formación universitaria se reinterpretan a la luz de contextos reales.

De igual modo, las estudiantes destacaron aprendizajes vinculados a la organización de actividades comunitarias, operativos sociales y campañas territoriales. La participación en estas instancias permitió desarrollar competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la coordinación interinstitucional y la comunicación con la comunidad. Una estudiante expresó: *“Cuando participé en la planificación de un operativo social (...) aprendí la importancia de organizar y trabajar en equipo”* (Entrevista 5).

Otro aprendizaje significativo fue la posibilidad —y la dificultad— de aplicar contenidos teóricos aprendidos en la universidad en el contexto municipal. Las estudiantes reconocieron que la práctica permitió contrastar la teoría con la realidad, evidenciando que los modelos teóricos no siempre se ajustan de manera directa a las situaciones concretas. Como señaló una participante: *“Me permitió aplicar lo que habíamos visto en la universidad, pero también darme cuenta de que en la práctica no todo se da como en la teoría”* (Entrevista 2).

Esta tensión entre teoría y práctica se transformó en un espacio de aprendizaje reflexivo, donde las estudiantes debieron adaptar, ajustar y resignificar los marcos conceptuales frente a las demandas reales del territorio y de la institución. En este sentido, la práctica se configuró como un espacio de mediación entre el saber académico y el saber práctico, favoreciendo la construcción de un conocimiento profesional contextualizado.

Asimismo, emergieron aprendizajes vinculados a la adaptación frente a escenarios imprevistos, la resolución de problemas y la gestión de la incertidumbre. La falta de estructuras rígidas propias de un centro de práctica tradicional obligó a las estudiantes a desarrollar flexibilidad, iniciativa y autonomía profesional. Tal como expresó una estudiante: *“Tuve que adaptarme a situaciones que no conocía, lo que igual me hizo crecer”* (Entrevista 6).

En coherencia con Castañeda (2014), estos aprendizajes confirman que la acción profesional es fuente de conocimiento, y que el conocimiento, a su vez, orienta nuevas acciones, configurando un proceso continuo de aprendizaje reflexivo. Esta comprensión se vincula con lo planteado por Leiva Sandoval (2025), quien destaca que la reflexión sistemática sobre la

práctica permite resignificar las experiencias profesionales, promoviendo aprendizajes continuos y el desarrollo de una mirada crítica sobre el que-hacer del Trabajo Social.

## Desafíos y oportunidades en la práctica profesional en concejalia

El análisis de los relatos de las estudiantes permitió identificar una serie de desafíos estructurales que marcaron la experiencia formativa. Uno de los más reiterados fue la burocracia institucional, percibida inicialmente como un obstáculo para la intervención social. Las estudiantes señalaron que los tiempos administrativos ralentizan los procesos y limitaban la acción directa en el territorio: *“A veces sentía que pasábamos más tiempo esperando autorizaciones que en terreno”* (Entrevista 1).

No obstante, con el transcurso de la práctica, la burocracia fue resignificada como un aprendizaje sobre el funcionamiento real del Estado a nivel local. Tal como indicó otra participante: *“Con el tiempo entendimos que había que adaptarse a esos tiempos y buscar alternativas”* (Entrevista 3). En este sentido, la burocracia dejó de ser solo un obstáculo y se transformó en un contenido formativo, al permitir comprender las lógicas administrativas que condicionan la intervención social.

Otro desafío central fue la distancia entre teoría y práctica. Las estudiantes reconocieron que muchos contenidos aprendidos en la universidad requerían ajustes frente a las realidades sociales y culturales del territorio. *“No todo lo que aprendimos en la universidad calza con lo que se vive en la concejalia”* (Entrevista 1). Esta tensión confirma lo señalado por Sánchez-Sánchez (2016), quien plantea que la relación teoría-práctica en Trabajo Social se caracteriza por una tensión constante que exige procesos reflexivos de integración y contextualización.

Asimismo, se identificaron desafíos asociados a la sobrecarga de tareas y a la gestión del tiempo, producto de la simultaneidad entre exigencias académicas y responsabilidades prácticas. Estas situaciones generaron estrés, pero también fortalecieron competencias en priorización, organización y toma de decisiones.

Desde el plano social, las estudiantes enfrentaron desconfianza comunitaria hacia la institucionalidad municipal. *“Al principio nos miraban como si fuéramos parte del sistema”* (Entrevista 4). Esta experiencia permitió comprender que la desconfianza no es individual, sino una respuesta histórica

frente a promesas incumplidas y relaciones de poder desiguales, obligando a desarrollar estrategias de legitimidad y construcción de confianza territorial.

En contraste, también se identificaron oportunidades significativas. El apoyo de la concejala y del equipo municipal fue valorado como un factor protector del proceso formativo. *“Nos hacía sentir que nuestro trabajo tenía valor dentro de la institución”* (Entrevista 1). Asimismo, el acceso a normativa, planes y ordenanzas de la Ilustre Municipalidad de Tomé permitió comprender que el marco normativo no sólo limita, sino que también orienta y legitima la acción profesional.

El territorio fue resignificado como un espacio pedagógico clave. La diversidad social y territorial de la comuna de Tomé permitió a las estudiantes desarrollar sensibilidad social y adaptar sus intervenciones a las particularidades de cada sector. En este sentido, el territorio se constituyó como una “aula viva”, donde los aprendizajes académicos se transformaron en saberes situados.

## **Aportes de la práctica a la formación en Trabajo Social**

En primer lugar, uno de los principales aportes identificados en la sistematización fue la ampliación de la comprensión del rol profesional del Trabajo Social en el contexto de la concejalía municipal. A partir de la experiencia vivida, las estudiantes reconocieron que el ejercicio profesional trasciende la intervención directa, incorporando dimensiones estratégicas, políticas y de gestión institucional. Esta resignificación permitió tensionar concepciones tradicionales del quehacer profesional, posicionando al Trabajo Social como una disciplina con capacidad de incidencia en la gestión pública local. Tal como expresó una entrevistada: *“El trabajo social también es estrategia, no solo atención directa”* (Entrevistada 3).

Por otra parte, este aprendizaje se consolidó a partir de la participación de las estudiantes en procesos de planificación, análisis normativo, gestión de demandas ciudadanas y coordinación con actores municipales. Estas experiencias favorecen una comprensión más compleja del ejercicio profesional, donde la intervención social se construye en diálogo permanente con marcos normativos y tiempos políticos. Al respecto, una estudiante señaló: *“Uno se da cuenta de que muchas decisiones pasan por lo administrativo y lo político, y que ahí también el Trabajo Social tiene algo que decir”* (Entrevistada 1).

Asimismo, en el plano técnico, la práctica aportó al desarrollo de competencias vinculadas a la sistematización de información, elaboración de informes, análisis documental y manejo de herramientas digitales. Estos aprendizajes se dieron en un contexto real de exigencia institucional, permitiendo comprender la relevancia del rigor técnico y la responsabilidad profesional. Una participante destacó: *“Aprendí a ordenar información y a escribir informes con un sentido más político, no solo descriptivo”* (Entrevistada 5).

Desde otra perspectiva, el análisis evidenció que la experiencia permitió comprender el funcionamiento del Estado local, los tiempos políticos y las limitaciones estructurales de la gestión pública, inicialmente percibidas como obstáculos y posteriormente resignificadas como aprendizajes formativos. Tal como señaló una entrevistada: *“Al principio frustraba la burocracia, pero después entendí que así funciona el municipio”* (Entrevistada 2).

En el plano pedagógico, el acompañamiento docente y del equipo municipal fue reconocido como un elemento central para la resignificación de la experiencia y la articulación entre teoría y práctica. *“Las instancias de supervisión ayudaron a entender lo que estábamos viviendo y a darle un sentido más profesional”* (Entrevistada 4).

Finalmente, desde una perspectiva crítica, la práctica permitió vencer el carácter ético-político del Trabajo Social en el nivel local. En coherencia con lo planteado por Carballada (2012), las estudiantes reconocieron que la intervención social implica asumir una posición crítica frente a las desigualdades, lo que se expresó en la aplicación del enfoque de género, la ética profesional y el enfoque de derechos humanos. Una estudiante señaló: *“No se puede ser indiferente a las desigualdades que se observan”* (Entrevistada 6).

De este modo, los aportes identificados permiten comprender la práctica en la concejalía municipal como un espacio formativo relevante, en el que se construyen saberes técnicos, estratégicos y ético-políticos, contribuyendo a la formación de profesionales con una mirada crítica y contextualizada, aspecto que será retomado en el apartado de conclusiones.

## Conclusiones y reflexiones finales

La sistematización de la práctica profesional desarrollada en la Concejalía Municipal de Tomé permitió reconstruir y analizar una experiencia formativa situada en un espacio institucional relevante para la formación en Trabajo Social, evidenciando la complejidad, los desafíos y los apren-



dizajes que emergen cuando la formación profesional se despliega en contextos atravesados por la gestión pública, la normativa y la dimensión política de la intervención social. Lejos de constituirse únicamente como un espacio administrativo, la concejalía se configuró como un escenario pedagógico relevante, donde las estudiantes debieron articular teoría, acción y reflexión crítica para comprender y resignificar su rol profesional.

Uno de los principales aportes de esta experiencia fue visibilizar que la práctica profesional en contextos institucionales complejos no solo expone a las estudiantes a dificultades estructurales, sino que también abre oportunidades formativas significativas. La burocracia, la rigidez normativa, la sobrecarga de tareas, los tiempos políticos y la desconfianza comunitaria, identificados inicialmente como obstáculos, se transformaron progresivamente en experiencias de aprendizaje crítico. Estas tensiones permitieron a las estudiantes desarrollar habilidades de adaptación, negociación, planificación y gestión estratégica, reafirmando que el ejercicio profesional del Trabajo Social se construye en diálogo constante con las condiciones reales del contexto institucional y territorial.

En este sentido, la experiencia confirma que la distancia entre teoría y práctica no debe entenderse como una falla del proceso formativo, sino como un espacio pedagógico clave para la construcción de saberes situados. Tal como plantea Perrenoud (2005), “la formación profesional no consiste en aplicar teorías ya hechas, sino en aprender a movilizar y reconstruir los saberes en situaciones complejas de la práctica” (p. 17). En esta línea, la necesidad de ajustar modelos teóricos, reinterpretar enfoques y diseñar estrategias acordes a la realidad municipal fortaleció la capacidad reflexiva de las estudiantes, permitiéndoles comprender que el conocimiento profesional no se aplica de manera mecánica, sino que se recrea y resignifica en la acción, en tanto Castañeda (2014) destaca que el conocimiento “no se transfiere ni se aplica de forma lineal, sino que se construye y resignifica en la acción a partir de la reflexión crítica sobre la práctica situada” (p. 18). De este modo, la práctica en la concejalía se constituyó como un espacio privilegiado para la integración crítica entre saber académico y experiencia concreta.

La experiencia permitió ampliar la comprensión del rol profesional del Trabajo Social, reafirmando su carácter estratégico, ético y político en contextos de gestión pública local.

La mediación pedagógica y el acompañamiento del equipo municipal y docente emergieron como factores centrales para la consolidación de los aprendizajes. El uso de recursos de estabilización, tales como fichas de trabajo, protocolos y pautas de sistematización, permitió organizar la

experiencia, objetivar los aprendizajes y transformar la práctica en conocimiento transferible a otros contextos profesionales. Este proceso evidenció que la sistematización no es un ejercicio posterior o accesorio, sino un componente constitutivo de la formación profesional, que fortalece la reflexión crítica y la construcción de identidad profesional.

Desde el punto de vista institucional, la sistematización permitió visibilizar el aporte que las prácticas profesionales pueden realizar a la gestión municipal, tanto en la producción de insumos técnicos como en la vinculación con la comunidad. La experiencia mostró que la presencia de estudiantes de Trabajo Social, acompañadas de manera adecuada, contribuye a fortalecer procesos de planificación, coordinación y gestión, generando beneficios tanto para la institución como para la ciudadanía.

En el plano ético-político, la práctica permitió a las estudiantes reconocer que el Trabajo Social se ejerce en escenarios atravesados por relaciones de poder, intereses políticos y disputas institucionales, reafirmando la necesidad de formar profesionales capaces de dialogar con la institucionalidad sin perder una posición crítica y transformadora.

En coherencia con los ejes del libro *Voces, horizontes y experiencias pedagógicas en la formación en Trabajo Social Latinoamericano*, esta sistematización aporta a la reflexión sobre prácticas profesionales no tradicionales y sobre la relevancia de incorporar la voz de las estudiantes como fuente legítima de conocimiento pedagógico.

## Referencias bibliográficas

- Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social como dispositivo: Una mirada desde los escenarios actuales*. Paidós.
- Castañeda, P. (2014). *Sistematización de experiencias en Trabajo Social: Una propuesta metodológica*. RIL Editores.
- Díaz Aldret, A. (2017). Participación ciudadana en la gestión y en las políticas públicas. *Gestión y Política Pública*, 26(2), 341–379. <https://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojsaide/index.php/gyp/article/view/337>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Leiva, P. (2025). Prácticas reflexivas y narrativas en el Trabajo Social: Aprendizajes y desarrollo profesional. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1336>
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educatio Siglo

XXI, 23, 223-229. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/127>

Pinzón, Z. O. (2011). Apuntes para la reflexión de las prácticas profesionales en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, (13), 45–58. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929361.pdf>

Sánchez-Sánchez, M. (2016). *La relación teoría–práctica en Trabajo Social*. Editorial Universitaria.

# **Sistematización del trabajo del equipo de convivencia educativa por padres, apoderados y estudiantes del Liceo San Juan Bautista**

Fernanda Figueroa Cole<sup>1</sup>

Constanza Retamal Valdivia<sup>2</sup>

## **Introducción**

Para llevar a cabo la sistematización es importante primero establecer el modelo desde el cual se va a conducir el proceso, para ello se utilizará el modelo de Patricia Castañeda ya que, se considera el más idóneo para sistematizar la valoración del quehacer profesional del equipo de convivencia escolar a través de la mirada de padres, apoderados y cuerpo estudiantil del establecimiento Liceo San Juan Bautista de Hualqui.

La sistematización se define como un proceso de análisis y reflexión realizado desde la propia práctica social con la finalidad de generar nuevos conocimientos, del mismo modo, la expresa como una alternativa de rescatar las experiencias de intervención, facilitando su comunicación y se instala como concepto de referencia en el marco de la intervención social, con una mirada socio crítica para generar aportes a la intervención social desde la propia experiencia y terreno (Castañeda, 2014).

Dentro del proceso de sistematización existen colectivos participantes, los cuales están compuestos por cuatro grupos; Colectivo A: Centro

---

1 Estudiante de pregrado, Universidad de Las Américas, Concepción, Chile. Correo: [figueroafcole@hotmail.com](mailto:figueroafcole@hotmail.com)

2 Estudiante de pregrado, Universidad de Las Américas, Concepción, Chile. Correo: [constanzaretamal27@gmail.com](mailto:constanzaretamal27@gmail.com)

de padres y apoderados, constituido por presidente, tesorero, colectivo B: Cuerpo estudiantil, que forma parte del centro de alumnos del Liceo San Juan Bautista de Hualqui, colectivo C: Equipo de convivencia educativa y colectivo D: Sistematizadoras las cuales serán partícipes del proceso de levantamiento de información relevante, con la finalidad de recoger los saberes del equipo de Convivencia Educativa y sus prácticas.

El objetivo general de la sistematización apunta a analizar la valoración del quehacer profesional del equipo de convivencia educativa, por parte del centro de apoderados y cuerpo estudiantil del Liceo San Juan Bautista de Hualqui.

El programa de convivencia educativa busca propiciar un sano ambiente de convivencia donde prevalece el respeto, la empatía, la democracia, en el ámbito socioemocional entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, también se rige bajo un enfoque de clima escolar, educación para la ciudadanía y la democracia y como desarrollo moral y formación en valores, e incluso como educación para la paz y educación para los derechos humanos (Anabalón et al., 2024).

**Marco teórico**

**Enfoque de resolución de conflictos**

La convivencia escolar y la resolución de conflictos constituyen ejes interdependientes del desarrollo integral del estudiantado y del funcionamiento de la comunidad educativa. Las experiencias vividas en la escuela inciden en la capacidad de afrontar desafíos cotidianos y futuros, en la medida en que modelan aprendizajes socioemocionales y disposiciones relacionales clave (Paraguay et al., 2024). En este marco, los conflictos sociales suelen emerger por divergencias percibidas en valores, necesidades, intereses, derechos u objetivos, y su abordaje se organiza mediante procesos orientados a gestionar o resolver dichas diferencias en distintas unidades sociales (Barsky, 2015). En el ámbito educativo, promover estrategias de resolución de conflictos no solo mejora el clima escolar, sino que fortalece valores democráticos como el respeto y la tolerancia (López, 2025).

Dado que los aprendizajes y las relaciones escolares se influyen mutuamente, resulta necesario delimitar marcos de acción que favorezcan ambientes saludables desde el aula hacia el conjunto del establecimiento. Esta comprensión se articula con la teoría de sistemas, que concibe la escuela como un entramado de elementos interrelacionados, inserto en

sistemas mayores y en interacción constante (Sánchez, 2024). Desde Trabajo Social, la educación se reconoce como un medio privilegiado para la emancipación, el empoderamiento y el desarrollo integral; por ello, fortalecer climas de convivencia constituye un imperativo ético y político. En la misma línea, el MINEDUC (2025) sostiene que una convivencia positiva mejora los procesos de aprendizaje y, además, desarrolla la capacidad de vivir y participar en comunidad, configurándose como aprendizaje para la vida. Finalmente, la resolución de conflictos habilita espacios de diálogo mediante técnicas como mediación, negociación, arbitraje, conciliación y escucha activa, orientadas a recomponer vínculos y disminuir discriminación y violencia (Barsky, 2015; López, 2025).

## Enfoque de mediación educativa

Los conflictos corresponden a situaciones de desacuerdo entre dos o más personas y, en el ámbito escolar, pueden manifestarse mediante agresiones psicológicas o físicas hacia estudiantes, docentes u otros integrantes de la comunidad educativa. Entre sus expresiones más frecuentes se identifican robos, golpes, daño intencional de materiales, insultos, burlas, amenazas y faltas de respeto (Gaeta et al., 2020). Aunque el conflicto es inherente a la convivencia humana, la escuela lo concentra por la diversidad de vínculos y jerarquías que la atraviesan (entre estudiantes, con docentes, directivos y otros actores), lo que exige comprenderlo desde un enfoque pacífico y resolutivo, distinguiendo que conflicto no equivale necesariamente a violencia y que su gestión debe privilegiar vías no violentas (Gobierno del Estado de México, 2020).

Desde esta perspectiva, resulta clave que los establecimientos cuenten con manuales y protocolos de carácter preventivo y formativo que orienten la actuación ante situaciones conflictivas y favorezcan la convivencia. En ese marco, la mediación educativa se posiciona como un mecanismo de resolución de conflictos que promueve la cultura de paz mediante el diálogo y contribuye a prevenir la violencia en los centros educativos (Massé et al., 2021). Su implementación fortalece ambientes escolares seguros, fomenta colaboración, respeto y tolerancia, y puede incidir en la prevención del acoso escolar. Un aporte especialmente relevante es el desarrollo de la autonomía estudiantil, al involucrar a las y los estudiantes en la búsqueda de acuerdos, fortaleciendo habilidades para afrontar conflictos con mayor seguridad y respeto por los demás; con ello, se contribuye a mejorar el clima escolar y a contrarrestar conductas agresivas que fragmentan la comunidad educativa (Sánchez, 2018).

Complementariamente, la mediación escolar, o mediación entre iguales, se ha consolidado como un programa para tramitar conflictos entre estudiantes tanto en espacios formales (aula) como informales (recreos, actividades extracurriculares y otros contextos de interacción). Su propósito es evitar que la arbitrariedad, la imposición o la violencia regulen la vida escolar, apoyándose en principios orientados a comprender el problema, evidenciar comprensión por parte del mediador, problematizar posiciones rígidas y proponer enfoques alternativos de solución (Secretaría de Educación, 2016).

## **Enfoque de competencias emocionales**

Las capacidades innatas pueden transformarse en competencias mediante procesos sistemáticos de aprendizaje. Del mismo modo que una aptitud musical requiere oportunidades y práctica sostenida para traducirse en desempeño, la empatía demanda desarrollo intencionado: se ha observado que estudiantes implicados en acoso escolar presentan déficits en empatía, lo que reduce la conciencia del sufrimiento de la víctima y debilita un freno crucial frente a conductas de hostigamiento (Bisquerra y Mateo, 2019).

En esta misma línea, las competencias emocionales se adquieren y consolidan a través del aprendizaje, avanzando desde la vivencia emocional hacia la identificación, comprensión y regulación. Bisquerra y Mateo (2019) organizan estas competencias en cinco bloques interrelacionados: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar, destacando su progresión: no es posible regular sin primero reconocer, ni sostener autonomía sin regulación. Su finalidad se expresa en mejoras en convivencia, bienestar y relaciones interpersonales, incorporando habilidades como asertividad, gestión de conflictos y empatía.

La relevancia educativa de estas competencias radica en que operan como estrategias para identificar, comprender, expresar y regular emociones, favoreciendo resiliencia y previniendo escaladas de agresividad y problemáticas de salud mental (Prieto y González, 2022). Asimismo, el vínculo entre cognición y afectividad es estrecho: los paradigmas cognitivo y humanista subrayan cómo las emociones inciden en el aprendizaje y en las interacciones del aula, situando la educación socioemocional como una innovación pertinente ante nuevas necesidades pedagógicas y de bienestar (Álvarez, 2020). En términos personales y de convivencia, ser competente

emocionalmente implica reconocer emociones propias y ajenas, regular impulsos y actuar con mayor autocontrol, contribuyendo a una convivencia saludable dentro y fuera del aula (García, 2012).

## Marco metodológico

### Fundamentación

Para comenzar, es valioso mencionar que la sistematización desde una mirada de Patricia Castañeda se compone por un proceso analítico y a su vez reflexivo el cual da lugar a la existencia de nuevos conocimientos, pero, además, lo caracteriza por ser un procedimiento que da lugar a nuevas experiencias y saberes a través de la misma práctica (Castañeda, 2014).

Lo mencionado anteriormente, refiere a información de gran relevancia, ya que al considerar que la convivencia educativa la forja e involucra a toda la comunidad, es valioso el llevar a cabo el proceso de sistematización de manera participativa, involucrando de manera directa a sus participantes a través del levantamiento de sus percepciones y valoraciones en cuanto a las acciones llevadas a cabo por el equipo, con el objetivo de proponer a través de las prácticas, experiencias, aprendizajes, sustento teórico y metodológico mejoras las cuales potencien las acciones ejecutadas.

Es importante establecer que el objetivo de las acciones del equipo de convivencia educativa se centra en la formación y sostenimiento de un ambiente escolar saludable, el cual permita a todos las y los miembros de la comunidad llevar a cabo sus metas y lograr su desarrollo integral, a través de la prevención de conductas disruptivas que atenten con la sana convivencia, promoviendo el bien común, el respeto mutuo, la tolerancia e inclusión, así como también aplicando normas sancionatorias cuando la situación lo requiera.

Para plantear la relevancia del Trabajo Social en el proceso de sistematización, es importante mencionar que el Trabajo Social es una disciplina la cual busca la promoción de cambios sociales para lograr la liberación de los pensamientos, ideas y comportamientos de las comunidades y así aportar positivamente al bienestar de la sociedad como tal (Santos et al., 2023).

En base a lo anterior, es importante destacar que los objetivos tanto de la profesión como de la sistematización se alinean, ya que ambas



fomentan y apuntan al desarrollo del pensamiento crítico, promueven la capacidad de conectar con el otro, así como también lograr identificar las prácticas que aportan para la consecución de objetivos y aportar al bienestar de la comunidad, con la finalidad de identificar aquellas conductas que aportan, así como también distinguir las que no, para habilitar espacios que den lugar a generar cambios, modificar conductas y formar intervenciones que den respuesta a las necesidades de la comunidad.

**Objetivos con fines de sistematización:** Analizar la valoración del quehacer profesional del equipo de convivencia educativa, por parte del centro de apoderados y cuerpo estudiantil del Liceo San Juan Bautista de Hualqui.

**Colectivos participantes**

Los colectivos participantes corresponden a los participantes del proceso de sistematización, quienes tienen la posibilidad de vivenciar de forma significativa la experiencia que se busca sistematizar. La relevancia de los colectivos en el proceso de sistematización asegurará que la información recopilada sea fidedigna (Castañeda, 2014). A continuación, se presenta la Tabla 1, que delimita los colectivos participantes de la presente sistematización:

**Tabla 1. Colectivos participantes**

| Colectivo                                                                                                      | Funciones                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Colectivo A: Centro de padres y apoderados, constituido por presidente, tesorero/a y secretario/a              | Participan activamente en la comunidad educativa, respetando la diversidad, cumpliendo con los compromisos asumidos en el establecimiento, además, manifiestan opiniones y propuestas.                                                           |
| Colectivo B: Cuerpo estudiantil, que forma parte del centro de alumnos del Liceo San Juan Bautista de Hualqui. | Cumplir con los requisitos establecidos por el establecimiento, los cuales apuntan a respetar las normas de convivencia, participar en las actividades recreativas, cumplir con los horarios, niveles de asistencia y evaluaciones curriculares. |
| Colectivo C: Equipo de convivencia educativa                                                                   | Encargados de la ejecución de acciones que propicien un sano ambiente de convivencia, además de la activación de protocolos y actuación e intervención con otras entidades cuando el caso lo requiera.                                           |
| Colectivo D: Sistematizadoras                                                                                  | Encargadas del proceso de recolección y análisis de información, elaboración y aplicación de instrumentos y técnicas a los colectivos participantes A y B.                                                                                       |

## Técnicas con fines de sistematización

Revisión documental es una técnica la cual ayuda en la construcción de conocimientos a partir de del análisis y recopilación de información de un tema en específico (Gómez et al., 2017). Dentro de los documentos que serán revisados en esta sistematización se encuentra: Reglamento interno del Liceo San Juan Bautista (Protocolos) y la Política Nacional de Convivencia Educativa (definiciones conceptuales y objetivos de la política). En segundo lugar, se utilizará la **entrevista semiestructurada**, técnica flexi-

ble que permite obtener información profunda, vinculada a la experiencia del entrevistado (Mendoza, 2018), tal como se especifica en la tabla 2 y 3.

**Tabla 2. Preguntas orientadoras**

| Colectivo                                                                                                            | Categoría                           | Subcategorías                                       | Preguntas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Colectivo A:</b> Centro de padres y apoderados, constituido por presidente, tesorero/a y secretario/a             | Valoración del quehacer profesional | Percepción sobre el quehacer profesional            | 1. ¿Quiénes son los profesionales que forman parte del equipo de Convivencia Educativa del establecimiento?<br>2. Según su opinión ¿Por qué es importante que exista un equipo de Convivencia Educativa en el establecimiento?<br>3. ¿Qué actividades realiza el equipo de Convivencia Educativa destacaría positivamente? ¿Y cuáles cree que se podrían mejorar?<br>4. ¿Cuál es la importancia del equipo de Convivencia Educativa en la resolución de conflictos escolares? |
|                                                                                                                      |                                     | Participación en el equipo de convivencia educativa | 1. ¿Qué instancias de participación tienen ustedes con el equipo de Convivencia Educativa?, ¿Cómo valora esas instancias?<br>2. ¿Qué acciones propone usted para mejorar la participación del Centro de Padres y Apoderados en la mejora de la convivencia educativa en el establecimiento?                                                                                                                                                                                   |
| <b>Colectivo B:</b> Cuerpo estudiantil, que forma parte del centro de alumnos del Liceo San Juan Bautista de Hualqui | Valoración del quehacer profesional | Percepción del quehacer profesional                 | 1. ¿Quiénes son los profesionales que forman parte del equipo de Convivencia Educativa del establecimiento?<br>2. Según su opinión ¿Por qué es importante que exista un equipo de Convivencia Educativa en el establecimiento?<br>3. ¿Qué protocolos que se aplican en el establecimiento conoces? Nómbralos y ejemplifíquelos.                                                                                                                                               |
|                                                                                                                      |                                     | Aspectos valóricos y emocionales                    | 1. ¿De qué manera el equipo de convivencia contribuye al liceo?<br>2. ¿De qué manera el equipo de convivencia contribuye a su bienestar? ¿podría señalar alguna acción realizada por ellos?<br>3. ¿Cómo se relaciona el equipo de convivencia escolar en sus emociones?                                                                                                                                                                                                       |

**Análisis**

En esta sistematización se empleará **análisis categorial**, entendiendo el tratamiento de información organizado en categorías definidas por referentes teórico-conceptuales y por marcos institucionales y programá-

ticos (Castañeda, 2014). El procedimiento será **deductivo**, ordenando los datos según categorías vinculadas a los objetivos específicos, el guion temático y las preguntas orientadoras.

## Tipo de triangulación

En esta sistematización se aplicará **triangulación de técnicas**, entendida como el uso simultáneo de dos o más técnicas de recolección para captar la experiencia desde múltiples perspectivas (Castañeda, 2014). Se utilizaron grupo de conversación, revisión documental del Reglamento Interno, Manual de Convivencia del Liceo y Ley de Convivencia Educativa y entrevistas semiestructuradas al centro de padres y centro de estudiantes (Castañeda, 2014).

## Validación

El tipo de validación que se empleó fue una validación interna, puesto que se realiza una revisión permanente por parte de la docente guía. Además, de la validación externa, la cual se envió a dos expertos, uno experto en la práctica social a sistematizar y otro experto en metodología de sistematización.

## Aspectos éticos de la sistematización

El rigor ético de la sistematización se sustentó en cuatro principios: confidencialidad, respeto, escucha permanente y consentimiento informado. El consentimiento informado se utilizó para asegurar que las y los participantes conocieran los alcances del proceso, sus derechos y deberes, y aceptaran participar de manera voluntaria (Noreña et al., 2012). La confidencialidad resguardó la identidad y la información entregada, asignándose seudónimos o numeración para reforzar el anonimato (Noreña et al., 2012). Asimismo, el respeto y la escucha activa orientaron la aplicación de entrevistas y grupos de conversación, atendiéndose tanto al contenido como a los componentes no verbales y paraverbales del mensaje (García et al., 2014).

# Resultados

## Percepción del quehacer profesional

En relación con el tema principal, se abordó el subtema percepción del quehacer profesional, referido a cómo el estudiantado valoró al equipo de convivencia educativa y sus acciones. A partir de ello, se recopilaron los siguientes fragmentos discursivos.

*“...la violencia escolar, tipo de abusos que hay, las normas de convivencia, entre otros. No logro recordar bien los nombres, pero sí sé varios que ayudan a saber que hacer en los problemas que se presenten...” (EST1).*

*“...cuando hay problemas con otros compañeros siempre dicen que vengamos acá a la oficina para conversar antes de ponerse a pelear, si nos molestan venir avisar acá también para no reaccionar de mala manera...” (EST2).*

*“...cuando hay un conflicto entre compañeras que pelean, se hacen mediaciones creo que se llaman, ahí conversan y arreglan los problemas...”*  
*”... se firman compromisos de no volver a estar metida en problemas...” (EST2).*

A continuación, se presenta una figura la cual sintetiza los discursos entregados por los colectivos participantes.



Figura 1. Percepción del quehacer profesional por parte del estudiantado

La Figura 1 expresa que el estudiantado describió al equipo de convivencia como cercano y con una relación cordial, aun cuando cumple funciones asociadas a la activación de protocolos y la aplicación de sanciones. Asimismo, valoró sus acciones como reparadoras y preventivas, con buena recepción en la comunidad. Los temas más abordados se vincularon al respeto y buen trato, mediante charlas, talleres y actividades recreativas dirigidas a la comunidad educativa.

## Participación en el equipo de convivencia educativa

La siguiente subcategoría abordó la percepción del centro general de padres sobre la participación de los apoderados en convivencia, destacando las instancias promovidas por el establecimiento y la relevancia de su involucramiento. Estos aspectos se reflejaron en los siguientes fragmentos discursivos.

*“...Las instancias que nosotros tenemos para tener una reunión formal con el equipo convivencia escolar son los consejos escolares, las reuniones mensuales que hacemos como centro de apoderados...” (AP1).*

*“...aportar a la educación de calidad en el establecimiento y esa educación la entendemos no solamente desde una perspectiva cierto emocional y académica...”*

*“...sería bueno que se pudiese crear un canal de comunicación directo entre el Centro de Padres y el equipo. ...” (AP2).*

*“...participar activamente en campañas de prevención, como algunas charlas que se han realizado o talleres, y no estar solo como espectadores, sino que también siendo parte de ellos” (AP2).*

A continuación, se presenta una figura 2 la cual sintetiza los discursos entregados por los colectivos participantes.



Figura 2. Participación en el equipo de convivencia educativa

A partir de lo señalado por los apoderados en la figura, se observó que valoraron las instancias (formales e informales) en que fueron convocados a participar. Asimismo, destacaron la necesidad de contar con un canal de comunicación directo con el equipo de convivencia para facilitar el flujo de información. Finalmente, relevaron la importancia de fortalecer la participación de padres, madres y apoderados, reconociendo al centro de padres como un actor clave en dicho proceso.

## Estrategias

La siguiente subcategoría refiere a los tipos de estrategias que son utilizadas por el equipo de convivencia educativa respecto a las situaciones que se presentan en la cotidianidad del establecimiento, esto se puede observar a través de los siguientes fragmentos discursivos.

*“...talleres de convivencia donde conversamos temas atingentes a la comunidad educativa, charlas de autocuidado, campañas de buen trato y actividades recreativas...” (O1).*

*“... grupo de estudiantes promotores de la sana convivencia, ellos deben velar por la buena convivencia, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva de su curso...” (PS1).*

*“...actividades basadas en temáticas de valores, como campañas solidarias y concurso donde se premia el buen comportamiento de cada curso...” (PS1).*

Las estrategias del equipo de convivencia educativa, se puede determinar que los profesionales aplican diversas estrategias para el correcto desarrollo de la convivencia educativa del establecimiento, de las cuales se puede destacar las actividades recreativas como herramienta de distracción y de buen uso del tiempo libre, además de jornadas y talleres con fines reflexivos abocados a valores, como el respeto, la resolución de conflicto, etc. Otras estrategias que se pueden visualizar son las campañas solidarias y de buen trato, que buscan concientizar. Los profesionales reconocen la creación del Centro General de estudiantes como una estrategia para la autonomía y liderazgo positivo de los estudiantes, donde ellos mismos son quienes promueven prácticas de sana convivencia.

## **Aprendizajes y conclusiones**

Los aprendizajes emergentes mostraron, en primer lugar, que la convivencia escolar se sostuvo en la construcción de confianza y legitimidad relacional. El estudiantado describió al equipo de convivencia educativa como cercano y disponible para la escucha, aun cuando reconoció su rol en la activación de protocolos y en la aplicación de sanciones. Este hallazgo sugirió que la autoridad institucional no se ancló exclusivamente en el control normativo, sino en un vínculo cotidiano basado en el buen trato y en la disposición a orientar antes que sancionar.

En segundo término, se observó que la prevención operó como una estrategia pedagógica y no solo como respuesta reactiva. Los relatos estudiantiles destacaron charlas, talleres y orientaciones concretas para evitar la escalada del conflicto, enfatizando la invitación a conversar “antes de ponerse a pelear” y a acudir al equipo para canalizar situaciones problemáticas. En este sentido, el conflicto fue comprendido como un fenómeno gestionable, susceptible de ser trabajado formativamente mediante herramientas que promueven la autorregulación y la convivencia respetuosa.

Un tercer aprendizaje relevante fue la presencia y reconocimiento de la mediación como dispositivo reparador. La mención explícita a “mediaciones” y a la firma de compromisos evidenció la existencia de procedimientos orientados a recomponer vínculos y establecer acuerdos de convivencia, reduciendo la centralidad de abordajes punitivos. Esto permitió inferir que, al menos desde la experiencia del estudiantado, el establecimiento dispuso de mecanismos para tramitar diferencias y conflictos desde el diálogo, favoreciendo aprendizajes de responsabilidad y autocontrol.



Asimismo, el trabajo con apoderados mostró que la participación fue valorada, pero demandó condiciones institucionales más robustas para sostenerse. El centro general de padres reconoció instancias formales e informales de convocatoria, como consejos escolares y reuniones periódicas; sin embargo, señaló como necesidad prioritaria la creación de un canal de comunicación directo con el equipo de convivencia, a fin de asegurar un flujo de información más oportuno y bidireccional. De este modo, se aprendió que la participación no depende solo de convocatorias, sino de la estructuración de mecanismos estables de coordinación y retroalimentación.

Finalmente, el análisis de las estrategias implementadas permitió constatar una acción diversificada y coherente con un enfoque preventivo-comunitario. Talleres y jornadas reflexivas en torno a valores, campañas de buen trato, actividades recreativas, iniciativas solidarias y la incorporación de estudiantes promotores de la convivencia evidenciaron que el establecimiento combinó acciones formativas, comunitarias y de protagonismo juvenil. Este conjunto de prácticas reforzó la idea de que la convivencia se fortalece cuando se interviene tanto en la cotidianidad escolar como en los marcos normativos que orientan la vida en comunidad.

En términos de conclusiones, los resultados indicaron que el quehacer del equipo de convivencia educativa fue valorado por estudiantes y apoderados como pertinente, cercano y con orientación preventiva-reparadora. La experiencia recogida mostró que el abordaje de los conflictos tendió a priorizar el diálogo, la mediación y la promoción del respeto, configurando un enfoque que se alejó de respuestas exclusivamente sancionatorias. En esa línea, la convivencia fue asumida como un proceso formativo sostenido por estrategias múltiples, capaces de incidir en el clima escolar y en la internalización de prácticas de buen trato.

A su vez, la mediación y los compromisos emergieron como dispositivos relevantes para la regulación social y la reparación de relaciones, al permitir encauzar conflictos mediante acuerdos y responsabilidades compartidas. Paralelamente, la participación familiar se reconoció como un factor necesario para la corresponsabilidad, aunque su fortalecimiento quedó condicionado a la consolidación de canales de comunicación más directos y fluidos entre el centro de padres y el equipo de convivencia. En el mismo sentido, el protagonismo estudiantil, a través de promotores de convivencia y espacios organizativos, se perfiló como un factor protector, en tanto habilitó liderazgo positivo y prevención situada desde los propios pares.

En consecuencia, el desafío central consistió en sostener un equilibrio consistente entre la dimensión normativa y la ética del cuidado: mantener protocolos y respuestas institucionales claras, sin erosionar la legitimidad construida a partir de la cercanía, el acompañamiento y la orientación. Para ello, la continuidad y coherencia de las estrategias preventivas, junto con una articulación más estructurada con apoderados y organizaciones estudiantiles, aparecieron como condiciones clave para consolidar una convivencia escolar saludable y democrática.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/163/196>
- Anabalón, Y., Concha, M., Lagos, N., Ossa, C. y Vega, E. (2024). School coexistence: Perceptions of education professionals belonging to the Ñuble región. *Environment and Social Psychology*, 9(4), 1-12. Doi: 10.54517/esp.v9i4.2168
- Barsky, A. (2015). Resolución de conflictos en las profesiones de ayuda: Negociación, mediación, defensa, facilitación y justicia restaurativa. 3.<sup>a</sup> ed. Oxford Univ. Press <https://doi.org/10.1093/obo/9780195389678-0026>
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. *Horsori*, 9-112. <http://www.puvill.com/toc/9788494985744.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación. *Universidad de Costa Rica* 36(1),1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, J., Abellón, J., Celdrán, A., Manzanares, J. y Satorres, B. (2014). La importancia de la Escucha Activa en la intervención Enfermera. *Enfermería global* 13(34). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S169561412014000200013](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169561412014000200013)
- Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2017). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (1), 46-56. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2550-67222017000300046&lng=es&tlng=es](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222017000300046&lng=es&tlng=es)
- Gaeta, M., Otero, V., Rodrigo, M. y Rodrigo, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación se-

- cundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 341-357. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Gobierno del Estado de México. (2020). Manual de Mediación Escolar. EDOMEX. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/ManualdeMediacionEscolar.pdf>
- López, L. (2025). Resolución de conflictos y convivencia escolar en los estudiantes del V ciclo de la Institución Educativa 20367 “San Agustín” Huaycho, 2024. 1-64. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/10812/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, A. (2018). La identificación de habilidades y estrategias de escritura de estudiantes de posgrado no hispanohabitanes a través de entrevistas semiestructuradas. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 85-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100085>
- Massé, C. & Torres, E. (2021). La mediación educativa en el estado de México como solución a la violencia en el ámbito escola. *Antropología Experimental*, 20, 379-390. <https://doi.org/10.17561/rae.v20.27>
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2025). Convivencia Escolar. <https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/convivencia-escolar/>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12 (3), 263-274. <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06.pdf>
- Paraguay, G. y Teves, J. (2024). Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de educación superior. *LATAM, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 257-266. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1873/2412>
- Prieto, C. y González, M. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios Pedagógicos XLVIII*, 1, 323-341. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v48n1/0718-0705-estped-48-01-323.pdf>
- Santos, V., Pinela, T., Naranjo, Romero, E., del Carmen, & Paucar, Olga Alicia Mayanza. (2023). Acción del Trabajador Social en el ámbito educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 315-329. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.517>
- Secretaría de Educación. (2016). Fortalecimiento a la catedra de paz en el Valle del Cauca. *Gobernación Valle del Cauca*. <http://catedradepaz.univalle.edu.co/index.php/mediacion/>
- Sánchez, M. (2018). Mediación educativa contextualizada: aprendizaje de convivencia y prevención del bullying. 373, 15-20. <https://doi.org/10.14422/PYM.I373.Y2018.002>

Sánchez, M. (2024). Ludwing von Bertalanffy y su teoría general de los sistemas. <https://neuro-class.com/bertalanffy-y-su-tgs/>



# **Bienestar de los trabajadores de salud frente a la violencia laboral. Primeras aproximaciones investigativa estudiantil**

Scarlet Andrea Caamaño González<sup>1</sup>

## **Introducción**

En el contexto latinoamericano, el Trabajo Social constituye una vía fundamental para promover el bienestar biopsicosocial, integrando metodologías que se han adaptado y diversificado a lo largo del tiempo. Actualmente el bienestar laboral constituye un eje de preocupación para el Trabajo Social, especialmente en contextos caracterizados por altas demandas emocionales, organizacionales y relacionales, como ocurre en el sector salud. Las transformaciones contemporáneas del trabajo, junto con el aumento de situaciones conflictivas y violentas en la atención de públicos, han tensionado de manera significativa las condiciones en que las o los trabajadores desarrollan sus funciones cotidianas, teniendo serios efectos para su bienestar individual y relacional. Desde esta perspectiva integral, es posible desarrollar intervenciones en múltiples áreas que permitan contribuir a mejorar de manera sostenible la calidad de vida de las y los trabajadores (Gemma et al., 2023).

La exposición reiterada a episodios de violencia (ya sea física, psicológica o verbal) constituye una forma de vulneración que afecta el bienestar psicosocial de los trabajadores, deteriora el clima laboral y limita el ejercicio de sus labores cotidianas, afectando de manera significativa distintas dimensiones de la vida de una persona (Moscoso et al., 2024; Medina y Román, 2014). En el ámbito de la salud esta problemática es de particular

---

<sup>1</sup> Estudiante de pregrado, Universidad de Las Américas. Correo: scarletcaamano38@gmail.com

relevancia debido al contacto directo y permanente con usuarios. El enfoque de Derechos Humanos ofrece un marco comprensivo fundamental de la violencia laboral, al situar el bienestar, la dignidad y la seguridad como derechos fundamentales y su transgresión produce efectos a principios básicos de protección, reconocimiento y cuidado. De esta forma, el objetivo de la investigación es explorar cómo los episodios de violencia vivenciada por los profesionales de la salud afectan el bienestar en su ejercicio laboral (Cedillo, 2021).

El presente capítulo tiene como propósito ofrecer una aproximación formativa al fenómeno de la violencia laboral en el sector de salud al explorar cómo los episodios de violencia denunciados por profesionales de la salud inciden en su bienestar durante el ejercicio laboral. El estudio se fundamenta en el marco de los derechos humanos, abordando el bienestar de las personas. A partir de una revisión conceptual y del análisis de experiencias recogidas en contextos de salud, se busca exponer una primera experiencia investigativa estudiantil orientada a problematizar de manera crítica y ética situaciones de violencia laboral, reconociendo este ámbito como un campo relevante y emergente de la práctica profesional (Guaman, 2020).

## **Bienestar laboral y violencia en contextos de salud: Una aproximación conceptual**

El bienestar laboral constituye un componente central del ejercicio profesional en contextos institucionales complejos, particularmente en el sector de salud, donde las condiciones de trabajo suelen estar marcadas por altas exigencias emocionales, sobrecarga laboral y contacto permanente con situaciones críticas.

En base del concepto biopsicosocial de salud que propone la OMS, el bienestar físico, mental y social, considera aspectos subjetivos y sociales del individuo. En el presente capítulo se pone énfasis en los efectos que puede tener la exposición a la violencia laboral en los trabajadores de manera que pueda incidir de forma negativa en las relaciones laborales, y en la colaboración de trabajo en equipo en su respectivo trabajo, como en otras esferas de la vida (Gemma et al., 2023).

Los funcionarios que trabajan en el sector de salud ya sea administradores, guardias, auxiliares de aseo, nutricionistas, doctores, enfermeras, técnicos en enfermería (en adelante Tens), etc. Son personas que se ven expuestas a situaciones de violencia y que deben contar con mecanismos

de protección, así del mismo modo el deber del Trabajador Social comprender la génesis de la violencia laboral, muchas veces como expresión de violencias estructurales, y los efectos de la violencia laboral en los profesionales que día a día trabajan en dispositivos de salud.

Comprender la violencia laboral desde el Trabajo Social implica reconocer que no se trata únicamente de hechos individuales o aislados, sino de problemas macroestructurales propia de sociedades fragmentadas y que afectan la dinámicas organizacionales, culturales e institucionales que pueden reproducir relaciones de poder desiguales y condiciones laborales precarizadas.

El trabajador social interviene según el entorno y el contexto de esta misma forma intervienen sobre todo en el contexto laboral dónde existe violencia en el que el trabajador social tiene que intervenir de manera social familiar y laboral de los funcionarios en el que la problemática abarca como consecuencias afectando en las capacidades de los trabajadores sobre su desempeño y del mismo tiempo afecta en los lazos familiares con base en los derechos humanos (Moscoso et al., 2024).

## **La violencia que perciben los funcionarios**

La violencia es un fenómeno problemático multidimensional muy complejo en el cual afecta en los ámbitos psicológicos y en el ámbito social. A sí mismo la violencia se manifiesta o suelen manifestarse de diversas maneras ya sea a corto plazo o a largo plazo. La violencia que perciben los funcionarios pueden afectar de manera psicológica y provocar diversas problemáticas psicosociales, afectando a su bienestar psicológico y a su bienestar social los cuales algunos efectos pueden ser devastadores generando de por medio trauma, falta de motivación, ansiedad generando así en la persona afectada un impacto en las interacciones con su entorno y sobre todo en el rendimiento profesional y un deterioro emocional (Serrano et al., 2019).

Vázquez et al. (2025) mencionan que “la violencia física es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma que, en determinadas condiciones, pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas”. (p.4).

Del mismo modo la violencia psicológica abarca la manipulación, la inactividad social, control dentro de las relaciones íntimas y sobre todo humillar a la persona con insultos que afecta a la salud mental de la persona del mismo modo hace que la persona tenga sentimientos de miedo,



de culpa, tener dificultad para tomar decisiones (Medina y Román, 2024).

La violencia laboral, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), es “toda acción, incidente o comportamiento que se aparta de lo razonable mediante el cual una persona es agredida, amenazada, humillada o lesionada por otra en el ejercicio de su actividad profesional o como consecuencia directa de la misma”, esta deja al trabajador o trabajadora en un estado de vulnerabilidad que viola su derecho humano a la dignidad. (Dimas, 2025. p.1).

**Consecuencia de la violencia en el bienestar psicológico**

El acoso laboral genera efectos en la salud mental afectando al bienestar psicológico de la persona, generando estrés, ansiedad. Así mismo el acoso laboral se manifiesta cómo la violencia física, violencia psicológica y violencia verbal las que perciben los trabajadores y que les afecta en su bienestar (Ahumada et al., 2021).

En el Artículo 3 se habla al respecto de que todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona del mismo modo el artículo 5 se menciona que nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes si lo planteamos la Declaración Universal de Derechos Humanos da importancia como base presente en la seguridad y el bienestar de la persona y como sustento en el Trabajo Social (United Nations, s.f.).

La Ley sobre prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual o de violencia en el trabajo (21.643), conocida como Ley Karin, establece una serie de disposiciones que protegen al trabajador contra el maltrato laboral, acoso sexual y otras modalidades de violencia en el área. La ley no solo fija disposiciones legales sancionatorias y medidas preventivas para mantener la dignidad del funcionario sino lo obliga a adoptar protocolos de prevención de la violencia en cualquier institución de salud (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2024).

Guaman, (2020) señala que a partir de esta investigación que el Trabajo Social juega un papel fundamental en el diseño de las estrategias de tipo preventivo dentro de lo que es la determinación del ámbito institucional de salud, por lo que juega un papel sumamente relevante para contribuir a construir un ambiente laboral seguro y saludable en lo que respecta al plano social y psicológico. Esta acción el trabajador social la

puede gestionar y sensibilizar respecto a la violencia en el trabajo y lo que genera y reproduce la violencia en el trabajo, y por tanto también a la violencia. Así mismo la intervención del Trabajo Social puede propiciar la implementación de políticas de políticas públicas que prioricen la aptitud mental y emocional de los trabajadores en lo que respecta a lo que se denomina el trabajo y el respeto. En el ámbito de política pública incorporar estas estrategias, no se trata sólo de reducir los riesgos que se generan mediante la violencia, sino que también de aportar al medio las herramientas de apoyo, que favorecen a la población dentro de este centro institucional de salud.

Según Ríos et al. (2025), en el Trabajo Social, la intervención comunitaria requiere incorporar la perspectiva de la propia comunidad, en este caso, la de los trabajadores del SAR. Es fundamental que sean los propios sujetos quienes definen y expresan cuál es la problemática que les afecta, ya que su visión permite comprender en profundidad el contexto y las causas que la originan. Para lograrlo, es necesario reconocer sus significados, conocimientos, modos de vida laboral, así como los simbolismos, creencias y expresiones culturales que forman parte de su identidad colectiva. Este acercamiento no solo favorece un diagnóstico más ajustado a la realidad, sino que también sienta las bases para la elaboración de un marco de estrategias de intervención coherente, pertinente y culturalmente sensible.

## Metodología

La aproximación metodológica es de carácter cualitativo, orientada a comprender las experiencias y significados que los trabajadores del área de salud atribuyen a la violencia laboral y a sus efectos en el bienestar biopsicosocial, Este enfoque resulta pertinente, por cuanto permite acceder a las vivencias subjetivas de los actores involucrados y situarlas en sus contextos (Sánchez et al., 2025).

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión de la realidad social desde la perspectiva de los propios sujetos, reconociendo, narrativas y experiencias de quienes los viven (Walker, 2022). Desde este marco, se adopta un enfoque fenomenológico, que pone el acento en el mundo de la vida cotidiana y en la manera en que los trabajadores de la salud significan sus vivencias, reconociendo la influencia de sus contextos en las vivencias subjetivas (Poma et al., 2020).

El estudio consideró un muestreo no probabilístico, donde participaron 17 funcionarios que trabajan en salud pública o privada de las

comunales de Talcahuano, Laja y que afirmaron haber estado expuestos a situaciones de violencia, para acceder a ellos se utilizó la técnica de bola de nieve. Los cargos eran diversos, tales como personal administrativo, auxiliares de aseo, técnicos en enfermería, enfermeros, guardias de seguridad y otros profesionales.

La técnica de recolección de información una de ellas es la entrevista semiestructurada, la entrevista semiestructurada permite una ampliación y profundidad de conocimientos, en donde el entrevistado permite acceder información detallada (Piza et al., 2019). Por su parte, el análisis de la información se llevó a cabo mediante análisis de contenido cualitativo, lo que permitió identificar categorías analíticas vinculadas al fenómeno estudiado (Abela, 2002).

En concordancia con los principios éticos del Trabajo Social, el estudio resguardó el consentimiento informado, la confidencialidad de los participantes y el uso responsable de la información (Torres y Victoria, 2025).

## Resultados

El análisis de la información permitió identificar un conjunto de categorías que dan cuenta de la experiencia de violencia laboral vivenciada por funcionarios y funcionarias del sector de salud, así como de sus efectos en el bienestar biopsicosocial, la percepción de seguridad institucional y la vivencia de vulneración de derechos. A continuación, se presentan los principales hallazgos, dando cuenta de los tipos de violencias identificados, los efectos de dichas violencias, percepciones de seguridad institucional y violencia laboral.

### **Tipo de violencia laboral vivenciada por los funcionarios de salud**

Como resultados de la primera categoría se evidencia que la exposición a violencia en contextos laborales constituye una experiencia recurrente en el ejercicio cotidiano de sus funciones, manifestándose todo tipo de violencia (física, verbal, amenazas), pero principalmente la violencia verbal, ejercida por los mismos pacientes de los cuales agreden verbalmente al funcionario.

*“Bueno, personalmente” hee..”la gente empieza” aaa..” tratarte mal, decirte que no sirves, que estás abí de poco más y de mona, como se dice vulgarmente. Y la otra cosa es que “mm.. “te empiezan a tratar mal con garabatos hee., con insultos de todo tipo “(Administradora, salud pública).*

Junto a estas expresiones, los funcionarios relatan episodios de amenazas directas, que generan temor e inseguridad en el espacio de trabajo. En algunos casos, estas amenazas escalan hacia situaciones de agresión física inminente:

*“Sí, tuve un problema con un paciente que inclusive amenazó con golpearme. Y yo, un poco molesta, exaltada, le decía que me golpeará, que no había problema que me golpeará. Y estuvo muy cerca de los golpes hacia mí, tratándome con insultos, empujándome. Y si no es por un enfermero que estaba en ese minuto, el tipo me habría pegado. Fue muy desagradable, pero muy desagradable, quedé, así como en shock.” (Administradora, salud pública).*

La violencia física también está presente, especialmente en los servicios de urgencia y afecta mayormente a guardias de seguridad, auxiliares de aseo, personal administrativo y funcionarios que trabajan expuestos en una primera línea de atención. En este contexto, algunos participantes expresan sentirse desprotegidos frente a agresiones cometidas por pacientes con diagnóstico de salud mental, evidenciando en su relato la falta de preparación para enfrentar situaciones críticas con personas que presentan diagnósticos de difícil manejo en salud mental, percibiendo a la vez una falta de respaldo a nivel institucional.

*Entonces, le favorece el paciente con salud mental el que agrede a un funcionario. No se les discrimina a ellos atención. No hay un apoyo al funcionario. Lo avala la salud mental, a ellos. Si ellos cometen una agresión, la ley ampara a la salud mental a que están descompensados, entonces se le da derecho a que mil veces te pueden agredir. Entonces, no hay una mano que pare a la salud mental, en este caso, como de la esquizofrenia, o de otras índoles que sean a la salud mental. En ese sentido, nosotros tenemos que aceptar ser agredidos por ellos. (Auxiliar de aseo, salud pública).*

Estos relatos dan cuenta de una percepción de exposición cotidiana a la violencia y falta de apoyo institucional relativo a protección de quienes ejercen distintas funciones en el ámbito de la salud y por sobre

todo a aquellos que no tienen una formación especializada para enfrentar situaciones críticas con personas que tienen diagnósticos de salud mental complejo como guardias o auxiliares de aseo.

## Efectos de la violencia en el ámbito personal y profesional

En base a la segunda categoría se refiere a los efectos de la exposición a la violencia en el bienestar biopsicosocial de los trabajadores, particularmente en dimensiones emocionales, personales y profesionales. Los participantes relatan una afectación directa en la confianza, la motivación y el desempeño laboral, lo que repercute tanto en su salud mental como en la calidad del trabajo realizado.

*“Para mí es la confianza. La confianza de hacer las cosas. Porque es sabido que nosotros en el área de la salud tenemos que trabajar con cosas complicadas, he:: como los medicamentos, no llegar y dar cualquier medicamento” (TENS, Salud Privada).*

Desde una perspectiva organizacional, los funcionarios describen cómo la violencia afecta su rendimiento laboral, generando un efecto acumulativo que produce efectos en distintos ámbitos de su vida laboral y personal.

*“Si lo vemos desde un punto de vista práctico disminuye tu rendimiento disminuye tu rendimiento “he:: tanto laboral como en el tema de remuneración incluso puede llegar a afectar en las calificaciones en este caso y al final se vuelve que es una bola de nieve te afecta el desempeño laboral te afecta en lo monetario te afecta en las calificaciones te afecta después en cuanto a el trabajo te afecta incluso a veces tú querías dejarla pero no es simplemente no tenía otro tema que dejarla y no tenía nada más que hacer era como ya me puse en la nota no pasó nada y ya lo dejó pasar la segunda vuelve a pasar te lo vuelve a dejar pasar ya después como que ya ni siquiera te importa era como el desempeño laboral se te ve netamente afectado en el tema de producción porque eso es lo que al final lo que busca el sistema público que tú te vuelvas parte de él, como una máquina”(Enfermero salud, pública).*

De la misma forma, se identifican efectos emocionales profundos, asociados a sentimientos de miedo, desilusión y desgaste psicológico, especialmente cuando las agresiones incluyen amenazas o violencia física.

*Impactos, he:: puede ser, son impactos como más psiquiátricos, encuentro que uno queda como tan desilusionado, decepcionado, muchas veces con miedo porque tanto los golpes como la amenaza uno no sabe con qué está tratando y no sabe si a lo mejor viene con mal intención o te puede esperar fuera del trabajo o puede pasar alguna situación mucho más complicada (TENS -Sistema público).*

Estas experiencias reflejan cómo la violencia laboral trasciende el espacio de trabajo, afectando la vida personal y emocional de los funcionarios, y generando en algunos casos estados de angustia, enojo, tristeza y frustración.

*Frustración. Porque no sé, en mi caso me pasó, yo como que decía Chuta, necesito hacer esto para no estar expuesta a esto. Entonces, en lo personal, me frustraba mucho y me sentía “hee...” sin, sin ganas (Trabajadora, pública).*

En los relatos más extremos, se evidencia que la exposición constante a violencia verbal y psicológica puede derivar en afectaciones graves a la salud mental, incluyendo ideación suicida, lo que da cuenta de la magnitud del problema y de la urgencia de abordajes integrales.

## **Seguridad institucional y percepciones sobre la normativa vigente**

En base a la tercera categoría se refiere a la percepción de seguridad y el rol de la legislación y normativa de protección a los trabajadores frente a la exposición a la violencia. La mayoría expresan no se sienten suficientemente protegidos y seguros de las instituciones en que trabajan, evidenciando déficits en medidas de seguridad, protocolos y apoyo frente a la exposición a situaciones de violencia tanto de usuarios como entre los mismos funcionarios.

En este contexto, la Ley N°. 21.643 sobre prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual o de violencia en el trabajo, más conocida como Ley Karin es percibida de manera ambivalente. Algunos funcionarios reconocen su importancia, pero cuestionan su efectividad y aplicación práctica.

*Es una ley bastante interpretativa y hay cosas que “hee” no deberían tomarse a la ligera y debería sufrir bastantes modificaciones porque si bien es la ley de protección contra el trabajador y todo lo que tú quieras es una ley que actualmente está en pañales prácticamente tiene que sufrir muchas modificaciones esclarecer muchos puntos determinar sanciones más graves, etc, etc (Enfermero, Sistema Privado).*

Estas opiniones reflejan una distancia entre el marco normativo y la experiencia concreta de los trabajadores, reforzando la sensación de inseguridad y de desprotección institucional. Las consecuencias de una exposición constante a la violencia llevando incluso a generar cuadros de angustia, depresión o sensaciones de querer atentar contra su vida.

Las consecuencias pueden llegar incluso a la vida de la persona. Qué quiere decir que la persona en base a la violencia verbal o psicológica constante puede llevar a que la persona sienta sensaciones de querer suicidarse. Por ende, no solo afecta en un área laboral sino que también afecta a nivel personal

## **Violencia laboral y vulneración de derechos**

El análisis permitió identificar que los funcionarios interpretan la violencia laboral como una forma de vulneración de derechos, particularmente en relación con el derecho a la dignidad, la seguridad y el bienestar. Desde esta perspectiva los participantes cuestionan la naturalización del maltrato en el trabajo y demandan reconocimiento como sujetos de derechos.

*No se trata solo de aguantar situaciones difíciles, se trata de que nos reconozcan como personas con derechos, no como simples prestadores de servicio (Trabajador de Salud pública).*

Los hallazgos muestran que el bienestar biopsicosocial en contextos laborales, son reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en distintos instrumentos de derechos humanos, siendo uno de los principales el Convenio N° 187 sobre marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Asimismo, los relatos permiten proyectar la relevancia de esta problemática más allá del sector salud, identificando que esta misma exposición a la violencia se podría encontrar en otros servicios y/o reparticiones.

*“Esto no solo pasa en salud, también en escuelas o en el transporte público. Parece que nos olvidamos de que detrás de un uniforme hay una persona” (Trabajador de salud pública).*

En el caso del sector de salud, se constató que la violencia laboral tiene efectos de manera directa en la dimensión psicológica y social de los trabajadores. Entre las consecuencias más comunes se encuentran la disminución del rendimiento laboral, el aumento del ausentismo y la desmotivación en el cumplimiento de las funciones. Estos efectos se reflejan tanto en la calidad de vida personal como en el clima organizacional, afectando indirectamente la calidad del servicio entregado a la comunidad.

Finalmente, los resultados evidencian la necesidad de diseñar estrategias de intervención que integren marcos normativos, formación en habilidades de afrontamiento y mecanismos institucionales de apoyo. Esta visión se alinea con el rol del trabajo social como disciplina que articula teoría y práctica para promover entornos laborales seguros, dignos y respetuosos de los derechos fundamentales.

## Conclusión

El Trabajo Social desempeña un papel clave en el abordaje de la violencia laboral en contextos de salud, particularmente a través de intervenciones situadas que consideran las características específicas del entorno laboral y las experiencias de quienes lo habitan. En este contexto, la implementación de estrategias orientadas a generar espacios de diálogo y formación específica para enfrentar situaciones críticas resulta fundamental.

Acciones como la realización de grupos focales o espacios conversatorios permiten recoger las interpretaciones y perspectivas de los trabajadores de la salud que han sido afectados por situaciones de violencia, favoreciendo procesos de escucha, reconocimiento y participación. Estos espacios no solo aportan desde la expresión de problemáticas y vivencias, sino que también permiten que los propios trabajadores aprendan de experiencias compartidas en la forma de enfrentar situaciones críticas y mejore la cohesión entre los equipos de trabajo. Por otro lado, desde estos mismos



espacios pueden proponer alternativas de solución y reconocerse como actores centrales en la construcción de cambios orientados a mejorar el clima laboral, promoviendo dinámicas colaborativas y reflexivas en los espacios.

Asimismo, resulta fundamental considerar el bienestar integral de los funcionarios como un eje prioritario de intervención. Esto implica la necesidad de desarrollar más investigaciones que permitan identificar con mayor precisión los tipos de agresiones (de cualquier naturaleza) a las que los trabajadores del sector salud se ven enfrentados. Contar con este tipo de información constituye un insumo clave para el diseño de estrategias de prevención y respuesta pertinentes y contextualizadas. En este sentido, la implementación de talleres socioemocionales orientados al manejo del estrés, actuación frente a situaciones críticas y a otras dificultades propias de sus funciones emerge como una acción relevante, ya que no solo contribuye al cuidado de la salud mental de los trabajadores, sino que también fortalece el clima laboral y la cohesión de los equipos de trabajo.

Desde una perspectiva teórica y profesional el rol del trabajador social se sustenta en la articulación entre teoría y práctica, con un énfasis central en el enfoque de derechos humanos y en desarrollar estrategias innovadoras eficientes para la aplicación de las normativas vigentes que resguardan la dignidad y seguridad de los trabajadores. En este contexto, los marcos legales adquieren especial relevancia, al establecer mecanismos de protección frente al acoso laboral y la exposición a diversas formas de violencia. No obstante, su efectividad depende en gran medida de su adecuada implementación y de la articulación con políticas públicas que permitan desarrollar planes, programas y proyectos orientados a abordar de manera integral la problemática de la violencia en contextos laborales en el sector salud, garantizando condiciones de trabajo dignas y seguras para el ejercicio profesional.

Finalmente, esta reflexión se presenta como una aproximación inicial a un fenómeno complejo, y de ninguna forma pretende agotar el análisis, sino más bien visibilizar un problema social y aportar a su discusión y proyección para futuras investigaciones. De esta forma caracterizar las diversas formas de violencia que se dan en contextos laborales en el sector salud resulta necesario para avanzar en el desarrollo de estrategias que permitan garantizar un bienestar no solo para los usuarios de salud, sino que para todos los profesionales y trabajadores del área que cumplen diversos roles. Lo anterior no es solamente una necesidad detectada, sino que es una obligación ética para el fortalecimiento del sistema sanitario y para el cuidado integral de la población, objetivos que se sitúan en el centro del quehacer del Trabajo Social.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, M., Ansoleaga, E., Castillo-Carniglia, A. (2021). Acoso laboral y salud mental en trabajadores chilenos: el papel del género. *Cader-nos de Saúde Pública*, 37, e00037220. <https://www.scielo.org/article/csp/2021.v37n2/e00037220/es/>
- Abela, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Bermúdez, C. (2025). Sistematización de experiencias en Trabajo Social: Práctica y construcción de conocimiento desde una perspectiva histórica. *Propuestas Críticas En Trabajo Social*, 5(9). <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2025.77004>
- Congreso Nacional, B. (2024). Acoso sexual, acoso laboral y violencia en el trabajo. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/acoso-sexual-acoso-laboral-y-violencia-en-el-trabajo>
- Cedillo, G. (2021). Diagnóstico social en trabajo social: conceptos clave y metodología para su elaboración. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 100(14), 1-28.
- Dimas, A. (2025). La inspección laboral: herramienta inaccesible para prevenir la violencia en los centros de trabajo en México. *Noticias CIELO*, (5), 5. [https://www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2025/05/victoria\\_noticias\\_cielo\\_n5\\_2025-1.pdf](https://www.cielolaboral.com/wp-content/uploads/2025/05/victoria_noticias_cielo_n5_2025-1.pdf)
- Flores, M., Moreno, E., y Baéz, M. (2025). Violencia laboral hacia las mujeres en México: entre el discurso normativo y la realidad estadística. *Revista Jurídica Crítica y Derecho*, 6(11), 1-17. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/criticayderecho/article/view/8494/10479>
- Guaman, B. (2020). El trabajo social en el ámbito laboral desde el abordaje del equipo interdisciplinario. *Killkana Social*, 4(3), 57–66. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i3.529>
- Gemma, S., Bergström, G. y Pirino, B. (2023). Bienestar biopsicosocial y sentido del trabajo: La necesidad de políticas públicas interdisciplinarias.
- Hertentains, G. (2025). Trabajo Social Comunitario: una oportunidad para investigar. *Revista Iberoamericana de Innovación Científica JA TUAIDA*, 2(1), 3-33. <https://doi.org/10.59722/riic.v2i1.751>
- Medina Dipaz, M. L., & Roman Susaya, M. A. (2025). Violencia psicológica y dependencia emocional en mujeres en un centro de salud de Abancay, 2024. [https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/16920/11/IV\\_FHU\\_501\\_TE\\_Medina\\_Roman\\_2025.pdf](https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/16920/11/IV_FHU_501_TE_Medina_Roman_2025.pdf)

- Moscoso, L. M. C., Cabrera, M. G. R., & Jibaja, L. S. Y. (2024). Clima Laboral del Trabajador Social en los contextos sociales del Distrito Metropolitano de Quito. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora.*, 7(13), 234-249.
- Organización Internacional del Trabajo. (2006). Convenio sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo (Convenio núm. 187). OIT. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028776>
- Poma, S. (2020). Método de investigación fenomenológico. *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación.*
- Piza, N., Amaiquema, F. y Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Ríos, C., Terzaghi, M., Favero, A., Ponziani, L., Bulich, M. y Chillemi, A. B. (2025). La comunidad como escenario de la formación profesional: la intervención del Trabajo Social en contexto de pandemia y la centralidad de las organizaciones sociales. Libros de Cátedra.
- Serrano, M., Fernández, M., Satústegui, P. y Urcola Pardo, F. (2019). Agresiones a profesionales del sector sanitario en España, revisión sistemática. *Revista Española de Salud Pública*, 93, e201910097.
- Sánchez, Y. M., Pérez, I. C., & González, M. I. R. (2025). Método de Investigación Cualitativo. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 12(23), 125-127. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/sahagun/article/view/13781>
- Torres, L. (2025). Vivencias éticas y políticas de los estudiantes de Trabajo Social. Desafíos para la formación universitaria. RIL Editores.
- United Nations. (s. f.). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativos y sociocríticos a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>

# Reflexiones e invitación final

Yasna Anabalón Anabalón<sup>1</sup>

Felipe Norambuena Conejeros<sup>2</sup>

Oliver Fariña Albornoz<sup>3</sup>

Al finalizar estas páginas dedicadas a la formación en Trabajo Social en América Latina, en el contexto de la reciente conmemoración de los 100 años del Trabajo Social Latinoamericano, el presente libro supone un ejercicio reflexivo de distintos actores académicos, profesionales y estudiantes de pre y postgrado de Trabajo Social que busca ser una articulación teórica, pedagogía y política que, lejos de cerrar debates, busca abrirllos y exponerlos situándolos en una perspectiva de proyección crítica para los años venideros (Iamamoto, 2007; Netto, 2015). Estas últimas páginas se proponen, por tanto, como un espacio de síntesis reflexiva e integradora, orientado a releer los aportes del libro a la luz de sus principales núcleos, reconociendo la pluralidad de voces que han contribuido a su construcción y que, en conjunto, configuran un campo de saber situado, tensionado y en permanente disputa.

Todos los capítulos que componen esta obra coinciden de una u otra forma en una premisa fundamental: la formación en Trabajo Social no puede ser comprendida como un proceso neutral, sino que debe ser entendida como una práctica social y educativa profundamente imbricada en relaciones de formación horizontales, marcos epistemológicos y proyectos ético-políticos del perfil de profesionales que queremos formar y del tipo de sociedad que queremos construir. Desde esta perspectiva, la formación

---

1 Universidad de Las Américas, Concepción Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

2 Universidad de Las Américas, Concepción Chile. <https://orcid.org/0009-0003-1598-3871>

3 Universidad de Las Américas, Concepción Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9362-3893>

profesional aparece como un espacio estratégico de producción y reproducción (pero también de cuestionamiento y crítica constante) de sentidos sobre el Estado, las políticas sociales, las familias, los territorios, las violencias y las subjetividades (Healy, 2022; Payne, 2014; Rozas Pagaza, 1998). El libro dialoga, de este modo, con la tradición crítica latinoamericana del Trabajo Social, retomando y actualizando los aportes de la reconceptualización, las epistemologías del Sur, el feminismo crítico y los enfoques de derechos humanos, al tiempo que los reinterpreta a la luz de los desafíos pedagógicos y de los desafíos contemporáneos de la educación superior.

Uno de los ejes transversales que atraviesa la obra es la problematización del currículum y de las prácticas pedagógicas como campos en disputa, en tanto los planes de estudio, las metodologías de enseñanza, la supervisión, la sistematización y la investigación en Trabajo Social no operaron como dispositivos neutros, sino como configuraciones históricas que expresaron concepciones específicas de conocimiento, intervención y profesionalidad (Rozas Pagaza, 1998; Castañeda, 2014). Los capítulos agrupados en torno a los fundamentos teóricos y a las propuestas curriculares evidencian que los planes de estudio, las metodologías de enseñanza, supervisión, sistematización e investigación en Trabajo Social no son meros artefactos técnicos, sino configuraciones históricas que expresan determinadas concepciones de conocimiento, intervención y profesionalidad. En este sentido, la apuesta por una formación crítica implica cuestionar las lógicas tecnocráticas y funcionalistas que han tendido a reducir el Trabajo Social a un rol operativo, desplazando su potencial analítico, y su posicionamiento ético-político. La formación, desde esta clave, se concibe como un proceso orientado a la construcción de pensamiento crítico, reflexividad formativa y profesional y compromiso con la transformación social, articulando teoría y práctica, y reforzando la exigencia de producir conocimiento con rigurosidad, reflexividad y criticidad como desafío ético del Trabajo Social (Iturrieta, 2016; Healy, 2022; Dominelli, 2002).

En continuidad con lo anterior, los capítulos dedicados a innovación pedagógica y metodologías activas invitaron a redefinir la innovación en la enseñanza del Trabajo Social como una práctica situada y éticamente orientada, más que como la mera incorporación de tecnologías o modas didácticas. Esta comprensión dialogó con desarrollos latinoamericanos que han insistido en el carácter pedagógico de la profesión y en la necesidad de prácticas formativas coherentes con una racionalidad crítica y emancipadora, desplazando relaciones verticales hacia mediaciones más dialógicas y reflexivas (Bermúdez-Peña, 2022; Cifuentes Gil, 2024). En el campo chileno, la apuesta por metodologías situadas reforzó la relevancia de producir aprendizaje desde vínculos contextualizados, interacciones

pedagógicas significativas y articulaciones reales con comunidades y territorios, cuidando la pertinencia de los dispositivos formativos y evaluativos (Hernández, 2021).

Desde esa clave, experiencias como la música, la simulación, la autoetnografía y, especialmente, la sistematización de prácticas formativas evidenciaron que los aprendizajes se robustecieron cuando el estudiantado fue reconocido como sujeto activo de conocimiento y cuando la docencia habilitó espacios de co-construcción entre teoría, práctica y experiencia. La sistematización, en particular, operó como una estrategia pedagógica e investigativa que permitió leer críticamente lo vivido, transformar la experiencia en saber comunicable y retroalimentar las prácticas profesionales y docentes (Castañeda, 2014; Chandía, 2021). Este giro exigió, además, asumir la producción de conocimiento en Trabajo Social como desafío ético, cuidando rigurosidad, reflexividad y criticidad en la formación (Iturrieta, 2016).

Otro aspecto de relevancia se vincula con la centralidad otorgada a la dimensión ética en la formación profesional. La reflexión sobre instrumentos de acción profesional como el informe social, la intervención con familias, la práctica clínica y los dispositivos de simulación ponen de relieve que el Trabajo Social se ejerce en escenarios de alta complejidad moral, donde el conocimiento especializado adquiere un carácter performativo y produce efectos concretos en la vida de las personas. En este marco, la formación inicial y continua enfrenta el desafío de integrar rigurosamente las dimensiones teóricas, metodológicas y ético-políticas del quehacer profesional, evitando tanto el reduccionismo técnico como el voluntarismo acrítico. La insistencia en el juicio profesional fundamentado, la reflexividad sobre el poder del lenguaje y la necesidad de controles epistemológicos y éticos aparece como una constante tanto en la formación como en el quehacer profesional, desde los primeros acercamientos a la realidad profesional, a través de los procesos de práctica.

Las perspectivas feministas, de derechos humanos e interseccionales desarrolladas en la obra profundizan esta discusión al situar la formación en Trabajo Social en contextos históricos atravesados por desigualdades estructurales, violencias patriarcales y herencias coloniales. Desde estas miradas, se problematizan categorías naturalizadas en la enseñanza y en la intervención (como familia, normalidad, funcionalidad o riesgo), evidenciando su carácter histórico y político. Asimismo, se plantea la necesidad de construir prácticas pedagógicas que no reproduzcan lógicas de dominación ni violencias simbólicas, sino que promuevan procesos formativos orientados a la dignidad, la diversidad y la justicia social. La incorporación

de estas perspectivas no es presentada como un complemento, sino como un componente estructural de una formación disciplinar pertinente y socialmente responsable.

Un rasgo distintivo de este libro es la inclusión y legitimación de las voces estudiantiles como actores relevantes y protagonistas en la producción de conocimiento y en la reflexión crítica sobre la formación. Al recuperar experiencias situadas de práctica, sistematización e investigación inicial, los capítulos permiten comprender la formación “desde dentro”, visibilizando tensiones entre expectativas institucionales y condiciones reales de aprendizaje, así como procesos de construcción identitaria que se configuran en el cruce entre intervención, supervisión y reflexividad (Parola, 2020; Concha-Toro et al., 2020). Estas narrativas, además, muestran que la práctica no opera como un espacio “natural” o meramente aplicado, sino como un dispositivo formativo que demanda acompañamiento pedagógico consistente, marcos de supervisión claros y una lectura crítica del currículum oculto que emerge en la cotidianidad profesional (Parola, 2020; Sanhueza-Díaz et al., 2025).

En esta línea, la evidencia reciente sugiere que el aprendizaje en práctica se intensifica cuando existen condiciones de tutoría y mediación docente que favorecen comprensión, agencia y aprendizaje profundo, especialmente en trayectorias con alta carga académica (Lagos et al., 2023).

Del mismo modo, la dimensión socioemocional aparece como parte constitutiva del proceso formativo: las bitácoras y registros reflexivos permiten reconocer afectaciones, miedos, inseguridades y también experiencias de satisfacción profesional, que inciden en la autopercepción, la ética del cuidado y la disposición a disputar sentidos hegemónicos de la profesión (Anabalón et al., 2018; 2024). Estas voces interpelan a la academia al exigir dispositivos de formación más coherentes con la naturaleza crítica del Trabajo Social, articulando investigación e intervención como núcleos inseparables de la profesionalidad contemporánea (Díaz, 2025).

A partir de la lectura integrada de los distintos aportes, es posible identificar al menos cuatro desafíos estructurales para la formación en Trabajo Social en América Latina. En primer lugar, un desafío epistemológico, vinculado a la consolidación de marcos teóricos críticos, situados y plurales que dialoguen con las realidades locales sin renunciar a la rigurosidad conceptual. En segundo lugar, un desafío pedagógico, referido al diseño de experiencias formativas coherentes, innovadoras y reflexivas, capaces de articular saberes académicos, prácticas profesionales y trayectorias estudiantiles diversas. En tercer lugar, un desafío institucional, asociado a las tensiones que imponen los sistemas de aseguramiento de la calidad,

la estandarización curricular y la precarización del trabajo académico, que muchas veces limitan proyectos formativos críticos.

Un desafío político-profesional central consistió en fortalecer la identidad disciplinar del Trabajo Social en un escenario donde la intervención ha tendido a ser capturada por lógicas gerenciales, de estandarización y cumplimiento, que pueden reducir el oficio a ejecución operativa. Reafirmar esa identidad supuso sostener su densidad ético-política y crítica, esto es, su capacidad de interpretar la cuestión social en sus determinaciones históricas y de disputar lecturas que naturalizan desigualdades (Iamamoto, 2008). En el caso chileno, esta preocupación se vuelve especialmente relevante al considerar que la profesionalidad del Trabajo Social se ha configurado en tensión con procesos históricos y políticos que han marcado su legitimidad, racionalidades de actuación y condiciones de ejercicio (Castañeda-Meneses, 2024).

En términos de incidencia, el reto no se limitó a “participar” en lo público, sino a intervenir con agencia en el ciclo de las políticas públicas (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación), entendiendo que el vínculo entre Trabajo Social y políticas sociales constituye un campo donde la profesión se define y se disputa (Quiroz, 2013). La evidencia sobre implementación de programas en Chile mostró, además, que las y los profesionales de primera línea enfrentan tensiones estructurales y despliegan formas de “resistencia profesional” en la micropolítica cotidiana, lo que confirma que la incidencia también ocurre en la traducción práctica de los mandatos institucionales y en la defensa de criterios éticos frente a marcos injustos o inapropiados (Muñoz-Arce et al., 2022). En este marco, fortalecer identidad e incidencia exigió robustecer la producción de conocimiento como responsabilidad ética con rigurosidad, reflexividad y criticidad, para fundamentar posiciones públicas, disputar sentidos hegemónicos y sostener propuestas de transformación social con evidencia situada (Iturrieta, 2016).

Como cierre, la formación en Trabajo Social es un proceso histórico, relacional y necesariamente inacabado. Las contribuciones aquí reunidas no buscan ofrecer modelos cerrados ni prescripciones universales, sino abrir un campo de reflexión colectiva que permita seguir interrogando nuestras prácticas formativas, nuestros posicionamientos éticos y nuestras apuestas políticas como disciplina aportando un “granito de arena” para proyectar los próximos 100 años. En un contexto global marcado por la inestabilidad política, social y económica, donde la incertidumbre y desafíos como la inteligencia artificial, sustentabilidad y precarización del trabajo, sobre todo en Latinoamérica donde las profundas desigualdades



alimentadas por proyectos económicos neoliberales, crisis institucionales y disputas por el sentido de lo público, apostar por una formación crítica, situada y comprometida constituye tanto un desafío académico como una responsabilidad ético-política. Finalmente esperamos que estas páginas contribuyan a fortalecer comunidades de aprendizaje, investigación e intervención capaces de sostener, desde la formación, un proyecto ético-político en Trabajo Social orientado en la justicia social, la dignidad humana y la transformación de nuestras sociedades.

## Referencias bibliográficas

- Anabalón, Y., Concha Toro, M. , & Mora Donoso, M. (2018). *Acompañamiento académico y tutorías de prácticas: Un acercamiento a la motivación y compromiso académico de estudiantes de Trabajo Social*. Revista Reflexión e Investigación Educativa, 1(2), 69–83. <https://doi.org/10.22370/rrie.2018.1.2.1298>
- Anabalón, Y., Vega-Román, E., Lagos San Martín, N., & Rivadeneira-Valenzuela, J. (2025). Las emociones en el proceso de formación del trabajador social: primeras aproximaciones desde los diarios de aprendizaje. *Nuevas tendencias en investigación cualitativa* , 21 (1), e1090. <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.1.2025.e1090>
- Bermúdez-Peña, C. (2022). Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano: Algunas consideraciones. *Pedagogía y Saberes*, (56), 41–53. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13118>
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas metodológicas para Trabajo Social en intervención social y sistematización: Cuaderno metodológico*. Universidad de Valparaíso.
- Castañeda-Meneses, P. (2024). Conformación de la profesionalidad del Trabajo Social chileno a 50 años del golpe de Estado. *Itinerarios de Trabajo Social*, (4). <https://doi.org/10.1344/its.i4.44332>
- Chandía, K. G. (2021). Sistematización de prácticas de formación profesional en Trabajo Social: Motivaciones, capacidades y oportunidades. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, (22), 72–85. <https://www.tscuadernos-detrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/200>
- Cifuentes Gil, R. M. (2024). Pedagogía y didáctica del trabajo social: Reflexiones y horizontes. *Margen*, (112). <https://www.margen.org/suscri/margen112/Cifuentes-112.pdf>
- Concha-Toro, M. del C., Anabalón Anabalón, Y. B., Lagos San Martín, N. G., & Mora Donoso, M. L. (2020). Prácticas profesionales y Trabajo Social. Una revisión de la literatura en educación superior. *Pensamiento*

- Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.5>
- Hernández Mary, N. (2021). Formación profesional y metodologías situadas: La experiencia en Trabajo Social-UAH. *Revista Perspectivas*, (38), 11–34. <https://doi.org/10.29344/07171714.38.2796>
- Díaz Ortega, M. (2025). La relación investigación e intervención profesional en el proceso formativo de Trabajadores Sociales. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (35), 231–261. <https://doi.org/10.51188/rrts.num35.1045>
- Dominelli, L. (2002). *Anti-oppressive social work theory and practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-4039-1400-2>
- Healy, K. (2022). *Social work theories in context: Creating frameworks for practice* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Iamamoto, M. V. (2007). *Serviço social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social*. Cortez.
- Iturrieta, S. (2016). Imperativos para la producción de conocimientos en trabajo social: rigurosidad, reflexividad y criticidad. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 1(1), 10–20.
- Lagos San Martín, N. G., Concha Toro, M. del C., Anabalón Anabalón, Y. B., & Mora Donoso, M. L. (2023). Valoración del aprendizaje en las prácticas profesionales de estudiantes de trabajo social de la Universidad del Bío-Bío. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e550. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1658>
- Muñoz-Arce, G., Reininger, T., & Villalobos Dintrans, C. (2022). ‘Oponerse sin perder el puesto’: tensiones y resistencias profesionales en la implementación de programas sociales en Chile. *Revista de Sociología*, 37(2), 89–112. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-77212022000200089&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-77212022000200089&script=sci_arttext)
- Netto, J. P. (2015). *Ditadura e serviço social: Uma análise do serviço social no Brasil pós-64* (17ª ed.). Cortez.
- Parola, R. N. (2020). Problematicando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (29), 73–88. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8714>
- Payne, M. (2014). *Modern social work theory* (4th ed.). Oxford University Press.
- Quiroz, T. (2013). El Trabajo Social y el tiempo que viene. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (7), 8–11. <https://revistafasco.uctral.cl/index.php/rumbos/article/view/134>

Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en trabajo social*. Espacio Editorial.

Sanhueza-Díaz, L. O., Álvarez-Caro, C., Sanhueza-Jara, C., & Vargas-Gallardo, K. M. (2025). Desafíos para la formación en Trabajo Social: la experiencia de profesionales de campo en la supervisión de prácticas profesionales al sur de Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (39), e20814332. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i39.14332>

## Acerca de los editores

### **Doctora Yasna Belén Anabalón Anabalón**

Trabajadora social, Universidad del Biobío. Doctora en Educación, Universidad de Concepción. Magíster en Familia, mención mediación Familiar. Académica e investigadora, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Las Américas, sede Concepción. Directora del Magíster Interdisciplinario para el Acompañamiento de Personas Autistas.

Líneas de interés: Acompañamiento académico, educación superior, bienestar socioemocional, neurodiversidad y convivencia escolar, con énfasis en formación profesional y contextos territoriales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4279-6062>

Correo: [yanabalon@udla.cl](mailto:yanabalon@udla.cl)

### **Doctor © Felipe Andrés Norambuena Conejeros**

Trabajador social, Universidad de Concepción. Doctorando en Cs. Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Política y Gobierno, Universidad de Concepción. Master en Derecho Penitenciario, Universidad de Barcelona. Con estudios de especialización en mediación e intervención familiar, salud mental, docencia universitaria y Derechos Humanos. Académico, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Las Américas, sede Concepción.

Líneas de interés: Métodos cualitativos de investigación, sistematización de experiencias, Trabajo Social Sociojurídico, sistema penitenciario y desigualdades y exclusión social.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1598-3871>

Correro: [felipe.norambuena.conejeros@edu.udla.cl](mailto:felipe.norambuena.conejeros@edu.udla.cl)

**Magister Oliver Fariña Albornoz**

Trabajador social, Universidad Santo Tomás. Magister en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción. Académico, Escuela de Trabajo Social, Universidad de Las Américas, sede Concepción. Investigador y facilitador territorial en Colectivo trazo.

Líneas de interés: Investigación en memoria industrial, conflictos territoriales, educación popular y democracia directa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9362-3893>

Correo: [oliver.farina@edu.udla.cl](mailto:oliver.farina@edu.udla.cl)





Educar implica acompañar, mirar con atención, escuchar con respeto y comprender que toda experiencia formativa es relacional y ocurre en un contexto. Este libro nace desde esa convicción y reúne aportes que dialogan con los desafíos actuales de la formación, la intervención y el trabajo profesional con personas y comunidades.

Sus capítulos proponen una lectura situada, sensible y rigurosa sobre las prácticas de acompañamiento, integrando saberes académicos, experiencias territoriales, reflexiones interdisciplinarias y desafíos para la formación en el siglo XXI. La obra invita a pensar los vínculos, las trayectorias y los procesos de cuidado como dimensiones centrales para construir respuestas más pertinentes, éticas y transformadoras en los espacios educativos, sociales y comunitarios.



[www.ariadnaediciones.cl](http://www.ariadnaediciones.cl)

