



De la teoría al territorio: formación situada e intervención profesional en Trabajo Social frente a la migración y las movilidades humanas

Alma Leticia Flores Ávila¹¹

María Estela Márquez Aguayo¹²

Resumen

Las movilidades humanas constituyen una condición estructural de las sociedades contemporáneas y atraviesan múltiples campos de intervención del trabajo social. Sin embargo, la formación profesional en esta disciplina no siempre ha incorporado o actualizado de manera sistemática herramientas teórico-metodológicas específicas para la intervención con poblaciones en condición migrante. Este artículo reflexiona al respecto a partir de la experiencia formativa sobre el tema en la Licenciatura en Trabajo Social de la U de G, a partir del curso denominado Migración e Interculturalidad. Hacemos una sistematización docente de carácter reflexivo-analítico; se examina la articulación entre teoría y territorio mediante estrategias de aprendizaje situado, trabajo de campo, análisis de casos y diseño de intervención profesional. El análisis muestra que la incorporación de la movilidad humana como eje formativo transforma, no solo los contenidos curriculares, sino la comprensión del quehacer profesional, desplazando el énfasis desde la sensibilización intercultural de los temas emergentes hacia la construcción de capacidades para el diagnóstico social situado y la intervención intercultural crítica en las realidades sociales. Se argumenta que la formación en movilidad humana no debe limitarse a una unidad temática aislada, sino consolidarse como un área especializada de intervención capaz de responder a los desafíos contemporáneos vinculados a derechos humanos, desigualdad estructural y diversidad sociocultural.

¹¹ Profesora Investigadora Titular, Departamento de Trabajo Social en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. leticia.flores@academicos.udg.mx

¹² Profesora Investigadora Asociada, Departamento de Trabajo Social en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. estela.marquez@academicos.udg.mx



UANL



FTSyDH

POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

“Calidad e Innovación: Perspectiva contemporánea para la Educación Superior”



Palabras clave: *movilidad humana, formación profesional en Trabajo Social, aprendizaje situado, intervención intercultural crítica, diagnóstico social.*



Introducción

Las migraciones han dejado de ser un fenómeno excepcional para convertirse en una condición estructural de las sociedades contemporáneas. La movilidad humana en sus diversas expresiones —internacional, interna, de retorno, en tránsito, solicitantes de refugio o desplazamiento forzado— reconfigura territorios, instituciones, dinámicas familiares y trayectorias de vida. En este contexto, el Trabajo Social es interpelado de manera directa, ya que la presencia de personas en condición migrante atraviesa múltiples espacios de intervención: escuelas, hospitales, sistemas de justicia, programas sociales, organizaciones comunitarias y dependencias de atención asistencial.

No obstante, la incorporación sistemática de la movilidad humana en la formación profesional del Trabajo Social ha sido desigual. En los planes de estudio, las migraciones aparecen como contenidos complementarios o como parte de cursos generales sobre problemáticas sociales, sin consolidarse como un campo específico de intervención; al menos así ha sido en el contexto de Jalisco, donde se ubica la Universidad de Guadalajara (UdeG), una entidad históricamente vinculada a las migraciones. Esta situación genera tensiones entre las exigencias del contexto y las herramientas con que egresan las y los profesionales para abordar alguna condición de movilidad humana presente en las personas.

En la Licenciatura en Trabajo Social de la U de G, la reestructuración curricular realizada entre 2018 y 2019 incorporó una materia de formación básica enfocada en migración.¹³ A partir de la segunda mitad del 2023, se implementó formalmente el curso Migración e Interculturalidad, cuyo programa está vigente hasta el 2025; no obstante, a partir de la evaluación permanente que se hace del curso, como profesoras titulares de la materia, se realizaron ajustes para el ciclo 2026A, orientados a fortalecer su enfoque hacia la intervención profesional en contextos de movilidad humana. Este tránsito curricular refleja una evolución conceptual y pedagógica, porque pasamos de un énfasis inicial centrado en el

¹³ En el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social se imparte la materia de migración e interculturalidad en el bloque de materias denominado “Orientación de Temas Emergentes” (Universidad de Guadalajara, s/f).



análisis del fenómeno migratorio y la interculturalidad, hacia una propuesta que reconoce la migración como una condición que transforma el diagnóstico social, la intervención y la responsabilidad ética del trabajo social.

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar críticamente sobre esa experiencia formativa y sus implicaciones para la construcción de capacidades profesionales en contextos de movilidad humana. A partir de una sistematización docente de carácter reflexivo-analítico, se examinan las estrategias pedagógicas implementadas, los aprendizajes emergentes y las tensiones institucionales identificadas en el proceso. Se sostiene que la formación situada —aquella que articula teoría, territorio y reflexividad crítica— favorece aprendizajes significativos y contribuye a redefinir el campo profesional del trabajo social frente a los desafíos contemporáneos de la movilidad humana (Haraway, 1988; Lave y Wenger, 1991; Freire, 2005 [1972]).

La formación situada implica el reconocimiento de que las y los trabajadores sociales no aprenden sólo en las aulas, sino en la permanente interacción con los territorios, las comunidades, las instituciones y las personas con las que trabajan. Por eso, el currículo debe propiciar experiencias que faciliten la comprensión de los problemas sociales en su complejidad, evitando una enseñanza descontextualizada o meramente teórica-conceptual. Asimismo, se argumenta que la consolidación de este curso abre la posibilidad de proyectar un área especializada de intervención en movilidad humana dentro de la formación profesional, con implicaciones académicas, institucionales y políticas que trascienden el espacio áulico.

Metodología: sistematización docente y enfoque reflexivo-analítico

Las reflexiones que se expresan se sustentan en una sistematización de la experiencia docente. La sistematización es entendida como proceso de reconstrucción crítico-analítica de prácticas con el fin de producir conocimiento desde la experiencia, lo que permite trascender la mera descripción de actividades pedagógicas y situar la reflexión en un plano analítico para la intervención profesional. A diferencia de una evaluación curricular convencional, la sistematización implica identificar sentidos pedagógicos, decisiones formativas, tensiones



institucionales, aprendizajes emergentes, transformaciones conceptuales y operativas (Ghiso, 1998; Jara, 2018). La experiencia sistematizada comprende seis ciclos escolares, de 2023B a 2026A, un grupo por ciclo y una matrícula promedio de 30 estudiantes; seis grupos sucesivos, cuyas producciones académicas permitieron observar la evolución del curso, los ajustes realizados en su implementación y los aprendizajes emergentes.

Los materiales se organizaron según tipo de fuentes (programa académico, planeaciones didácticas, productos estudiantiles, registros docentes) y posteriormente revisados mediante análisis temático orientado por las preguntas de sistematización. Se identificaron recurrencias, cambios y tensiones sobre la movilidad humana, el desarrollo de capacidades profesionales, la reflexividad ética y las implicaciones curriculares. Estos elementos se agruparon en cuatro ejes analíticos, basados en el diálogo entre las preguntas orientadoras, los referentes conceptuales y los patrones de los materiales. Se contrastaron las evidencias de distintas fuentes para identificar convergencias, tensiones y transformaciones en la experiencia formativa.

El análisis no se orientó a medir resultados cuantitativos de desempeño estudiantil, sino a comprender cómo la incorporación de la migración y la movilidad humana como eje formativo, modifica y amplía la construcción de capacidades profesionales en Trabajo Social. Epistemológicamente, el trabajo se inscribe en una perspectiva situada que reconoce la experiencia docente como lugar legítimo de producción de conocimiento (Haraway, 1988). Esta posición no pretende neutralidad valorativa; por el contrario, asume que la formación profesional es un espacio político donde se configuran marcos éticos, comprensiones del poder y diversos horizontes de intervención mediados a veces por el perfil de la formación, otras ocasiones por visiones ideológicas.

Contexto institucional y evolución curricular

La experiencia analizada se desarrolla en la Licenciatura en Trabajo Social de una universidad pública del occidente de México, particularmente en el contexto de la Zona Metropolitana de Guadalajara. La reestructuración curricular realizada entre 2018 y 2019 incorporó una materia especializante selectiva orientada a migración e interculturalidad,



implementada a partir del segundo semestre de 2023. Es importante considerar que, tanto quienes diseñaron el programa de estudio como en la impartición del mismo, había docentes que realizan investigación sobre poblaciones migrantes con una perspectiva para la intervención e incidencia (por ejemplo, las autoras de este texto). En su versión inicial, el curso enfatizaba la comprensión del fenómeno migratorio global y local, el análisis de marcos normativos, la problematización del multiculturalismo y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Si bien desde el inicio se integraron actividades de campo y análisis de casos, el enfoque se centraba en el análisis crítico y la sensibilización intercultural para pensar la intervención. Después de tres años de implementación del programa de estudio, y a partir de la reflexión crítica sobre el mismo y las necesidades de formación que se reconocen en los contextos actuales de las migraciones y las movilidades humanas, a finales de 2025 se realizaron ajustes en el programa de estudio orientados a fortalecer explícitamente la dimensión de intervención profesional.

Para el ciclo escolar 2026 A (enero-mayo) se mantuvieron los elementos básicos de sensibilización y comprensión integral de los temas ligados a la migración y movilidades humanas; los ajustes incluyeron una comprensión más profunda del papel del trabajo social en los contextos de movilidad humana, con el propósito de fortalecer la formación profesional mediante la incorporación explícita del diagnóstico social situado como eje articulador del proceso formativo, el diseño de proyectos de intervención profesional, la delimitación de niveles y espacios de actuación, así como la reflexión sobre las responsabilidades éticas y los alcances del ejercicio profesional (ver tabla 1).



Tabla 1

Programas y sentido del ajuste

Dimensión	Programa original (2023-2025)	Programa ajustado (2026A)	Sentido del ajuste
Propósito formativo	Favorecer la comprensión de las migraciones y movilidades humanas desde una perspectiva crítica, intercultural y DDHH.	Mantiene el propósito anterior y fortalece capacidades para la intervención profesional en contextos de movilidad humana.	Transitar de una formación centrada en la comprensión hacia una formación orientada a la acción profesional.
Enfoque de aprendizaje	Predomina la sensibilización, el análisis crítico y la reflexión sobre las experiencias de las personas en alguna condición de movilidad.	Conserva el enfoque crítico, pero incorpora la reflexión para la toma de decisiones en la intervención social.	Integrar comprensión e intervención como procesos inseparables del trabajo social con personas migrantes.
Actividades de aprendizaje	Análisis de casos, documentales, lecturas, testimonios y actividades de acercamiento al fenómeno migratorio.	Se mantienen las estrategias e incorporan ejercicios de diagnóstico, diseño de proyectos de intervención y análisis de escenarios profesionales.	Favorecer la aplicación de los conocimientos en situaciones propias del ejercicio profesional.



Producto integrador	Ensayos, reflexiones críticas y análisis de casos.	Diagnóstico social situado y proyecto de intervención profesional fundamentado.	Orientar el aprendizaje hacia la integración de conocimientos, habilidades y capacidades de intervención.
Concepción del diagnóstico social	Presente de manera implícita en el análisis de problemáticas sociales.	Se incorpora explícitamente el diagnóstico social situado como herramienta central del Trabajo Social.	Fortalecer la capacidad para identificar necesidades, recursos, riesgos y posibilidades de intervención en territorios y realidades específicas.
Intervención profesional	Analizada principalmente desde experiencias y modelos existentes.	Se incorpora el diseño sistemático de propuesta de ejercicios de proyectos de intervención profesional y la definición de estrategias de actuación desde miradas estructurales y de política pública.	Desarrollar capacidades para planear intervenciones fundamentadas y contextualizadas.
Niveles y espacios de intervención	Se abordaban de forma transversal en las discusiones de clase.	Se explicitan los niveles (individual, familiar, grupal, comunitario e institucional) y los diversos espacios de	Visibilizar la amplitud del campo profesional y favorecer decisiones de intervención



UANL



FTSyDH

POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

“Calidad e Innovación: Perspectiva contemporánea para la Educación Superior”



		intervención del Trabajo Social en movilidad humana.	pertinentes con personas migrantes.
Ética profesional	Reflexión general desde los derechos humanos y la interculturalidad.	Se incorporan de manera explícita los principios éticos, los límites del ejercicio profesional y la responsabilidad institucional.	Fortalecer el juicio ético frente a dilemas propios de la intervención con personas en movilidad humana.
Capacidades profesionales	Comprensión crítica del fenómeno migratorio y reconocimiento de la diversidad cultural.	Comprensión crítica, diagnóstico social, diseño de intervención, argumentación profesional y actuación ética.	Consolidar una formación más cercana a las exigencias del ejercicio profesional contemporáneo.

Fuente: Elaboración con base en programas de estudio, planeaciones didácticas y materiales del curso.

Por consiguiente, este tránsito curricular constituye uno de los ejes analíticos del trabajo, al evidenciar el desplazamiento conceptual que empezó con el estudio del fenómeno de migración y las movilidades humanas, hacia la profesionalización del campo de intervención.

Estrategia de análisis de los componentes formativos

El análisis de la experiencia no se limitó a la descripción de las actividades desarrolladas durante los cursos, sino que constituyó un proceso continuo de reflexión sobre las decisiones pedagógicas, las transformaciones curriculares y los aprendizajes construidos en la interacción entre docentes, estudiantes y territorios. Para ello, los documentos



académicos elaborados tanto por docentes como por estudiantes fueron examinados a partir de cuatro ejes analíticos que orientaron la interpretación de la experiencia (ver tabla 2).

Tabla 2

Fuentes y materiales analizados para la sistematización de la experiencia docente

Fuente de información	Materiales analizados	Aporte para la sistematización
Diseño curricular	Programas académicos en sus versiones inicial (2023) y ajustada (2026).	Permitieron identificar la evolución de los propósitos formativos, contenidos, estrategias didácticas y énfasis curriculares.
Planeación didáctica	Planeaciones de clase, secuencias de aprendizaje y actividades desarrolladas durante los ciclos escolares.	Hicieron posible reconstruir la implementación del curso y los ajustes realizados en la práctica docente.
Producciones estudiantiles	Diagnósticos sociales situados, ensayos argumentativos, proyectos de intervención profesional, portafolios reflexivos y narrativas derivadas del trabajo de campo.	Constituyeron la principal evidencia para analizar los aprendizajes, las capacidades profesionales desarrolladas y la apropiación conceptual por parte del estudiantado.
Registros docentes	Bitácoras de observación, notas de campo y reflexiones pedagógicas elaboradas durante el desarrollo del curso.	Permitieron documentar decisiones didácticas, dificultades emergentes y procesos de ajuste durante la implementación.
Espacios de retroalimentación	Retroalimentaciones colectivas realizadas en el aula	Aportaron elementos para comprender los procesos de reflexión crítica, construcción



	y discusiones posteriores a las actividades de campo.	colectiva del conocimiento y resignificación de la experiencia formativa.
--	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en programas de estudio, planeaciones didácticas y materiales del curso

La sistematización partió de un conjunto de preguntas orientadoras que permitieron interpretar las transformaciones del proceso formativo desde una perspectiva crítica. En primer lugar, se buscó comprender cómo se resignificó la migración y la movilidad humana a lo largo del curso y si estos fenómenos dejaron de concebirse como objetos externos de estudio para asumirse como condiciones estructurales que reconfiguran el objeto de intervención e incidencia del Trabajo Social. Asimismo, se cuestionó sobre qué capacidades profesionales fortalecía el aprendizaje situado y de qué manera el estudiantado lograba articular los referentes teóricos con la construcción del diagnóstico social y el diseño de estrategias de intervención. De igual forma, se reflexionó sobre qué tensiones éticas y reflexivas emergían durante las experiencias de trabajo de campo y cómo éstas contribuían a problematizar las relaciones de poder y las respuestas institucionales frente a las movilidades humanas. Finalmente, la última pregunta examinó qué implicaciones curriculares tenía esta experiencia para fortalecer la formación profesional y avanzar hacia la consolidación de un área especializada de intervención en migración y movilidades humanas dentro de la licenciatura en Trabajo Social. Así, el conjunto de preguntas permitió articular cuatro ejes reflexivos:

El primero correspondió a la configuración conceptual, orientado a comprender cómo la migración y las movilidades humanas fueron resignificadas a lo largo del proceso formativo: si continuaban siendo abordadas como fenómenos externos de estudio o si comenzaban a asumirse como condiciones estructurales que redefinen el objeto de intervención e incidencia del Trabajo Social.

El segundo eje se centró en el desarrollo de capacidades profesionales, explorando las habilidades y capacidades que el estudiantado fortaleció mediante el aprendizaje situado,



particularmente la articulación entre referentes teóricos, construcción de ejercicios de diagnóstico social e intervención profesional, basados en experiencias no solo obtenidas de producciones de terceros, sino desde el acercamiento directo a las realidades migratorias en el contexto de la ZMG. El tercer eje abordó la reflexividad crítica y ética, analizando las tensiones que emergieron durante las experiencias de trabajo de campo, la problematización de las relaciones de poder presentes en los territorios y las implicaciones éticas derivadas del encuentro con personas y comunidades en contextos de movilidad humana.

Finalmente, el cuarto eje examinó la proyección curricular de la experiencia, considerando las aportaciones del proceso de sistematización para fortalecer el programa de estudio y avanzar hacia la consolidación de un área especializada de formación e intervención en migración y movilidades humanas dentro de la licenciatura en Trabajo Social.

La naturaleza reflexiva y situada constituye simultáneamente la fortaleza y el límite de este ejercicio. La sistematización no pretende generalizar resultados a todas las escuelas de Trabajo Social, sino ofrecer una experiencia contextualizada que pueda dialogar con otros procesos formativos. Asimismo, se reconoce que la sistematización fue realizada por las propias docentes responsables del proceso formativo. Esta posición posibilita un conocimiento profundo de las decisiones pedagógicas, los ajustes realizados y las transformaciones observadas durante el desarrollo del curso, pero también implica una mediación interpretativa que debe considerarse al valorar los hallazgos. En congruencia con la perspectiva situada asumida, no se pretende eliminar dicha posición, sino hacerla explícita como parte de las condiciones desde las cuales se produce la interpretación. Además, el estudio no incorpora mediciones longitudinales sobre el desempeño profesional de estudiantes y egresados, lo cual representa una línea futura de investigación. No obstante, el carácter acumulativo de la experiencia formativa entre 2023 y 2026 permite identificar recurrencias y transformaciones relevantes para la reflexión sobre el proceso formativo.



Movilidad humana, interculturalidad crítica y formación situada en Trabajo Social

Diversos estudios han señalado que la intervención del Trabajo Social en contextos migratorios ha oscilado históricamente entre enfoques asistencialistas y propuestas orientadas a derechos (Lacomba, 2020). En este tránsito, la disciplina debe revisar sus fundamentos teórico-metodológicos para responder a la creciente complejidad de las movilidades contemporáneas. Las migraciones actuales se caracterizan por su heterogeneidad, simultaneidad de flujos (emigración, inmigración, retorno, tránsito). Este escenario interpela al Trabajo Social no solo como operador de políticas públicas, sino como actor crítico capaz de identificar las tensiones entre normatividad y garantía efectiva de derechos.

Como advierte Lacomba (2020), la intervención con migrantes y refugiados exige nuevas bases teóricas y metodológicas que integren análisis estructural, perspectiva intercultural y enfoque de derechos humanos. No se trata únicamente de adaptar herramientas existentes, sino de reconocer que la movilidad humana reconfigura el campo mismo de intervención. En este sentido, la experiencia formativa analizada dialoga con esta literatura al mostrar que, cuando la migración es abordada como condición estructural, el estudiantado deja de concebirla como problemática sectorial y comienza a integrarla como dimensión transversal del diagnóstico social.

Por otro lado, articular las reflexiones sobre migración y movilidad humana con una perspectiva de interculturalidad permite incorporar en el discurso educativo y social no solo la idea de tolerar al otro que llega, sino comprender e integrarlo precisamente por su aporte sociocultural diferente. No obstante, Torres y Vélez (2020) advierten que resignificar al “otro” en el trabajo social implica revisar las configuraciones de poder que atraviesan la intervención, evitando reducir la interculturalidad a simple reconocimiento de diferencias culturales. Desde una perspectiva decolonial, Gómez Hernández (2022) plantea que la ética intercultural en el trabajo social demanda cuestionar la colonialidad persistente en prácticas institucionales, marcos normativos y categorías profesionales. Este enfoque resulta



particularmente pertinente en contextos migratorios donde la diferencia cultural se combina con desigualdad jurídica y exclusión estructural.

¿Cómo se logran esos componentes estructurales en la formación profesional? Algunos puntos se pueden señalar en la propuesta formativa situada: por un lado, (a) construir experiencias que permitan el contacto con las personas en el territorio, lo que permite reconocer y evidenciar las condiciones y tensiones que implican la migración y las movilidades humanas. Considerar una (b) perspectiva como la interculturalidad transformada en herramienta analítica para problematizar prácticas institucionales, aparentemente neutrales, construyendo relaciones de conocimiento entre lo abstracto y lo que se observa. Propiciar (c) espacios de diálogo colectivo y horizontal, tanto con las personas implicadas como entre pares en formación.

La formación situada puede comprenderse en diálogo con la pedagogía crítica y la teoría de la reflexividad profesional. Paulo Freire (2005 [1972]) subrayó que el conocimiento se construye en relación con la realidad concreta y que la educación debe permitir leer críticamente el mundo.

La experiencia del curso evidencia que el aprendizaje situado funciona como dispositivo de reflexividad, donde las y los estudiantes no solo aplican conceptos, sino que reinterpretan la realidad y revisan su propio posicionamiento profesional. La necesidad de fortalecer la formación del trabajo social en contextos migratorios no es una novedad; no obstante, persisten brechas reflexivas entre la centralidad social de las múltiples condiciones que acompañan a las personas en condición migrante, dominada por otras disciplinas sociales, y su incorporación estructural en planes de estudio como perspectiva analítica es limitada.

La experiencia analizada aporta evidencia situada de cómo un curso de formación básica orientada puede convertirse en plataforma para proyectar un campo disciplinar emergente, que articule teoría crítica, diagnóstico social y diseño de intervención. Proponemos cuatro categorías reflexivas a considerar: la movilidad humana como condición estructural y campo de intervención; la interculturalidad crítica como lente profesional



reflexivo; formación situada y aprendizaje en territorio; y el conocer y sensibilizar al actuar profesional.

Movilidad humana como condición estructural y campo de intervención

La movilidad humana en el siglo XXI no puede comprenderse únicamente como desplazamiento geográfico. Se trata de una condición estructural que atraviesa relaciones económicas, configuraciones familiares, políticas públicas, regímenes fronterizos y sistemas de protección social. Las migraciones internacionales, internas, de retorno, en tránsito o forzadas no solo implican cambio de territorio, sino reconfiguración de derechos, pertenencias y accesos institucionales. Desde esta perspectiva, la migración no es un “tema” que se añade al campo profesional del Trabajo Social, sino una condición que transforma los procesos de diagnóstico, acompañamiento e intervención. En territorios como Jalisco, convergen dinámicas de emigración histórica y retorno desde Estados Unidos, inmigración internacional y tránsito migratorio, pero también la migración interna, entre las que se incluyen desplazamientos forzados y de pueblos originarios. Esta presencia de personas en movilidad humana atraviesa diversas condiciones que se observan en los espacios educativos, comunitarios e institucionales de manera cotidiana.

Sin embargo, en la formación profesional, la movilidad humana ha sido frecuentemente abordada como una problemática sectorial, subsumida dentro de categorías más amplias como pobreza, exclusión o vulnerabilidad. Esta aproximación tiende a invisibilizar las especificidades jurídicas, culturales, lingüísticas y políticas que acompañan a las trayectorias migratorias. En ocasiones, ni siquiera se plantea como tema o asunto dentro de esas categorías en los programas de estudio.

Particularmente, abordar el tema de la migración y las movilidades humanas es pertinente, urgente y relevante para la formación en Trabajo Social, porque se podrá reconocer como condición estructural; lo que implica asumir que en las personas se: reconfiguran las trayectorias de vida, se modifican los accesos a derechos, se tensionan marcos normativos e institucionales y se exigen capacidades profesionales específicas de intervención.



Trabajo Social está posicionado como una disciplina estratégica en la atención de lo social, dado su papel en la mediación entre personas, instituciones y políticas públicas. No obstante, para responder a esa complejidad que intersecta entre dicha posición y las realidades que emergen, se requieren marcos teórico-metodológicos que trasciendan la sensibilización cultural y avancen hacia una intervención situada, ética y políticamente consciente. En este contexto, avanzar hacia una intervención situada supone incorporar marcos interpretativos que permitan comprender las problemáticas sociales desde sus dimensiones históricas, territoriales, políticas y culturales. Entre ellos, la interculturalidad crítica ofrece una perspectiva especialmente pertinente para el Trabajo Social, ya que desplaza la atención desde la diversidad entendida como una característica de determinados grupos hacia el análisis de las relaciones de poder, las desigualdades estructurales y los procesos de exclusión que configuran las experiencias de las personas y los colectivos.

Interculturalidad crítica como lente profesional

La interculturalidad ha sido incorporada en distintos contextos académicos como reconocimiento de la diversidad cultural y promoción del diálogo entre culturas. Sin embargo, enfoques de corte multicultural liberal han tendido a reducirla a una política de tolerancia, sin cuestionar las estructuras de poder que producen desigualdad y exclusión. Desde una perspectiva intercultural crítica y decolonial, la diversidad sociocultural no se concibe como coexistencia armónica abstracta, sino como campo atravesado por relaciones asimétricas de poder.

En contextos migratorios, estas asimetrías se expresan en barreras lingüísticas, precarización laboral, racismo institucional, discriminación en servicios públicos, burocratización del acceso a derechos. Por consiguiente, para el Trabajo Social, la interculturalidad crítica supone reflexividad profesional sobre la propia posición de poder, análisis de marcos normativos que producen exclusión, intervención orientada a la garantía de derechos y cuestionamiento de prácticas institucionales normalizadas. En la experiencia formativa, esta perspectiva se vuelve central cuando quienes estudian confrontan la distancia entre el discurso normativo de derechos humanos y las prácticas concretas observadas en



territorio. Así, la interculturalidad deja de ser una categoría conceptual para convertirse en un lente crítico frente a la realidad institucional, principalmente por estar presente discursivamente, pero no en el ejercicio práctico más profundo.

Formación situada y aprendizaje desde el territorio

La formación situada parte del supuesto de que el conocimiento profesional no se construye exclusivamente en el aula, sino en la articulación entre teoría y experiencia territorial. En el caso del Trabajo Social, esta articulación es constitutiva del quehacer profesional, pero no siempre se integra pedagógicamente de manera reflexiva. En el curso Migración e Interculturalidad, la incorporación de varias estrategias (ver tabla 3).

Tabla 3

Estrategias formativas

Estrategia formativa	Propósito en el proceso de aprendizaje
Visitas a organizaciones que atienden a población migrante	Conocer contextos institucionales de atención y analizar las respuestas organizacionales frente a las movilidades humanas.
Acercamiento a personas en condición migrante	Comprender las trayectorias, necesidades y experiencias de personas en movilidad humana a partir del contacto directo o del análisis de casos.
Análisis de narrativas de experiencias migrantes	Favorecer la comprensión crítica de las dimensiones subjetivas, sociales y estructurales de la movilidad humana mediante relatos propios y asignados.
Elaboración de diagnósticos sociales situados	Desarrollar la capacidad para identificar problemáticas, recursos y factores contextuales desde una perspectiva territorial y profesional.
Diseño de propuestas de intervención	Integrar el análisis realizado en estrategias de intervención fundamentadas, pertinentes y contextualizadas.



Diálogos con actores vinculados a la movilidad humana	Reconocer la diversidad de perspectivas institucionales, comunitarias y sociales que intervienen en los procesos de atención e inclusión de personas en movilidad humana.
---	---

Fuente: Elaboración con base en programas de estudio, planeaciones didácticas y materiales del curso.

Las estrategias señaladas permiten que los y las estudiantes confronten marcos conceptuales con realidades concretas. Desde la experiencia docente, uno de los hallazgos más significativos fue observar cómo el tránsito del aula al territorio genera desplazamientos de conocimiento y emocionales. Lo que inicialmente se analizaba como “problemática migratoria” adquiere rostros, historias y tensiones éticas. La intervención deja de ser ejercicio hipotético para convertirse en responsabilidad profesional anticipada. Ese proceso también evidenció algunas tensiones que se reconocen ante ausencias formativas previas, tales como la fragmentación curricular que dificulta la continuidad formativa; límites institucionales para la intervención; la carga emocional asociada al contacto con contextos de vulnerabilidad; y la necesidad de mayor articulación entre teoría crítica y herramientas operativas.

La formación situada no elimina las tensiones; las hace visibles y las convierte en objeto de reflexión pedagógica. Tanto para reconocer otras situaciones, condiciones o necesidades que cruzan a las personas y actores implicados en los contextos de migración.

De la sensibilización a la profesionalización

Un elemento central del tránsito curricular entre 2023 y 2026 fue el desplazamiento del énfasis en la sensibilización sobre la migración, las movilidades humanas y la importancia de una mirada intercultural, hacia la profesionalización de la intervención. Mientras que en la versión inicial del curso predominaba la comprensión del fenómeno migratorio y la problematización conceptual, los ajustes para el ciclo 2026A buscaban fortalecer explícitamente el diagnóstico social en contextos donde está presente la movilidad humana; el diseño de proyectos de intervención profesional con una perspectiva situada; la



identificación de responsabilidades éticas; la argumentación técnica de propuestas; y la construcción conceptual y operativa de modelos para la intervención e incidencia desde el trabajo social.

Ese giro no implica abandonar la dimensión crítica, sino integrarla en un marco operativo que se fortalezca desde la construcción de conocimiento situado. La movilidad humana es abordada no solo como objeto de análisis, sino como campo especializado de intervención profesional. En este punto emerge un supuesto central de este trabajo:

- La incorporación sistemática de la migración y la movilidad humana en la formación del Trabajo Social no solo amplía contenidos, sino que reconfigura el campo profesional y demanda la consolidación de un área especializada de intervención.

Resultados

Transformaciones formativas, aprendizajes emergentes y tensiones institucionales

Uno de los principales hallazgos de la sistematización es el desplazamiento conceptual que ocurre con el curso; la migración suele ser comprendida como fenómeno externo, un proceso macroestructural asociado a estadísticas, flujos y políticas públicas. El diseño original respondía a lógicas formativas predominantes en otros cursos sobre migración en las carreras de ciencias sociales (por experiencias previas de las docentes).

Conforme se incorpora una perspectiva centrada en las personas (interés fundamental de trabajo social) y el acceso a derechos humanos (perspectiva fundamental formativa en la licenciatura), experiencias de análisis de casos, trabajo de campo y elaboración de diagnósticos sociales situados, la migración comienza a ser entendida como condición que transforma trayectorias de vida e incide directamente en el ejercicio profesional. Este tránsito conceptual se evidencia en la forma en que el estudiantado redefine los problemas sociales. Lo que al inicio se nombra como “falta de documentos” o “dificultades de adaptación” evoluciona hacia categorías más complejas: barreras estructurales de acceso a derechos, violencia institucional, racismo burocrático o exclusión normativa.



Un cambio significativo en el desarrollo del curso consistió en incorporar de manera explícita los resultados, experiencias y dilemas surgidos de los procesos de investigación desarrollados por el equipo docente como parte de las estrategias de enseñanza. De este modo, la formación dejó de apoyarse exclusivamente en estudios de caso provenientes de la literatura especializada para incorporar situaciones documentadas en investigaciones realizadas en contextos locales de movilidad humana. Esta articulación entre investigación y docencia permitió acercar al estudiantado a problemáticas contemporáneas, visibilizar las tensiones presentes en la intervención institucional y favorecer el análisis crítico de escenarios reales donde el Trabajo Social desarrolla su práctica profesional.

Un ejemplo de esta estrategia provino de una investigación sobre el acceso al sistema público de salud de personas en situación de movilidad humana en Jalisco (Flores y Márquez, 2020). Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas con trabajadoras sociales de hospitales de segundo y tercer nivel de atención. El análisis permitió identificar que, con frecuencia, las barreras que enfrentaban las personas migrantes eran interpretadas por las instituciones como problemas administrativos y no como expresiones de violencias estructurales que limitaban el ejercicio del derecho a la salud.

Uno de los casos documentados correspondió a una mujer migrante con embarazo a término que acudió al servicio de urgencias obstétricas sin documentos de identificación y acompañada por su esposo, un jornalero indígena migrante. Ante la ausencia de registro en el sistema de salud, la situación fue tratada como un problema de afiliación y la paciente fue remitida a un hospital de asistencia social, invisibilizando las condiciones de vulnerabilidad que atravesaban su experiencia y las responsabilidades institucionales frente al derecho a la atención. La intervención de la disciplina del trabajo social requiere, en estos casos, una lectura crítica reflexiva, que contemple las categorías de análisis: desigualdad, falta de acceso, violencia estructural, racismo institucional, derechos humanos, género, clase social y poder. Es necesario que las y los trabajadores sociales hagan evidente el tránsito desde una comprensión individualizante hacia una lectura estructural y crítica de la intervención.



Construcción de capacidades para el diagnóstico social situado

La incorporación del diagnóstico social como producto integrador representó un punto de inflexión en el proceso formativo. El diagnóstico pasa de ser ejercicio técnico aislado para convertirse en herramienta que articula teoría, ética y territorio. Así, las y los estudiantes comienzan a identificar variables estructurales (estatus migratorio, redes familiares transnacionales, acceso diferencial a servicios), analizar intersecciones entre movilidad humana, género, edad y clase social, reconocer la importancia del contexto institucional específico, diferenciar niveles de intervención (individual, familiar, comunitario e institucional).

En la malla curricular de Trabajo Social, se realizan prácticas desde el tercer semestre de la carrera; las asignaturas de prácticas tienen el objetivo de acercar a las y los estudiantes a situaciones individuales, colectivas y comunitarias. En este sentido, es fundamental que se desarrollen habilidades para la construcción de un análisis social situado, es necesario que la intervención muestre de qué manera la incomodidad inicial se transformó en análisis de marcos normativos y posibilidades de gestión institucional. Este proceso permite reconocer que la intervención profesional no se reduce al acompañamiento psicosocial, sino que incluye mediación, incidencia y cuestionamiento de prácticas institucionales.

En todos los ámbitos y niveles de intervención se presentan trayectorias de vida en situación de movilidad humana; así sucede también en las prácticas escolares y profesionales. El siguiente caso sirve para ilustrar lo anterior:

El escenario de intervención fue una comunidad semiurbana perteneciente a un municipio del área metropolitana de Guadalajara. De acuerdo con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), en dicho municipio reside una población de 14,315 personas que se autoadscriben como indígenas. La intervención social se desarrolló en el ámbito educativo, específicamente en una institución de nivel preescolar. Durante el periodo de prácticas, se estimaba que más de la mitad de la población escolar pertenecía a familias indígenas provenientes de distintas entidades del centro y sur de México. Asimismo, se observó que una parte importante de estas familias había llegado a la comunidad mediante



procesos de migración interna. La experiencia se llevó a cabo durante un ciclo escolar comprendido entre 2025 y 2026. Para elaborar el diagnóstico situacional se realizaron entrevistas con informantes clave, entre quienes se encontraban personal docente y administrativo, así como madres y padres de familia. Desde la perspectiva de algunas personas vinculadas con la institución, una de las principales problemáticas era la inasistencia prolongada de niñas y niños cuando sus familias regresaban temporalmente a sus comunidades de origen para participar en celebraciones y actividades comunitarias. Esta situación fue explicada por las personas entrevistadas mediante referencias a los “usos y costumbres” de las familias indígenas (informantes institucionales, comunicación personal, noviembre de 2025).

A partir de esta interpretación, la demanda inicial formulada por la institución consistió en trabajar con madres y padres de familia para disminuir las ausencias escolares. No obstante, dicha demanda requirió ser problematizada, pues podía colocar la responsabilidad del absentismo exclusivamente en las prácticas culturales de las familias indígenas, sin considerar las condiciones sociales, económicas, laborales y migratorias que incidían en la asistencia escolar. Asimismo, la expresión “usos y costumbres” podía producir una interpretación homogénea y estigmatizante de una población culturalmente diversa.

Por ello, el diagnóstico no se limitó a recuperar la perspectiva institucional, sino que incorporó las voces de las familias para comprender el significado de los desplazamientos temporales, la importancia de los vínculos con las comunidades de origen y las dificultades que enfrentaban para conciliar estas prácticas con el calendario escolar. Esta aproximación permitió desplazar una lectura centrada en el supuesto déficit cultural de las familias hacia un análisis intercultural de las barreras institucionales y de las posibilidades de construir acuerdos que garantizaran el derecho a la educación sin desvalorizar la identidad, la pertenencia comunitaria ni las prácticas culturales de la población indígena

Emergencia de reflexividad ética y emocional

Uno de los aprendizajes más significativos derivados del proceso formativo fue el reconocimiento de que la enseñanza sobre las movilidades humanas no sólo implica la



apropiación de conceptos o marcos analíticos, sino también la construcción de una reflexividad ética y emocional frente al sufrimiento social. El contacto con organizaciones, personas en situación de movilidad humana y casos documentados mediante investigaciones permitió que el estudiantado confrontara experiencias de deportación, desplazamiento forzado, separación familiar, violencia, discriminación institucional y exclusión del acceso a derechos. Estas experiencias movilizaron emociones como indignación, incertidumbre, frustración o impotencia que trascendieron el plano cognitivo y se incorporaron como parte del proceso de aprendizaje.

Lejos de considerar esta dimensión afectiva como un obstáculo para la formación profesional, el curso la asumió como un componente indispensable del razonamiento ético del Trabajo Social. Las discusiones en el aula permitieron problematizar preguntas que rara vez aparecen en los manuales de intervención: “¿qué ocurre cuando las necesidades de una persona exceden las posibilidades reales de actuación profesional?, ¿cómo evitar que el compromiso ético derive en una exigencia permanente de sacrificio personal?, ¿dónde se sitúan los límites entre la responsabilidad individual, la corresponsabilidad institucional y las obligaciones del Estado?”

Estas reflexiones se fortalecieron mediante el análisis de casos provenientes de investigaciones desarrolladas por el propio equipo docente, lo que permitió trasladar al espacio formativo dilemas reales enfrentados por trabajadoras sociales en distintos ámbitos de intervención. Uno de ellos provino de una investigación sobre el acceso de personas en situación de movilidad humana al sistema público de salud en Jalisco (Flores y Márquez, 2020), en la que se entrevistó a profesionales de Trabajo Social que laboran en hospitales del sistema de salud pública. A partir de los testimonios recuperados y bajo consentimiento informado, se reconstruyó el siguiente caso:

Paciente masculino, originario de El Salvador, con fractura expuesta de pierna. No cuenta con familiares ni redes de apoyo en Jalisco. Tras permanecer dos semanas hospitalizado, se realiza la cirugía correspondiente y la urgencia médica queda resuelta. El paciente recibe indicación de alta hospitalaria con material de osteosíntesis,



cuidados específicos en domicilio y la necesidad de regresar seis semanas después para retirar el material quirúrgico. Durante la hospitalización, la trabajadora social gestionó insumos para la cirugía, realizó los trámites para la condonación de costos, estableció contacto con la embajada para localizar familiares y acompañó permanentemente al paciente. Posteriormente, dedicó tres semanas adicionales a buscar un albergue que pudiera ofrecer alojamiento, alimentación y seguimiento médico. Sin embargo, ante la presión institucional por liberar la cama hospitalaria, expresó el siguiente dilema: "¿Qué hago? ¿Lo saco a la calle? ¿Me lo llevo a mi casa? ¿Lo dejo en cualquier albergue?"

Más allá de la singularidad del caso, el interés pedagógico radicó en las preguntas que suscitó entre el estudiantado. La discusión dejó de centrarse exclusivamente en las acciones realizadas por la trabajadora social para desplazarse hacia el análisis de las condiciones institucionales que producen este tipo de dilemas. El problema dejó de interpretarse como una insuficiente capacidad individual de la profesional y comenzó a comprenderse como la expresión de una red institucional fragmentada, caracterizada por la ausencia de mecanismos de referencia, escasez de recursos para personas migrantes y respuestas públicas insuficientes para garantizar la continuidad del cuidado.

Esta resignificación permitió comprender que los límites de la intervención profesional no deben confundirse con indiferencia ni con falta de compromiso. Por el contrario, reconocerlos constituye una condición para ejercer una práctica ética, capaz de distinguir aquello que corresponde resolver desde el ámbito profesional, aquello que requiere respuestas interinstitucionales y aquello que demanda transformaciones estructurales de las políticas públicas. Desde esta perspectiva, la intervención deja de concebirse como la resolución individual de problemas y pasa a entenderse como un ejercicio de articulación, incidencia y defensa de derechos.

Finalmente, el caso abrió un espacio para discutir el autocuidado profesional desde una perspectiva crítica. Más que una responsabilidad exclusivamente individual, el autocuidado fue analizado como una dimensión ética e institucional del ejercicio profesional. La



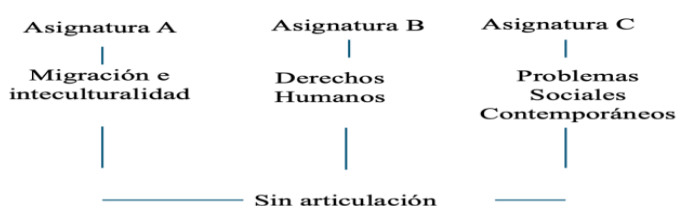
exposición permanente al sufrimiento social, la presión por responder a necesidades para las cuales no existen recursos suficientes y la toma cotidiana de decisiones con profundas implicaciones humanas evidencian la necesidad de contar con mecanismos de supervisión profesional, deliberación ética, contención emocional y apoyo institucional.

Tensiones institucionales y límites estructurales

La sistematización también permitió identificar tensiones persistentes. Se observó que la migración y la movilidad humana se abordan en múltiples asignaturas, pero sin coordinación explícita. Esto refuerza la hipótesis de que el tema no puede mantenerse como contenido aislado, sino que requiere consolidarse como eje articulador o área especializada. El análisis de la trayectoria de los contenidos de la malla curricular permitió distinguir entre la forma en que actualmente se aborda la migración y una trayectoria formativa ideal. La diferencia principal se encuentra en el paso de una presencia temática dispersa hacia un aprendizaje progresivo, articulado y vinculado con la práctica (ver figura 1).

Figura 1.

Situación actual



Elaboración propia

La trayectoria ideal podría organizarse en tres momentos. En un primer nivel, las y los estudiantes construirían las bases conceptuales, históricas, éticas y jurídicas para comprender la migración y la movilidad humana. En un segundo momento, se profundizaría en las desigualdades, las políticas migratorias, las violencias institucionales y las diferencias relacionadas con el género, la edad, la pertenencia étnica, la diversidad sexo genérica y la discapacidad. Finalmente, en un tercer nivel, se aplicarían los conocimientos mediante prácticas supervisadas, análisis de casos, diagnósticos, proyectos de intervención,



sistematizaciones y trabajo articulado con instituciones y organizaciones sociales (ver figura 2).

Figura 2.

Propuesta de la trayectoria ideal



Elaboración propia

El análisis permitió confirmar el planteamiento de que la migración no puede mantenerse como un contenido aislado, complementario o dependiente de la iniciativa individual del profesorado. Su complejidad exige una ubicación curricular definida, una secuencia progresiva de aprendizajes, coordinación entre asignaturas, vinculación sostenida con organizaciones sociales y condiciones institucionales que permitan desarrollar prácticas éticas y pertinentes. De esta manera, la movilidad humana podría consolidarse como un eje articulador de la formación y, al mismo tiempo, como un campo especializado de intervención profesional en Trabajo Social.

De curso especializante a campo profesional emergente

La evolución del curso y los aprendizajes emergentes sugieren que la movilidad humana constituye un campo profesional en expansión dentro del Trabajo Social. No se trata únicamente de formar profesionales “sensibles” a la diversidad cultural, sino de construir capacidades específicas para intervenir en procesos de regularización de situación de residencia, visibilización en las estructuras sociales, acceso a servicios educativos y de salud, acompañamiento a personas en retorno, mediación intercultural, diseño de programas con enfoque de derechos, educación social de las comunidades receptoras de personas en



condición migrante, sostenimiento de los esfuerzos materiales en el acompañamiento y atención de poblaciones migrantes.

La sistematización evidencia que cuando la formación articula teoría crítica, diagnóstico situado y diseño de intervención, los y las estudiantes comienzan a comprender la migración y la movilidad humana como ámbito legítimo y urgente de especialización profesional.

Reflexión final: proyección de un área especializada en movilidad humana

Los resultados del análisis para este trabajo permiten sostener que la incorporación de la migración y la movilidad humana en la formación del Trabajo Social no constituye una ampliación temática menor, sino una reconfiguración del campo profesional. Cuando la migración es comprendida como condición estructural y no únicamente como fenómeno social, se transforma la lógica misma de la intervención.

La experiencia analizada muestra que la formación situada favorece el tránsito desde una comprensión descriptiva de las migraciones hacia una apropiación operativa de herramientas para el diagnóstico y la intervención. Este desplazamiento implica reconocer que la migración y la movilidad humana atraviesan todos los niveles y espacios de intervención; que los marcos normativos migratorios condicionan el acceso a derechos; que las instituciones reproducen, a veces de manera inadvertida, prácticas excluyentes; y que la intervención profesional requiere capacidades jurídicas, culturales y políticas específicas.

El análisis también permite problematizar el concepto de competencia cultural. Si bien la literatura ha enfatizado la necesidad de sensibilidad intercultural en la intervención social, la experiencia formativa demuestra que esta es condición necesaria pero insuficiente. La interculturalidad crítica exige análisis de relaciones de poder, cuestionamiento de marcos normativos excluyentes, intervención orientada a la garantía de derechos, reflexividad sobre la propia posición profesional. La formación en movilidad humana, cuando se desarrolla desde el aprendizaje situado, expone al estudiantado a escenarios donde el conflicto no es únicamente cultural, sino estructural. La dificultad para acceder a servicios por falta de documentos, las barreras burocráticas o lingüísticas, la estigmatización institucional o la falta



de protocolos de atención, no se resuelven mediante empatía individual, sino mediante estrategias de mediación, incidencia y gestión institucional.

En este sentido, la experiencia sugiere que, si bien la sistematización no permite generalizar esta trayectoria formativa, los resultados ofrecen elementos para plantear el transitar desde una noción de competencia cultural hacia la construcción de competencia intercultural crítica, entendida como capacidad de intervenir en contextos atravesados por desigualdad estructural.

La articulación entre teoría y territorio se revela como otro elemento central en la construcción de capacidades profesionales. A partir de los hallazgos de esta experiencia, proponemos que el contacto con escenarios reales no solo sensibiliza, sino que obliga a integrar conocimientos teóricos con decisiones prácticas. El aprendizaje situado opera como dispositivo de profesionalización porque: a) confronta marcos normativos con realidades institucionales; b) obliga a argumentar técnicamente propuestas de intervención; c) visibiliza límites y responsabilidades éticas; d) introduce complejidad en el análisis de casos. Este proceso fortalece la identidad profesional del estudiantado, que comienza a reconocerse como agente con capacidad de incidir y no únicamente como observador crítico.

El análisis desarrollado muestra que el tránsito desde la sensibilización intercultural hacia la profesionalización de la intervención representa uno de los principales logros del proceso formativo. Pero la articulación entre teoría crítica, diagnóstico social situado y diseño de propuestas de intervención permite que el estudiantado desplace su mirada desde explicaciones individualizantes hacia análisis estructurales de exclusión y desigualdad. Este movimiento cognitivo y ético no se produjo únicamente mediante contenidos teóricos, sino a través de la confrontación con territorios, narrativas y tensiones institucionales concretas.

Asimismo, la experiencia evidenció que la formación situada fortalece la identidad profesional al situar al estudiantado frente a dilemas reales de intervención: límites normativos, riesgos institucionales, asimetrías de poder y responsabilidades éticas. En este proceso, la movilidad humana deja de percibirse como problemática externa para convertirse en campo legítimo de especialización profesional. Las áreas estratégicas identificadas —



inclusión educativa, mediación institucional para el acceso a derechos, intervención comunitaria en territorios de recepción o retorno, acompañamiento psicosocial en contextos de desplazamiento e incidencia en políticas públicas— confirman que el Trabajo Social posee potencial significativo para incidir en escenarios de movilidad humana. No obstante, este potencial requiere formación específica, articulación curricular y fortalecimiento institucional.

En este sentido, sostenemos como horizonte de desarrollo curricular, que la movilidad humana debe consolidarse como área especializada de intervención dentro de la formación en Trabajo Social. Esta consolidación no implica fragmentar el currículo, sino reconocer que la movilidad atraviesa múltiples campos de acción y demanda capacidades técnicas, éticas y políticas particulares. Formalizar un área permitiría articular docencia, investigación e incidencia social, fortaleciendo la capacidad universitaria para responder a los desafíos contemporáneos. Finalmente, formar profesionales en contextos de movilidad humana supone asumir que la intervención social se desarrolla en un mundo en constante desplazamiento. Las fronteras jurídicas, culturales y territoriales son dinámicas; las trayectorias de vida son transnacionales; las instituciones enfrentan tensiones crecientes entre normatividad y garantía efectiva de derechos. En este escenario, el Trabajo Social está llamado no solo a acompañar procesos, sino a problematizar estructuras y a construir respuestas situadas y éticamente fundamentadas.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Durante la elaboración del manuscrito se utilizó inteligencia artificial generativa (*ChatGPT*, *OpenAI*) como herramienta de apoyo para la corrección de estilo, organización y elaboración preliminar de tablas. La conceptualización del estudio, el diseño metodológico, el análisis de la experiencia, la interpretación de los resultados y la versión final del texto fueron responsabilidad exclusiva de las autoras.



Referencias

- Flores Ávila, A. L., Valdez Estrada, S., & Olivares Lepe, J. (2023). *Migración e interculturalidad* (Programa de la Unidad de Aprendizaje, clave IK259). Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Guadalajara.
- Flores Ávila, A. L., Márquez Aguayo, M. E. (2020). *El acceso a servicios de salud de la población migrante en Jalisco: diagnóstico situacional en el sistema de salud pública desde la perspectiva de Trabajo Social*. Universidad de Guadalajara.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Revista Latinoamericana de Educación*, 16, 5-12.
- Gómez-Hernández, R. E. (2022). Trayectorias de la interculturalidad en la intervención social de Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 61-83.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Humanizando la Deportación. (s. f.). *Humanizando la Deportación*. Universidad de California, Davis. <https://humanizandoladeportacion.ucdavis.edu/es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Zapopan presenta informe sobre las acciones a favor de los pueblos originarios*. <https://www.zapopan.gob.mx/v3/noticias/zapopan-presenta-informe-sobre-las-acciones-favor-de-los-pueblos-originarios>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Lacomba, J. (2020). Una revisión del Trabajo Social con migrantes y refugiados. Construyendo nuevas bases teóricas y metodológicas. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (14), 293-332.



POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

“Calidad e Innovación: Perspectiva contemporánea para la Educación Superior”



Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Paulo Freire. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Torres Gómez, F., & Vélez Villafañe, G. (2020). Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 161-180.

Universidad de Guadalajara. (s. f.). *Licenciatura en Trabajo Social: Plan de estudios*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
https://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social/plan_estudios