

“DE VÍCTIMAS A AGENTES DE CAMBIO. EMPODERAMIENTO ESTUDIANTIL EN TRABAJO SOCIAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO”

Michelle Brenda Castro Ramírez



“De Víctimas a Agentes de Cambio. Empoderamiento Estudiantil en Trabajo Social Para la Prevención de la Violencia de Género”

“From Victims to Change Agents: Student Empowerment in Social Work for Gender-Based Violence Prevention”

Michelle Brenda Castro Ramírez¹

Recibido el 26-07-2025; Aceptado el 30-09-2025

Resumen

El artículo se basa en una investigación realizada en la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) sobre las percepciones de estudiantes de Trabajo Social que vivieron violencia intrafamiliar y convivieron con el agresor. El objetivo del presente artículo es analizar de qué manera los estudiantes resignifican sus experiencias a lo largo de su formación académica. A través de un proceso deconstructivo, los universitarios transitan desde la naturalización de la violencia hacia su comprensión como un problema estructural, eliminando estereotipos y prácticas de violencia simbólica. La investigación destaca el papel de herramientas académicas (como entrevistas, grupos focales y el marco legal) como instrumentos de empoderamiento que permiten formular propuestas de intervención social. Se utilizó una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, centrada en las perspectivas de los estudiantes. Los resultados revelan que la educación superior puede transformar el sufrimiento en fortaleza, brindando a los futuros trabajadores sociales capacidades para intervenir desde enfoques emancipadores. Asimismo, se proponen estrategias preventivas como talleres y el mapeo de servicios sociales. Este estudio contribuye a fortalecer las políticas universitarias de formación orientadas

¹ Trabajadora social, egresada en 2023. En 2024 realizó el diplomado en intervención sistémica relacional con familias disfuncionales. Formó parte de la Red de Eduactivistas UMSS, donde trabajó en la prevención de la violencia en el enamoramiento. También participó en el programa radial Sinchi Warmikuna y cuento con experiencia desarrollando talleres preventivos con niñas, niños y adolescentes en unidades educativas.

a la prevención de la violencia de género desde una perspectiva crítica y transformadora.

Palabras clave: Formación en Trabajo Social, Perspectiva de Género, Re-significación de Experiencias

Abstract

This article is based on research conducted at the Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) regarding the perceptions of Social Work students who have experienced intrafamily violence and lived with the aggressor. The objective of this article is to analyze how students re-signify their experiences throughout their academic training. Through a deconstructive process, the students transition from naturalizing violence to understanding it as a structural problem, eliminating stereotypes and practices of symbolic violence. The research highlights the role of academic tools (such as interviews, focus groups, and the legal framework) as instruments of empowerment that enable them to formulate social intervention proposals. An exploratory-descriptive qualitative methodology was used, centered on the students' perspectives. The results reveal that higher education can transform suffering into strength, equipping future social workers with capabilities to intervene from emancipatory approaches. Furthermore, preventive strategies such as workshops and social service mapping are proposed. This study contributes to strengthening university training policies oriented towards the prevention of gender-based violence from a critical and transformative perspective.

Keywords: Social Work Education, Gender Perspective, Experience Re-signification, Intrafamily Violence, Empowerment, Deconstructive Process

Introducción

La violencia intrafamiliar (VIF) constituye una de las problemáticas sociales más complejas y latentes en América Latina, con profundas raíces estructurales que trascienden lo meramente individual para insertarse en dinámicas socioculturales e institucionales. En el contexto boliviano, este fenómeno ha mostrado un preocupante incremento en los últimos años, evidenciado no solo por el aumento de denuncias formales sino también por la escalada de feminicidios que colocan a Bolivia entre los países con mayores índices de violencia de género en la región (Cáceres, 2022). Los

datos estadísticos emitidos por la Fiscalía General del Estado, entre 2013 y 2021, muestran un elevado número de delitos cometidos contra la vida, la integridad física, psicológica y sexual de las mujeres en todo el territorio nacional (Coordinadora de la Mujer, 2022).

Por otro lado, de acuerdo con el Observatorio de Género dependiente de la Coordinadora de la Mujer ONG destacada que reporta las cifras de violencia en Bolivia, utilizando como fuente la Fiscalía General del Estado, refieren que se produjeron 81 feminicidios en 2023 y 84 en 2024, y de lo que va del año 2025 con 45 feminicidios. Y las denuncias por violencia llegan a 51.770 en 2023, 50.325 en 2024 y 24.625 en 2025 considerando que aún no concluye la presente gestión, todos delitos de orden penal en el marco de la Ley N° 348, Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia (Coordinadora de la Mujer, 2025).

La pandemia por COVID-19 funcionó como catalizadora de estas violencias, ya que intensificó los factores de riesgo como el confinamiento obligatorio, la pérdida de empleos y el estrés económico, que generaron un caldo de cultivo para el aumento de las tensiones intrafamiliares. Sin embargo, como señala Nogales (2021), representante de El Colectivo Mujeres de Fuego, la existencia de marcos legales como la Ley Integral 348 no ha sido suficiente para garantizar una protección efectiva, debido a persistentes vacíos en su aplicación y a la normalización sociocultural de ciertas formas de violencia.

Este estudio parte del reconocimiento de que, si bien existe abundante literatura sobre las percepciones de la violencia de género, así como de los efectos traumáticos en niños y mujeres expuestos a VIF (Oficina para la Salud de la Mujer, 2021), resulta escasa la investigación que explore cómo los futuros profesionales del Trabajo Social, que son actores fundamentales en la prevención e intervención, perciben, conceptualizan y promueven el cambio personal para enfrentar esta problemática.

Esta brecha de conocimiento es relevante y digno de estudio si consideramos que estos estudiantes son quienes deberán diseñar estrategias de intervención en un contexto donde, como muestran los datos, el 76% de las mujeres sufre violencia (Armijos & Torres, 2021) y donde persisten mitos románticos que justifican la sumisión (“el amor todo lo puede”, “los celos son muestra de amor”).

La presente investigación busca, por tanto, analizar el proceso de resignificación de experiencias de violencia en estudiantes de Trabajo Social; examina el papel de las herramientas académicas (entrevistas, marco legal, grupos focales) como dispositivos de empoderamiento; y propone estrategias de prevención basadas en las experiencias estudiantiles, como talleres en escuelas y mapeo de servicios para contribuir a modelos de intervención social emancipadores.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo, que analiza las narrativas y experiencias subjetivas de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia a través de entrevistas en profundidad y grupos focales.

Su relevancia trasciende lo académico ya que se pretende recuperar sus percepciones y prácticas para fortalecer la formación académica en Trabajo Social con enfoque de género y, por otro lado, proporciona evidencia empírica sobre cómo los patrones culturales se internalizan en futuros profesionales que deben ser abordados no solo desde la sanción del modelo legal, sino desde la prevención estructural y la educación.

Procedimientos metodológicos y sustentación teórica

Procedimientos metodológicos

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, adecuado para comprender fenómenos sociales complejos donde las perspectivas y significados de los actores, en este caso estudiantes de Trabajo Social, son fundamentales (Hernández y Mendoza, 2018) y muestran procesos importantes de transformación personal hacia una práctica ética de la violencia.

La población y muestra estuvo conformada por 27 estudiantes (18 mujeres y 9 hombres) de 1° a 9° semestre de Trabajo Social en la Universidad Mayor de San Simón Cochabamba Bolivia. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión: edad entre 18-35 años, haber cursado al menos una materia relacionada con familia o género, y su deseo de participar en la investigación.

Las técnicas de recolección fueron entrevistas semiestructuradas (que duraron 60 minutos aproximadamente), que consta de 12 preguntas

organizadas en dos temáticas: percepciones sobre la violencia de género y el rol del futuro profesional frente a casos de Violencia Intrafamiliar. Las entrevistas se efectuaron en espacios propios de la universidad. Un grupo focal (1 sesión de 2 horas con 6 participantes), donde se utilizó una dinámica basada en casos hipotéticos de violencia intrafamiliar y propició una discusión guiada sobre estereotipos de género y dilemas éticos en la intervención.

El procesamiento de datos se realizó a partir de la transcripción literal de audios y grabaciones, posteriormente se procedió a la codificación temática asistida por software Atlas.ti. y se procedió a identificar categorías y subcategorías de análisis. A fin de lograr una mayor confiabilidad de los datos se realizó la triangulación invitando a dos investigadores para validar categorías identificadas.

Sustentación teórica

El presente artículo se estructura a partir de tres ejes teóricos articuladores que permiten comprender los hallazgos de la investigación: 1) La teoría crítica como sustento epistemológico, 2) Los estudios de género y violencia estructural, y 3) La pedagogía liberadora y educación popular.

Estos enfoques proporcionan el marco conceptual necesario para analizar cómo los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón re-significan sus experiencias de violencia y las transforman en acciones de intervención con característica ética y emancipadora.

Teoría crítica y construcción de conocimiento emancipador

La perspectiva de la teoría crítica, desarrollada por Horkheimer (1937) y Adorno (1956), constituye un marco esencial para comprender el proceso de desnaturalización de la violencia en los estudiantes de Trabajo Social. Esta corriente filosófica busca cuestionar las estructuras sociales que perpetúan la opresión, orientando el pensamiento hacia la emancipación y la transformación social. En este sentido, como plantea Zemelman (2011), “el conocimiento crítico surge de la capacidad de problematizar lo dado por supuesto” (p. 45), lo que permite entender el tránsito de los estudiantes desde una aceptación pasiva de la violencia hacia una postura reflexiva que reconoce y desafía las estructuras opresoras. Dicho proceso implica no solo

la toma de conciencia, sino también la reconstrucción de la mirada frente a la realidad cotidiana.

Por otro lado, la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu (2000) amplía este análisis al abordar cómo los mecanismos de dominación se interiorizan y reproducen inconscientemente en la vida social. Según el autor, “la violencia simbólica es la coerción que se instituye por la adhesión del dominado hacia el dominante” (p. 36), una afirmación que permite comprender cómo los estudiantes, en su proceso formativo, comienzan a identificar los patrones culturales que habían asumido como normales. En los testimonios analizados, se evidencia cómo algunos de ellos admiten haber justificado previamente actos violentos, tal como señala Posada Kubissa (2017), y posteriormente modifican su percepción tras incorporar herramientas críticas que los llevan a rechazar dichas prácticas. De esta manera, la educación se convierte en un espacio de resistencia simbólica donde se cuestionan las jerarquías y se promueve la equidad.

Asimismo, desde la sociología de Boaventura de Sousa Santos (2009), se plantea que la formación académica permite “hacer visible lo invisible”, otorgando significado y legitimidad a experiencias previamente silenciadas o naturalizadas. En su propuesta, Sousa Santos sostiene que “consiste en la investigación de lo que no existe, de lo que ha sido producido como inexistente” (p. 112), una visión que permite comprender cómo los estudiantes comienzan a reconocer la existencia de la violencia en contextos donde antes era negada o minimizada. Como complementa Tavares (2009), este reconocimiento implica una ruptura con las lógicas de invisibilización, abriendo paso a la construcción de nuevas narrativas sobre la convivencia y la justicia social.

Estudios de género y violencia estructural

La teoría feminista ofrece un marco que permite comprender la dimensión estructural y cultural de la violencia de género. A través de sus aportes, se evidencia que la violencia contra las mujeres no es un hecho aislado ni individual, sino el resultado de una construcción social y simbólica profundamente arraigada. En este sentido, Segato (2016) introduce el concepto de “pedagogía de la crueldad” para explicar cómo la violencia se convierte en un mecanismo de aprendizaje y transmisión cultural. Según la autora, “la violencia es una pedagogía, es decir, un modo de enseñanza, de

transmisión de un mensaje” (p. 89), lo que implica que la sociedad reproduce constantemente formas de dominación y desigualdad. Esta “pedagogía” se internaliza en las prácticas cotidianas y se perpetúa a través de los roles de género, influyendo en las maneras en que hombres y mujeres aprenden a relacionarse desde el poder y la subordinación.

El planteamiento de Segato permite comprender cómo la violencia se naturaliza al punto de pasar inadvertida, generando un entramado de complicidades culturales que sostienen la desigualdad. En las dinámicas sociales y familiares, las expresiones de control, desprecio o agresión se normalizan como parte de una educación afectiva y moral que valida la superioridad masculina. Así, la violencia se transforma en un discurso pedagógico que legitima la dominación y modela subjetividades, transmitiéndose entre generaciones sin ser cuestionada. La autora, con su análisis, invita a repensar la educación y la socialización como espacios donde se gestan tanto la opresión como la posibilidad de su transformación.

Por otra parte, Marcela Lagarde (2005) profundiza esta reflexión al introducir el concepto de “genocidio feminicida”, el cual visibiliza la magnitud de los crímenes de género y su carácter estructural. La autora sostiene que “el feminicidio es un crimen de Estado resultado de la violación sistemática de los derechos humanos de las mujeres” (p. 217), una afirmación que revela la responsabilidad institucional en la perpetuación de la violencia. Este enfoque permite comprender que la violencia de género no se limita a las relaciones interpersonales, sino que está sostenida por un sistema político, jurídico y cultural que tolera la impunidad. Lagarde, por tanto, propone una mirada crítica que va más allá del agresor individual, para reconocer las condiciones históricas y sociales que permiten y reproducen el feminicidio.

Pedagogía liberadora y educación popular

La obra de Freire (1970) constituye un referente esencial para comprender el proceso educativo en el ámbito de la educación superior, especialmente en lo que respecta a la formación crítica y emancipadora de los estudiantes. Su concepto de concientización describe el tránsito desde una comprensión pasiva de la realidad hacia una conciencia crítica y transformadora. Como señala el autor, “la concientización implica el paso de la conciencia mágica o ingenua a la conciencia crítica” (p. 39), lo que significa que el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica un proceso de

toma de conciencia sobre las condiciones sociales y culturales que configuran la experiencia humana. En este sentido, los testimonios de los estudiantes reflejan cómo este proceso educativo les permite pasar de justificar la violencia a denunciarla, mostrando una evolución cognitiva y ética vinculada al pensamiento crítico.

La Pedagogía del oprimido (Freire, 1970) profundiza esta comprensión al destacar el carácter dialógico y colectivo del aprendizaje. El autor sostiene que “nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 89), lo que implica que el proceso educativo es una construcción social basada en el diálogo y la interacción. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de intercambio donde los estudiantes, al conocer la realidad de la violencia, pueden tomar partido frente a ella mediante una conciencia social activa. Este enfoque promueve una educación que no se limita a transmitir contenidos, sino que impulsa la transformación de las estructuras injustas y fomenta la responsabilidad ética de los futuros profesionales frente a los problemas sociales.

Complementariamente, los aportes de Donald Schön (1992) sobre el profesional reflexivo amplían la visión freireana al vincular la práctica con la reflexión constante. Su noción de “reflexión en la acción” describe cómo el profesional utiliza el conocimiento de manera flexible y creativa en contextos reales. Según Schön, “el profesional competente sabe más de lo que puede decir. Actúa espontáneamente sin necesidad de pensar” (p. 76), lo que revela que la experiencia y la reflexión son procesos simultáneos que fortalecen la competencia profesional. En el caso de los estudiantes, este enfoque se traduce en la capacidad de aplicar críticamente las herramientas teóricas y metodológicas aprendidas, reinterpretando sus acciones y decisiones a la luz de una conciencia crítica.

Estado del arte

En América Latina, los estudios sobre la violencia de género en el ámbito universitario evidencian una preocupación por su abordaje desde la formación en Trabajo Social, por ejemplo, las universidades, tradicionalmente consideradas espacios de emancipación, reproducen muchas veces las mismas estructuras de desigualdad que intentan transformar (UNESCO-IESALC, 2021). Frente a ello, la investigación actual busca comprender cómo los procesos formativos pueden fomentar el empoderamiento estudiantil,

entendiendo este como la capacidad crítica y ética de los estudiantes para reconocer, cuestionar y transformar las relaciones de poder que sostienen la violencia de género.

Desde la visión pedagógica, se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que desarrollen una lectura crítica del mundo, identificando las condiciones de opresión y actuando para transformarlas. Investigaciones latinoamericanas sobre educación social (por ejemplo, Tavares, 2021) muestran que cuando los estudiantes reflexionan colectivamente sobre las causas de la violencia, se fortalece su sentido de agencia y su compromiso con la prevención.

Esta relación entre reflexión y acción también se encuentra en los aportes de Schön (1992), quien propone la figura del profesional reflexivo. En el contexto del Trabajo Social, esta idea se traduce en la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales de intervención social, desarrollando competencias éticas, críticas y transformadoras frente a la violencia de género.

Empíricamente, diversos estudios regionales confirman la necesidad de este enfoque, por ejemplo, un informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas en Bolivia (UNFPA, 2019) reveló que más del 60 % de las estudiantes universitarias había presenciado o sufrido algún tipo de violencia simbólica o sexual en espacios académicos, pero menos del 30 % había reportado los hechos. Estos datos evidencian la persistencia de una cultura de silenciamiento y la urgencia de fortalecer los procesos de empoderamiento dentro de las universidades. Asimismo, programas desarrollados en México y Argentina (ONU Mujeres, 2020) han demostrado que las estrategias basadas en talleres de liderazgo estudiantil, campañas de sensibilización y educación entre pares logran disminuir la tolerancia hacia la violencia y aumentar las denuncias en contextos universitarios.

Desde el ámbito del Trabajo Social, varias investigaciones latinoamericanas resaltan la importancia de la formación crítica para la prevención de la violencia de género; Flores (2021) analizó programas de empoderamiento estudiantil en universidades del Cono Sur y concluyó que los espacios de reflexión colectiva y las prácticas comunitarias fortalecen la capacidad de los estudiantes para actuar como multiplicadores del cambio social. Del mismo modo, Kia-Keating et al. (2024) encontraron que los proyectos basados en metodologías participativas, como la investigación-acción, favorecen la

apropiación de los contenidos sobre equidad de género y su traducción en acciones concretas de prevención en la comunidad universitaria.

Pese a estos avances, la literatura latinoamericana muestra aún limitaciones; por un lado, existen pocos estudios longitudinales que evalúen el impacto real de los programas de empoderamiento en el cambio de actitudes o comportamientos. Por otro, la mayoría de las investigaciones no incorpora un enfoque interseccional que considere variables como clase social u etnicidad, factores que atraviesan la experiencia de la violencia y la posibilidad de agencia (UNESCO-IESALC, 2021). Además, buena parte de las intervenciones reportadas dependen de iniciativas individuales o locales, lo que dificulta su sostenibilidad institucional.

Resultados

De la victimización al empoderamiento, re-significación de experiencias de violencia

El proceso de re-significación de experiencias vividas por estudiantes de Trabajo Social revela un proceso transicional que va desde la naturalización de la violencia hacia su reconocimiento como un fenómeno estructural problemático, el cual está mediado por el aprendizaje crítico y la deconstrucción de discursos internalizados desde la infancia. Los testimonios analizados evidencian dos dimensiones de este proceso, por un lado, el reconocimiento de patrones violentos y, por otro, el cuestionamiento de estereotipos de género, ambos esenciales en la construcción del empoderamiento basado en la conciencia social, es decir, que los estudiantes que habían presenciado o vivido violencia intrafamiliar (VIF) mostraron un cambio de perspectiva gracias a su formación:

Reconocimiento de patrones violentos, de la “normalización” a la denuncia de la violencia

“En mi casa, mi papá siempre decía: “Esto es normal, así se educa”. Ahora en clases aprendí que es violencia psicológica y que hay leyes que la prohíben” (E.M., P2-R4).

“Antes justificaba a mi tío cuando golpeaba a mi tía (“es que ella lo provocó”). Hoy sé que nada excusa la violencia” (E.H., P5-R3). “A veces

uno piensa que lo que vivió no fue violencia, porque era lo normal en la casa, pero cuando empiezas a estudiar te das cuenta que eso no estaba bien” o “Yo naturalicé muchas cosas que ahora con las clases de violencia y género veo que eran maltrato... antes no lo veía así” (E.1. G.F).

Las narrativas de los estudiantes muestran cómo la violencia psicológica y física fue enmarcada en sus familias bajo discursos legitimadores, como la “educación” o la “provocación”. La frase “Esto es normal, así se educa” (E.M.) muestra la internalización de la violencia como un mecanismo disciplinario aceptado, invisibilizando su carácter coercitivo. Sin embargo, la formación académica actúa como un catalizador para desnaturalizar estas prácticas, al proporcionar marcos conceptuales (tipos de violencia, derechos) y herramientas legales que redefinen lo antes percibido como “normal”.

El testimonio de E.H. “Antes justificaba a mi tío [...] Hoy sé que nada excusa la violencia” ilustra un cambio epistemológico mostrando la transición desde una lógica de culpabilización de la víctima “ella lo provocó” hacia una comprensión compleja de la violencia de género, donde ninguna acción justifica la agresión. Este aspecto refleja no solo un aprendizaje cognitivo, sino un reposicionamiento ético-político, donde el discurso académico se articula con la experiencia personal para desmontar mitos que perpetúan la impunidad.

Cuestionamiento de estereotipos de género, amor romántico vs. violencia simbólica

“Creía que los celos eran “amor”, hasta que en el taller de género analizamos cómo eso controla a las mujeres” (E.M., P6-R8). “A mi mamá le decían “aguanta por tus hijos”. Ahora entiendo que eso las condena a vivir con miedo” (E.H., P3-R7).

Se puede observar que la deconstrucción de mandatos de género aparece como otro eje transformador. E.M. relata cómo asociaba los celos con el amor “Creía que los celos eran amor”, un imaginario arraigado en la socialización patriarcal que equipara el control con el cuidado. La intervención educativa (talleres de género) permitió identificar estos mecanismos como formas de violencia simbólica que restringen la autonomía de las mujeres.

De manera similar, E.H. plantea que el mandato del sacrificio femenino “Aguanta por tus hijos”, es un discurso que naturaliza la tolerancia al maltrato en nombre de la maternidad. Al reinterpretar esta narrativa, los estudiantes exponen cómo los estereotipos de género actúan como dispositivos de opresión, relegando a las mujeres a roles de sufrimiento.

En suma, se puede observar que el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo Social genera una característica particular que es el empoderamiento como praxis. Esto indica que los procesos formativos universitarios promueven la re-significación, es decir dar un nuevo significado a las experiencias vividas, siendo que no son simples actos individuales, sino procesos colectivos y dialécticos entre la teoría y la vivencia. La formación en Trabajo Social funciona aquí como un espacio de “iluminación crítica” (en términos freirianos), donde las y los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que toman conciencia para interpelar su realidad. Este empoderamiento se manifiesta en la capacidad de nombrar lo que antes fue invisible como es la violencia psicológica o los estereotipos de género, y en el compromiso de transformar esos patrones en su futura práctica profesional.

En síntesis, estos testimonios revelan que la conciencia y el empoderamiento surge a partir de desaprender las narrativas de la violencia y reaprender desde un enfoque de derechos y género. Este tránsito no solo redefine su historia personal, sino que sienta las bases para una intervención social emancipadora, donde la experiencia victimizante se convierte en motor de resistencia y cambio.

Herramientas académicas como catalizadoras de cambio

Los relatos de las y los estudiantes de Trabajo Social evidencian un proceso de apropiación técnica y ética de las herramientas de intervención social, donde los aprendizajes académicos se traducen en acciones concretas con impacto en la vida de las personas. En el caso específico, se identifican tres aspectos esenciales: las entrevistas y diagnósticos comunitarios, la aplicación de marcos legales, y los grupos focales como espacios de diálogo y contención donde se observa cómo la formación teórico-práctica habilita una intervención proactiva, capaz de develar realidades ocultas, empoderar mediante el conocimiento de derechos y generar procesos colectivos de escucha y contención. Los estudiantes destacaron cómo estas técnicas aprendidas en clase les permitieron intervenir de manera proactiva:

Entrevistas y diagnósticos comunitarios

“En prácticas, entrevisté a una mujer que minimizaba los golpes. Usé preguntas abiertas y ella terminó reconociendo: “Sí, soy víctima”. Fue revelador” (E.M., P8-R12). “Las entrevistas que hicimos como parte de una materia me ayudaron a entender que no soy la única, y que eso me da una posición para ayudar” (E.2. G.F).

La técnica de realizar preguntas abiertas al que llamamos entrevista surge como un dispositivo apropiado para visualizar formas de negación de las víctimas de violencia. El testimonio de E.M. “Usé preguntas abiertas y ella terminó reconociendo: Sí, soy víctima” ilustra cómo una estrategia metodológica, aprendida en el aula, facilita que una mujer reinterprete su experiencia. Ello hace posible transitar desde la naturalización donde “minimizaba los golpes” hacia la identificación de su condición de víctima. La entrevista, al evitar preguntas cerradas o re-victimizantes, actúa como un espejo que permite a la usuaria confrontar su realidad sin mediaciones coercitivas.

Este caso refleja la doble función de la técnica de la entrevista, por un lado, instrumental, como herramienta de recolección de datos, y por otro, de autoconciencia, como forma de transformar la narrativa y la historia. Por tanto, el estudiante de Trabajo Social no solo cumple un rol de investigador, sino de facilitador de un proceso que genera autoconciencia, donde el diálogo rompe con la lógica individual de culpa “algo hice para merecerlo” para situar la violencia en un marco estructural y no individual.

Uso de la Ley 348 y el aprendizaje de derechos como herramienta de cambio

“En un caso de violencia económica, expliqué a una vecina que su esposo no puede prohibirle trabajar. Ella no sabía que era un derecho” (E.H., P7-R5). “Trabajar con leyes y ver cómo se aplica eso en casos reales me dio otra perspectiva. Ahora quiero trabajar en prevención” (E.3. G.F).

La aplicación de marcos legales, específicamente la Ley 348 contra la violencia hacia las mujeres, muestra cómo el conocimiento jurídico y de los derechos se convierte en un instrumento de empoderamiento. E.H. relata cómo explicó a una vecina que su esposo “no puede prohibirle trabajar”, revelando un derecho previamente desconocido para ella. Aquí, la estudiante

trasciende el rol pasivo de “transmisora de información” para asumir un rol pedagógico-político para desmontar el mito que sostiene que la violencia económica es una potestad estrictamente masculina sobre los recursos de las mujeres.

Este relato evidencia que el acceso a la ley no es solo un acto administrativo, sino un acto de justicia social. La vecina no solo aprendió una norma, sino que resignificó su situación, es decir, lo que parecía un “conflicto marital” se develó como una violación de derechos. La intervención estudiantil, actúa como un puente entre lo legal y la experiencia concreta, demostrando que la ley puede ser un recurso movilizador cuando se contextualiza en realidades concretas.

Grupos focales como espacios de sanación: el grupo como forma de compartir y reparar

“En el grupo focal, una compañera rompió a llorar al contar su historia. Entre todas la apoyamos. Fue terapéutico” (G.F., P2-RM).

La herramienta técnica de los grupos focales fue reinterpretada por los y las estudiantes más allá de su función investigativa, y emergió como un espacio socioterapéutico no formal. El testimonio de G.F. “Entre todas la apoyamos. Fue terapéutico” destaca cómo la puesta en común de sus experiencias y problemas, en este caso, de violencia, genera una red de apoyo socioemocional espontáneo. La estudiante no solo aplicó una metodología, sino que facilitó un ambiente seguro donde el relato personal, ejemplificado por el llanto de una participante, fue acogido mediante la solidaridad grupal.

Este fenómeno revela que la técnica, cuando se superpone con una ética profesional del cuidado, trasciende su fin analítico para convertirse en una práctica de “sanación” social. La catarsis individual “rompió a llorar” resultó en un acto de validación “entre todas la apoyamos”, mostrando que los espacios grupales en Trabajo Social y por medio de grupos focales pueden y deben ser diseñados con una alta sensibilidad para abordar el daño estructural con que vienen los participantes.

En suma, se puede decir que las técnicas trascienden su simple utilidad técnica y se constituyen en prácticas emancipadoras, donde la intervención de los estudiantes no se reduce a la simple aplicación mecánica de herramientas, sino que lleva a una práctica donde lo metodológico (entrevistas, ley, grupos)

se relaciona con lo político para desnaturalizar la opresión de la violencia de género; lo legal se humaniza, traduciéndose en lenguaje cotidiano para cuestionar relaciones de poder asimétrica, y lo grupal se re-conceptualiza como lugar de diálogo y reparación, donde la escucha activa es una forma de intervención.

Estos casos subrayan la importancia del Trabajo Social y la formación universitaria, asumiendo que en su dimensión educativa no solo forma expertos, sino sujetos políticos capaces de articular conocimiento académico con los problemas de la comunidad. La profesionalización, entonces, no se mide solo por la precisión técnica, sino por la capacidad de convertir la teoría en acciones que desmonten jerarquías y tejan redes de dignidad.

Propuestas de acción, de la identificación a la prevención

Las propuestas elaboradas por los estudiantes de Trabajo Social reflejan el tránsito desde la identificación de las problemáticas hacia la construcción de estrategias preventivas, sustentadas en sus experiencias y en los vacíos detectados durante su formación y la práctica profesional.

Estas iniciativas responden a necesidades concretas como la desinformación, falta de acceso a servicios o currículos caducos, y también representan un enfoque proactivo donde la prevención se concibe como un proceso educativo, comunitario e institucional. Los estudiantes propusieron las siguientes estrategias basadas en sus experiencias:

Brigadas universitarias en escuelas: educación temprana como forma de prevención

“En mi colegio nadie hablaba de violencia. Podríamos hacer talleres con adolescentes para romper el silencio” (E.M., P9-R6).

La propuesta de E.M. “Podríamos hacer talleres con adolescentes para romper el silencio” surge de una crítica a la invisibilización histórica de la violencia de género como tema en su propia formación escolar. Al señalar que “en mi colegio nadie hablaba de violencia”, la estudiante identifica un ciclo de reproducción de la violencia basado en el tabú y la normalización. Su propuesta de talleres, dirigidos a adolescentes, apunta a una prevención primaria, es decir, a intervenir antes de que las diversas formas de violencia se consoliden como patrones relacionales naturalizados.

El planteamiento de conformar estas brigadas universitarias para brindar talleres, en lo formativo, representa una doble ruptura, por un lado, epistémico ya que permite llevar discursos académicos como el enfoque de derechos y la perspectiva de género a espacios donde están ausentes. Por otro lado, el generacional, ya que permite empoderar a adolescentes como sujetos críticos, capaces de identificar y rechazar la violencia en sus propias vidas.

Plantear una intervención enfocada en adolescentes no es casual, ya que esta etapa es crucial para deconstruir estereotipos de género y fomentar habilidades socioemocionales que impidan la naturalización de la violencia. Así, la propuesta trasciende de la mera “charla informativa” para posicionarse como una estrategia de cambio social y cultural de largo plazo.

Redes de apoyo con instituciones: mapeo de redes y acceso a la justicia

“Hay que mapear los SLIMs (Servicios Legales Integrales Municipales) y difundir sus servicios. Mucha gente no sabe dónde denunciar” (E.H., P10-R4).

La iniciativa de E.H. “Hay que mapear los SLIMs y difundir sus servicios” aborda un problema permanente en la lucha contra la violencia que muestra la brecha entre el ejercicio de los derechos y la accesibilidad real. Al destacar que “mucha gente no sabe dónde denunciar”, la estudiante expone una falla sistémica que muestra la falta de relacionamiento entre las instituciones y la población, y esto perpetúa la inaccesibilidad y por ende la impunidad.

La propuesta planteada implica realizar el mapeo de servicios sobre los SLIMs (Servicios Legales Integrales Municipales) para identificar su cobertura, vacíos y rutas de atención. Pero, por otro lado, se enmarca en la difusión, es decir, la posibilidad de utilizar los canales pedagógicos como folletos, redes sociales, talleres y otros para que la población conozca los servicios y también sus derechos para enfrentar este problema.

Sin embargo, esta estrategia no solo es logística, sino también política ya que permite visibilizar los servicios, por tanto, desafía la invisibilización institucional que deja a las víctimas en desprotección. Además, implica un trabajo en red, donde se reconoce que ninguna institución puede abordar la violencia de manera aislada sino de forma integrada.

Inclusión de testimonios en la currícula, hacia una pedagogía de lo vivencial

“Si en “Teoría de Género” nos compartieran casos reales de compañeras, aprenderíamos más que con solo libros” (G.F, P5-RS). “Al principio me daba vergüenza contar mi historia, pero ahora lo uso como motivación para ayudar a otros desde lo profesional” o “Creo que el hecho de haber vivido eso me hace más sensible y más capaz de intervenir con otras personas que pasan lo mismo” (E.4. G.F)

La sugerencia de G.F. “Si en Teoría de Género nos compartieran casos reales de compañeras, aprenderíamos más que con solo libros”, este relato cuestiona el distanciamiento entre la teoría académica y la praxis o las experiencias concretas. Se constituye en un reclamo en la formación del Trabajador Social, que busca la integración de testimonios reales con lo teórico; la estudiante aboga por una formación crítica, donde el conocimiento no se quede en abstracciones, sino en las experiencias de quienes han vivido las problemáticas estudiadas.

De acuerdo al análisis, esta propuesta tiene implicaciones importantes, primero la legitimación del saber experiencial o vivencial, es decir, los testimonios no son meros “ejemplos”, sino son fuentes de conocimiento tan válidas como los textos teóricos; segundo la formación empática desde la ética del cuidado en las relaciones con los otros, ya que al escuchar relatos en primera persona, los estudiantes desarrollan una comprensión completa de los fenómenos y problemas sociales como la violencia de género; y tercero la prevención puesto que al analizar casos reales, se identificarían señales de alerta y estrategias de intervención, lo cual prepara a los futuros profesionales de Trabajo Social para actuar con mayor sensibilidad y sobre todo eficacia.

Discusión

Los hallazgos de la investigación muestran un proceso de aprendizaje dialéctico que integra la práctica y la teoría, en el cual los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba Bolivia realizan un proceso de transición desde su percepción de la naturalización de la violencia hacia su reconocimiento como problema estructural, y de allí, a la generación de propuestas de prevención. Este tránsito se articula en tres

dimensiones: re-significación de experiencias, apropiación de herramientas técnicas y diseño de estrategias de intervención.

A continuación, se discuten estos resultados en diálogo con teorías críticas y estudios previos, destacando sus implicaciones para la formación profesional y la praxis transformadora.

La re-significación es darle un nuevo significado a lo vivido y lleva a una formación que actúa como dispositivo de liberación. Es decir, el tránsito o cambio desde la naturalización hacia el reconocimiento del problema corrobora lo señalado por Freire (1970) sobre la educación como praxis liberadora. Los testimonios muestran que la formación académica actúa como un dispositivo de ruptura del conocimiento, al develar mecanismos de opresión invisibilizados.

Sin embargo, un aporte novedoso de esta investigación es que la re-significación no solo es cognitiva, sino emocional y política. Cognitiva porque al aprender conceptos como “violencia psicológica”, “estereotipos de género” o “derechos” los estudiantes adquieren un lenguaje crítico para nombrar la realidad. Es emocional ya que al cuestionar mandatos como “aguanta por tus hijos”, resurgen emociones reprimidas (culpa, rabia, impotencia), las cuales son reinterpretadas en el espacio formativo. Es política ya que el reconocimiento de la violencia como problema estructural y no individual, conduce a un posicionamiento ético frente a esta injusticia que desfavorece a las mujeres.

Esto sugiere que los programas de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón deben integrar no solo la teoría, sino espacios de reflexión vivencial, tal como propone Schön (1987) con el “aprendizaje reflexivo”.

Por otro lado, las herramientas académicas como prácticas de emancipación muestran que la formación académica va más allá del aprendizaje teórico e instrumental. Esto quiere decir que las técnicas como entrevistas, aplicación de leyes y grupos focales son reinterpretadas por los estudiantes como herramientas de empoderamiento grupal con las poblaciones.

Las entrevistas van más allá de lo simplemente técnico y se proyectan como actos de justicia, por ejemplo, el caso donde una mujer reconoce su condición de víctima ilustra cómo una técnica neutra (la entrevista) puede empoderar a sujetos silenciados. Esto conecta con la noción de Fricker (2007)

sobre la “injusticia testimonial”, donde ciertas voces no son escuchadas por las autoridades.

La Ley 348 también funciona como pedagogía popular, es decir, que la difusión de derechos no solo informa, sino que empodera y descoloniza imaginarios. Aquí, la formación en Trabajo Social actúa como un puente entre la norma y la vida cotidiana, tal como propone Sousa Santos (2009) con su concepto de sociología de las ausencias.

Los grupos focales no funcionan solo como herramientas de investigación sino como espacios de “sanación” donde se producen catarsis grupales, revela que las metodologías trascienden su fin investigativo para convertirse en rituales de reparación colectiva. Esto resuena con los aportes de Segato (2016) sobre la importancia de lo comunitario en la reconstrucción del daño.

En suma, la formación universitaria en Trabajo Social debe enseñar que las técnicas no son neutrales, sino que su uso está siempre mediado por las relaciones de poder y, por tanto, deben aplicarse con una ética crítica.

Finalmente, los estudiantes plantean propuestas de acción. Estas iniciativas planteadas desde una visión crítica, pueden parecer simples sugerencias, pero son estrategias de prevención primaria, secundaria y terciaria basadas en un diagnóstico preciso de vacíos en la intervención social.

Por ejemplo, al enfocarse en adolescentes, se interviene antes de que la violencia se naturalice. Esto coincide con los hallazgos de Heise (1998) sobre la efectividad de talleres tempranos para reducir la violencia de género. Por otro lado, la prevención secundaria (mapeo de SLIMs) garantiza el acceso a servicios y se evita la revictimización institucional. Esto es crucial, pues como señala Falú (2010), la falta de acceso a la justicia es una forma de violencia estatal. La prevención terciaria también está presente al incluir en la currícula las voces de las víctimas, con las cuales se prepara a los futuros profesionales para intervenir con sensibilidad.

Estas propuestas surgen desde abajo, o sea de las experiencias estudiantiles, lo que las hace viables y contextualizadas, a diferencia de las políticas académicas diseñadas “desde escritorios”, éstas se basan en necesidades reales.

Conclusiones

Esta investigación revela los procesos mediante los cuales estudiantes de Trabajo Social resignifican experiencias de violencia, apropiándose de herramientas académicas para construir estrategias de intervención con potencial emancipador. Los hallazgos permiten establecer tres conclusiones fundamentales, sustentadas teóricamente y con implicaciones para la disciplina:

Primero: El tránsito desde la normalización de la violencia “así se educa” hacia su reconocimiento como problema estructural corrobora la tesis de Paulo Freire de la educación liberadora (Freire, 1970). Los testimonios revelan que la formación académica es un dispositivo de ruptura epistemológica, ya que proporciona conocimientos y marcos conceptuales (violencia psicológica, estereotipos de género, derechos) que desmontan discursos hegemónicos sobre la violencia. Este proceso no es meramente cognitivo: implica una revolución subjetiva (De Sousa Santos, 2009), donde lo antes percibido como “normal” se reinterpreta como injusticia.

Este aspecto implica que los programas de Trabajo Social en la Universidad deben priorizar metodologías que relacionen la teoría y la experiencia vivida, tal como propone Schön (1987) con el aprendizaje reflexivo, donde la inclusión de testimonios reales en la currícula, como demandan los y las estudiantes, podría abordar la brecha entre el conocimiento abstracto y las realidades contextualizadas.

Segundo: El estudio demuestra que técnicas aparentemente neutras (entrevistas, aplicación de leyes o grupos focales) se transforman en prácticas de cambio cuando se aplican con conciencia crítica.

Las entrevistas como justicia derivada del conocimiento, al emplear preguntas abiertas para que las víctimas reconozcan su situación “Sí, soy víctima”, los estudiantes generaron agencia o empoderamiento a la persona que había sido no escuchada.

Ley 348 como pedagogía y su difusión en forma de derechos “no puede prohibirle trabajar” proporciona información y a su vez, desmonta discursos hegemónicos y culturales, como la idea de que los hombres tienen potestad sobre los recursos económicos de las mujeres.

Por tanto, la enseñanza de técnicas debe ir acompañada de una ética crítica que cuestione su uso en contextos de abuso de poder. Como señala Bourdieu (2000), toda intervención social reproduce o desafía estructuras dominantes.

Tercero: Las iniciativas estudiantiles (como la conformación de brigadas escolares, mapeo de SLIMs) son estrategias de prevención basadas en diagnósticos precisos dirigidos hacia diversas formas de prevención:

- Prevención primaria (talleres en escuelas), ya que, al intervenir con adolescentes, se rompe el ciclo de reproducción intergeneracional de la violencia.
- Prevención secundaria (mapeo institucional): puesto que al visibilizar servicios como los SLIMs, se reduce la revictimización y la burocracia, donde las víctimas ya no abandonan sus denuncias por desinformación.
- Prevención terciaria (grupos focales socioterapéuticos): Los espacios de catarsis colectiva coinciden con lo que Segato (2016) denomina reparación desde lo comunitario como espacio de sanación y escucha.

Cuarto: Esta investigación sugiere que el Trabajo Social requiere un modelo pedagógico que aborde la deconstrucción crítica de discursos opresivos (por ejemplo, los mitos del amor romántico), la apropiación ética de herramientas técnicas, y la articulación con actores comunitarios para implementar cambios sostenibles.

El estudio se centró en las percepciones estudiantiles; se sugiere que para futuras investigaciones se pueda realizar seguimiento a cómo estos aprendizajes impactan en la práctica profesional a largo plazo.

En síntesis, este trabajo reafirma que el Trabajo Social, cuando se ejerce desde una epistemología del Sur y crítica (De Sousa Santos, 2009), puede ser un campo fértil para tejer redes de dignidad con cualquier tipo de población vulnerable, donde la teoría además de explicar el mundo, contribuye a transformarlo por medio de las acciones de los profesionales.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2006). *El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales*. Editores del Puerto.
- Armijos, A., Celi C. y Torres, A. (2021) La dependencia económica de la mujer y su impacto en la violencia intrafamiliar en la ciudad de Machala 2020 (trabajo de grado). *UTMACH*. Machala, Ecuador. <https://www.ine.gob.bo/index.php/58-de-cada-100-madres-en-bolivia-tienen-actividadlaboral/>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Kauf, T. (1999). *Meditaciones pascalianas (Vol. 1)*. Anagrama.
- Cáceres D. (05 enero 2023) Ministerio Público. https://www.swissinfo.ch/spa/bolivia-violencia_bolivia-report%C3%B3-51.911-casos-de-violencia-contramujeres-y-ni%C3%B1os-en-2022/48183984
- Castro Michelle (2023). *Percepciones de los estudiantes de la carrera de trabajo social sobre la violencia intrafamiliar y convivencia con el agresor*, Universidad Mayor de San Simón.
- Coordinadora de la Mujer (2022). *Análisis de prevención de violencias hacia las mujeres desde el Estado y la sociedad civil, 2015-2020*. Coordinadora de la mujer.
- Coordinadora de la Mujer (2025), *Cifras de la violencia en Bolivia 2025*, Observatorio de Género.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2009), Constitución Política de Bolivia, Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional.
- Estado Plurinacional de Bolivia, (2013), Ley No 348, Ley Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia y su decreto reglamentario 2145, Ministerio de Justicia, La Paz
- Falú, A. (2010). *Violencia y discriminación en las ciudades*. Mujeres en la Ciudad. Sobre Violencia y Derechos. Eds. Ana Falú, 15-38.
- Freire, P. (1970). *Educación liberadora del oprimido*. Disponible en: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm> [29 de enero de 2008].

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica: Poder y ética del conocimiento*. Oxford University Press.
- Heise, LL (1998). *Violencia contra la mujer: Un marco ecológico integrado*. *Violencia contra la mujer*, 4 (3), 262-290.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003), *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill, México
- Hernández-Sampieri, Roberto, Mendoza Torres, Christian Paulina: *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, McGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. de C. V., ciudad de México, 2018 http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf
- Hooks, B. (2014). *Enseñar a transgredir*. Routledge.
- Horkheimer, M. y Adorno, TW (1956). *Hacia un nuevo manifiesto*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Kia-Keating, M., Santacrose, D., Adams, J., Harms, M., Taghavi, I., Liu, S. y Mora, A. (2024). *Ciencia de la prevención equitativa y codiseño participativo de los programas HEROES basados en fortalezas*. *Revista de Prevención y Promoción de la Salud*, 5 (2-3), 349-373.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Leyva, G. (1999). *Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica*. *Sociológica*, 14(40), 65-87.
- Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional (2021), *Estado de situación de la violencia contra las mujeres en Bolivia 2021*, Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Nogales, A. representante de El Colectivo Mujeres de Fuego (2021): https://www.justicia.gob.bo/portal/noticia_modal.php?new=oX6r
- Oficina para la Salud de la Mujer. (2021) *Efectos de la violencia doméstica sobre los niños*.

- ONU Mujeres. (2020). *Modelos de acción para la prevención de la violencia de género en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de ONU Mujeres.
- Patiño, B. R. L., & Ramírez, M. B. C. (2024). *Violencia intrafamiliar y convivencia con el agresor: Percepciones de los estudiantes de Trabajo Social*. *Simbiosis*, 4(7), 31-46.
- Posada Kubissa, L. (2017). *Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes*. *Revista de filosofía*, 73, 251-257.
- Quiroz, T. (2015). *Trabajo Social Crítico: una perspectiva latinoamericana*. LOM.
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.
- Schön, D.A. (1987). *Educar al profesional reflexivo*.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Tavares, J. V. La experiencia latinoamericana de una sociología crítica cosmopolita: mundialización, violencia y democracia Legados de ALAS Porto Alegre (2005). In *Testimonios y Escritos de ALAS desde sus Presidencias y Congresos* (p. 403).
- Tavares, M. (2009). *Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). Epistemologías do Sul*. Revista Lusófona de educação.
- UNESCO-IESALC. (2021). *Informe sobre desigualdad de género en la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- UNFPA Bolivia. (2019). *Violencia de género entre jóvenes estudiantes universitarios*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas*. Pensamiento epistémico sobre la realidad. Siglo XXI.