

ARTÍCULO

## Trabajo Social y Educación en Derechos Humanos: pedagogía crítica, situada, feminista y territorial

### Social Work and Human Rights Education: Critical, Situated, Feminist, and Territorial Pedagogy

Cory Duarte<sup>1</sup>

Universidad de Atacama, Chile

Recibido: 20/04/2025

Aceptado: 26/08/2025

#### Cómo citar

Duarte, C. (2025). Trabajo Social y Educación en Derechos Humanos: pedagogía crítica, situada, feminista y territorial. *Propuestas Críticas en Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 5 (10), 170-191. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2025.78642>

#### Resumen

En un contexto latinoamericano atravesado por crisis democráticas, violencias estructurales y disputas por la memoria, este artículo analiza los desafíos que enfrenta la transversalización de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en la formación en Trabajo Social. Desde una perspectiva crítica, situada, feminista y territorial se examinan los límites institucionales, las tensiones pedagógicas y los vacíos curriculares que obstaculizan su incorporación efectiva en las universidades públicas. A partir de una revisión de literatura especializada y marcos normativos

#### Palabras clave:

Educación en Derechos Humanos; Trabajo Social; pedagogía crítica; formación situada

<sup>1</sup> Cory Duarte, Chile. E-mail: [cory.duarte@uda.cl](mailto:cory.duarte@uda.cl)

internacionales, se sostiene que la EDH no puede reducirse a la enseñanza de contenidos jurídicos o a competencias técnicas, sino que debe asumirse como una praxis encarnada, ética y transformadora.

El artículo argumenta que el Trabajo Social ofrece un espacio privilegiado para disputar los sentidos de la EDH, dada su tradición en la defensa de los derechos fundamentales, su vínculo con territorios atravesados por el daño y su capacidad para generar prácticas pedagógicas comprometidas con la justicia social. Se destacan propuestas que integran memorias, cuerpos y luchas colectivas, y se insiste en que solo una pedagogía anclada en lo situado puede responder críticamente a los desafíos contemporáneos. En suma, se propone una EDH orientada a formar subjetividades críticas, éticamente comprometidas con los dolores del presente y con la posibilidad de imaginar otros futuros posibles desde el Trabajo Social.

## Abstract

In the current Latin American context—marked by structural inequalities, democratic crises, and disputes over memory—Human Rights Education (HRE) emerges as an ethical-political imperative for public universities, particularly within social work education. This article critically analyzes the challenges of mainstreaming HRE in social work training, proposing a critical, situated, feminist, and territorial perspective that links critical pedagogies with local struggles and memories of resistance.

### Keywords:

*Human Rights Education; social work; critical pedagogy; situated learning*

171

Drawing on recent literature and international normative frameworks, the article identifies the tensions between the institutional mandate to promote a human rights culture and the actual barriers within educational processes: fragmented curricula, dogmatic pedagogical approaches, a disconnection from social issues, and cultural or institutional resistance. In this context, social work is presented as a privileged field to interrogate such tensions, due to its historical commitment to social justice, its territorial engagement, and its potential to form ethically engaged subjectivities capable of resistance and transformation.

The article argues that HRE can only fulfill its transformative potential when embraced as an embodied, ethical, and affective praxis. From this standpoint, it calls for rethinking social work education not as a technical process, but as a political, ethical, and territorial construction committed to the defense of human rights and the imagining of more just futures.



## Introducción

En un presente atravesado por exclusiones persistentes, negacionismos instalados y desigualdades que se profundizan, la Educación en Derechos Humanos (EDH) se vuelve no solo pertinente, sino urgente. En el contexto latinoamericano, donde las huellas de las dictaduras, la violencia estatal y las disputas por la memoria siguen marcando el presente, la EDH se configura como una práctica pedagógica situada, éticamente implicada con los territorios y con aquellas vidas históricamente negadas o despojadas de valor.

Este trabajo desarrolla una reflexión teórica sobre la EDH desde una perspectiva crítica, situada, feminista y territorial, a partir de una revisión narrativa de literatura especializada, con foco en su incorporación en los procesos formativos del Trabajo Social. Si bien se dialoga con marcos normativos internacionales, la reflexión se inscribe principalmente en coordenadas latinoamericanas, con énfasis en el caso chileno. Se reconoce que los debates sobre la EDH, particularmente en el campo del Trabajo Social, están atravesados por trayectorias históricas de violencia institucional, exclusión territorial y luchas por la justicia y la memoria. Lejos de aspirar a una sistematización exhaustiva, el trabajo busca ofrecer una mirada crítica que fortalezca pedagogías capaces de tejer vínculos entre memoria, dignidad y compromiso ético.

172

En este escenario, se plantea que el Trabajo Social ofrece un lugar privilegiado para interrogar las condiciones y sentidos de la EDH. Nuestra disciplina ha sido históricamente identificada con la justicia social y los derechos humanos, pero también ha operado en dispositivos de control social y bajo lógicas institucionales reproductoras de la dominación. Reconocer esta ambivalencia permite complejizar su potencial pedagógico y político. Situado entre lo institucional y lo subalterno, el Trabajo Social tiene la capacidad de tensionar tanto las estructuras de poder como los dispositivos de resistencia. Desde su ejercicio en territorios marcados por el daño, y en diálogo con experiencias corporales atravesadas por exclusiones históricas, puede habilitar una pedagogía que trascienda el currículo y convoque a formar subjetividades éticamente implicadas, capaces de sostener la memoria, el cuidado y la transformación. En esta línea, el artículo propone una aproximación que interpela la lógica tecnocrática neoliberal de la educación superior, apostando por una formación profesional comprometida con los cuerpos, los territorios y las memorias que resisten.

Cabe señalar que este manuscrito se inscribe en una perspectiva ensayística de carácter teórico-político. La reflexión se basa en una revisión narrativa crítica de literatura especializada, documentos normativos y aportes provenientes de investigaciones situadas en el campo de los derechos humanos y el Trabajo Social. La selección de



fuentes respondió a criterios de densidad conceptual, relevancia temática y pertenencia contextual al ámbito latinoamericano, con énfasis en el caso chileno. Se consultaron bases de datos (Scopus, SciELO, Redalyc y Google Scholar), priorizando textos publicados entre 2000 y 2024.

El artículo se estructura en tres grandes secciones. La primera delimita las claves conceptuales desde las que se construye la propuesta. La segunda desarrolla sus implicancias pedagógicas, con énfasis en el vínculo entre cuerpo, territorio, memoria y práctica docente. La tercera sección aborda los desafíos institucionales para la transversalización de la EDH en el ámbito universitario, considerando tensiones curriculares, marcos normativos y obstáculos estructurales. Finalmente, se ofrece una reflexión conclusiva que sintetiza el potencial transformador de una EDH encarnada, situada y comprometida con los territorios y las vidas que resisten.

### **La Educación en Derechos Humanos como praxis crítica y situada**

En las últimas décadas, la Educación en Derechos Humanos (EDH) ha sido reconocida como un componente fundamental para la construcción de una cultura democrática y de respeto a la dignidad humana. Este proceso ha estado acompañado por una institucionalización progresiva a nivel internacional, expresada en documentos como el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004), la Declaración sobre Educación y Formación en Derechos Humanos (2011) y los Planes de Acción del Programa Mundial para la EDH (2006; 2012). Estos marcos definen la EDH como un proceso orientado a la promoción del respeto universal a los derechos fundamentales, pero también como una herramienta preventiva frente a las violaciones a los derechos humanos y como eje articulador de una ciudadanía activa e inclusiva (Ugarte, 2005).

La EDH busca generar una cultura de derechos a través de conocimientos, habilidades y valores que promuevan su ejercicio y defensa (Naciones Unidas, 2006; 2011; 2012). Involucra una educación sobre, por medio de y para los derechos humanos (Vogelfanger y Ledzwa, 2023), dimensiones que articulan lo cognitivo, lo ético y lo transformador del aprendizaje, desde una pedagogía democrática y situada (Cubillos-Vega y Llanán, 2018; Cubillos-Vega, 2019).

La EDH requiere inscribirse en un proyecto ético-político capaz de cuestionar las estructuras de dominación y promover sujetos transformadores (Duarte, 2014). Esta exigencia interpela especialmente a las disciplinas jurídicas y sociales, frecuentemente atravesadas por enfoques normativos y descontextualizados, lo que ha impulsado propuestas pedagógicas críticas y situadas frente a su rol reproductor de control social (Catalani y Médici, 2019; Gómez, 2015). A su vez, la escasa transversalidad de



los contenidos sobre derechos humanos en las universidades limita la posibilidad de construir una cultura profesional comprometida con la garantía de derechos desde los inicios de la formación (Catalani, 2019; Catalani y Médici, 2019). Sin embargo, experiencias educativas ancladas en territorios marcados por el daño y la exclusión han mostrado que es posible fortalecer el vínculo entre memoria, justicia y ejercicio profesional crítico, abriendo espacios pedagógicos para una ética transformadora (Duarte et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la EDH no se reduce a contenidos normativos, sino que apunta a la formación de sujetos críticos capaces de interpretar, cuestionar y transformar sus realidades desde una ética centrada en los derechos humanos. Más que una transmisión de saberes es una práctica educativa que también configura el ser y el hacer (Cubillos-Vega, 2019), una verdadera «educación para la libertad» (Ugarte, 2005, p.121), orientada a que las personas se reconozcan como titulares de derechos y actores colectivos de transformación. En este sentido, la EDH ofrece herramientas analíticas para desnaturalizar las relaciones de poder en los procesos formativos. Esto permite posicionar al Trabajo Social como un campo de resistencia frente a formas institucionalizadas de dominación (Hernández, 2018). Asimismo, permite visibilizar mecanismos de reproducción de desigualdad presentes en la educación superior, interpelando las lógicas de poder que atraviesan el currículo, las prácticas docentes y los saberes institucionalmente legitimados (Campana et al., 2021).

Lo anterior dialoga con las pedagogías emancipatorias latinoamericanas, particularmente las inspiradas en Paulo Freire, que entienden la educación como acto político, dialógico y situado (Magendzo, 2002). En América Latina, la EDH ha estado vinculada a procesos de recuperación democrática y justicia transicional, especialmente en países marcados por dictaduras y crímenes de lesa humanidad (Magendzo y Pavéz, 2015; Cubillos-Vega y Llanán, 2018). En este contexto, la pedagogía de la memoria ha sido clave como horizonte de no repetición y compromiso con el «nunca más» (Cubillos-Vega y Llanán, 2018).

La EDH, entendida como praxis crítica, implica construir saberes en diálogo con los territorios, las memorias y las condiciones concretas de desigualdad. Su horizonte no es el desarrollo de competencias individuales, sino la formación de subjetividades capaces de transformar los sistemas que sostienen la exclusión y de imaginar nuevas formas de comunidad, ciudadanía y justicia (Guimarães y Vilar, 2013; Duarte et al., 2025).

Desde esta misma lógica, la responsabilidad ética y política de las universidades, en relación con los derechos humanos, se extiende a su participación en procesos de justicia, memoria y reparación. En contextos como el chileno, atravesado por la violencia de Estado, sus secuelas institucionales y el avance del negacionismo, las universidades



tienen el deber de asumir un compromiso real con la memoria histórica y la reparación simbólica e institucional. Este mandato es exigido normativamente en las universidades estatales por la Ley N° 21.094 (2018), que les asigna la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia. A ello se suma la Ley N° 21.091 (2018) sobre Educación Superior, que incorpora entre sus principios el respeto y la promoción de los derechos humanos, posicionando a las universidades como espacios estratégicos para la formación de ciudadanías éticas, solidarias y comprometidas con la justicia social y ambiental. Estas directrices se articulan con el Plan Nacional de Derechos Humanos (Ley N° 20.885) (2015) que identifica a las universidades como agentes clave en la consolidación de una cultura de derechos, memoria y reparación. Asumir este compromiso no es solo una exigencia legal, sino una condición ética para la construcción de universidades verdaderamente democráticas. Esta responsabilidad también ha sido reafirmada en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (UNESCO, 2018), que convoca a las instituciones de educación superior a comprometerse activamente con la defensa de los derechos humanos y la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

### **Educación en Derechos Humanos y Trabajo Social**

En debates recientes se ha profundizado el reconocimiento del vínculo intrínseco entre el Trabajo Social y la defensa de los derechos humanos, no solo como marco ético-normativo, sino como principio organizador del quehacer profesional (Cubillos-Vega, 2019). En esta línea, diversos instrumentos internacionales, como la Definición Global del Trabajo Social (IFSW e ICSW, 2014), los Estándares Globales para la Formación en Trabajo Social (International Federation of Social Workers [FITS], 2020) y la Agenda Global del Trabajo Social (2020) reconocen explícitamente a los derechos humanos como una dimensión estructural profesional y disciplinar. Esta perspectiva se refuerza en la idea de que el Trabajo Social se configura como una profesión «puente», articuladora entre la defensa de derechos y el accionar institucional del Estado (Cubillos-Vega, 2019). En efecto, los derechos humanos constituyen una parte central de la base ética y política de la profesión (Duarte, 2014; Duarte et al., 2025a), en tanto orientan las intervenciones hacia la dignidad, la equidad y la transformación social. De allí que el Trabajo Social se concibe también como una «profesión de derechos humanos» (Healy, 2008; Steen et al., 2016), en la que el posicionamiento frente a las desigualdades requiere no solo herramientas técnicas, sino también un compromiso político y ético profundamente arraigado (Cubillos-Vega et al., 2018). En esta línea, la EDH ha sido comprendida también como una herramienta crítica para interpelar las lógicas dominantes de producción de conocimiento y afirmar una perspectiva relacional, situada y epistémicamente justa (Rubilar et al., 2025).



No obstante, a pesar de su centralidad declarativa, el desarrollo teórico, empírico y aplicado del enfoque de derechos humanos en la intervención profesional ha sido insuficiente (Cubillos-Vega, 2017). En lo formativo, investigaciones evidencian una baja presencia de contenidos vinculados a los derechos humanos en las mallas curriculares del Trabajo Social, así como dificultades en su integración efectiva en situaciones prácticas (Healy y Wairire, 2014; Duarte, 2014; Mercado et al., 2016; Rodríguez y Cubillos-Vega, 2023). En España, aunque dos tercios de las universidades que imparten el grado en Trabajo Social incluyen asignaturas relacionadas con derechos humanos, estas suelen ser optativas y con escasa articulación transversal (Mercado-García et al., 2016). En México, si bien el 73,68% de las universidades públicas incluyen asignaturas específicas sobre derechos humanos, persiste una falta de enfoque integral (Rodríguez y Cubillos-Vega, 2023). En Chile, menos de un tercio de las carreras de Trabajo Social consideran los derechos humanos como eje formativo en sus perfiles de egreso, y solo el 7,6% incluye formación específica en la materia (Reyes-Pérez et al., 2020).

Estas cifras dan cuenta de una brecha formativa relevante, más aún si se considera que la EDH no se reduce a contenidos curriculares, sino que abarca una pedagogía cognitiva, actitudinal y transformadora (Rodríguez y Cubillos-Vega, 2023). La falta de integración de estas dimensiones profundiza las tensiones estructurales del Trabajo Social: entre control y autonomía (Muñoz, 2020), entre defensa de derechos y adaptación institucional (Healy, 2008; Muñoz, 2016), entre precariedad profesional y compromiso ético (Ioakimidis, 2021).

En este sentido, y en el año de nuestro primer centenario en América Latina, el Trabajo Social, como profesión de derechos humanos, debe asumir sus propias contradicciones. Pues, no solo ha sido impulsor de procesos de defensa y promoción de derechos humanos (Steen et al., 2016; Rubilar, 2018; Castañeda y Salamé, 2019), sino también ha operado en algunos contextos como legitimador de prácticas de control social e incluso como cómplice de dispositivos de opresión (Ioakimidis, 2021; Alfaro, 2022). Reconocer esta ambivalencia no implica deslegitimar la profesión, sino asumir críticamente su posicionamiento en las disputas históricas por la dignidad, la memoria, los cuidados y la justicia. Así, se proyecta como parte del proyecto ético-político en clave emancipadora, en diálogo con propuestas indisciplinadas que cuestionan el orden social capitalista, patriarcal y colonial (Martínez, 2020; Duarte, 2022). Desde esta perspectiva, no basta con enseñar derechos: se trata de habitar la EDH como una forma de pensar/hacer/sentir el Trabajo Social desde la memoria, el conflicto y el compromiso con la transformación.

Para sumar más elementos, se puede señalar que investigaciones recientes han aportado evidencia sobre la relevancia de la EDH en la formación práctica de estudiantes. Estudios demuestran que el estudiantado de Trabajo Social valora altamente la formación en





derechos humanos para el desarrollo de sus habilidades prácticas y su proyección profesional (Arcentales Macas, 2024), fortaleciendo la conciencia ética y dotándoles de competencias para la justicia social (Aravena y Valencia, 2023). Al mismo tiempo, estudios evidencian que el enfoque de derechos humanos, cuando se incorpora desde una lógica de responsabilidad colectiva, fortalece el sentido de comunidad y pertenencia en la formación profesional (Gutiérrez y Naranjo, 2023). Este tipo de aproximaciones, que integran lo ético, lo pedagógico y lo político, constituyen avances significativos para una EDH situada. Sin embargo, otros estudios advierten sobre el riesgo de una institucionalización simbólica, donde la EDH se presenta como discurso institucional sin efectos concretos en la experiencia educativa (Leiva y Céspedes, 2023). Lo anterior, refuerza la necesidad de desarrollar dispositivos pedagógicos que articulen el enfoque de derechos con las prácticas docentes y las relaciones cotidianas dentro del aula.

La memoria y el reconocimiento histórico resultan fundamentales en la enseñanza de los derechos humanos, especialmente en contextos atravesados por violaciones sistemáticas. Incorporar una pedagogía de la memoria en la formación en Trabajo Social permite comprender las lógicas del daño, habilitar procesos de subjetivación ética y sostener narrativas reparadoras ancladas en la justicia (Cubillos-Vega y López, 2024; Álvarez y Robles, 2023; Alfaro, 2022; Hau, 2023).

Otro aspecto central para fortalecer la EDH en Trabajo Social es el vínculo entre memoria, territorio y corporalidades. Diversas experiencias pedagógicas han evidenciado que una EDH encarnada y situada puede propiciar procesos de subjetivación transformadores, especialmente cuando se vincula con memorias vivas, territorios dañados y resistencias colectivas (Cubillos-Vega y Llanán, 2018; Duarte et al., 2022b, 2025b). Al mismo tiempo, los contextos políticos y sociales condicionan las formas en que el estudiantado comprende, valora y se apropia críticamente de los derechos humanos, emergiendo tensiones entre los discursos institucionales, las prácticas formativas y las realidades estudiantiles (Duarte et al., 2025a). Estas tensiones refuerzan la urgencia de una EDH situada, activa y articulada con procesos de justicia. En este marco, el Trabajo Social puede posicionarse como un campo de intervención ético-política que, mediante la EDH, contribuya a tensionar las estructuras académicas normativas y a habilitar formas de resistencia profesional frente al autoritarismo epistémico (Campana et al., 2021).

Investigaciones recientes en América Latina y otras regiones también muestran que la EDH tiene un rol central en el fortalecimiento de competencias éticas, políticas y profesionales, particularmente cuando se relaciona con prácticas comunitarias, justicia intergeneracional y vínculos interseccionales entre clase, género y etnicidad (Rubilar, 2018; Santos, 2023; Martínez, 2020). En regiones como África, por ejemplo, se ha propuesto el





enfoque Ubuntu como una contribución cultural y epistémica en la formación en Trabajo Social, aportando a la descolonización del currículo, fomentando prácticas pedagógicas más inclusivas, situando la comunidad, la reciprocidad y el cuidado como valores centrales de la formación profesional (Mugumbate et al., 2023). Este enfoque dialoga con las experiencias territoriales latinoamericanas que visibilizan luchas eco territoriales articuladas desde feminismos populares y saberes ancestrales (Svampa, 2021; Duarte et al., 2022a; Duarte et al., 2025b).

### **Perspectiva crítica, situada, feminista y territorial: fundamentos teórico-pedagógicos para una EDH en Trabajo Social**

A partir de la reflexión aquí propuestase argumenta sobre la pertinencia de una perspectiva crítica, situada, feminista y territorial para la EDH en el Trabajo Social. Asumir una *perspectiva crítica* implica desplazar la idea de una EDH entendida como mera transmisión de normas, para concebirla como una herramienta pedagógica y política orientada a interrogar las condiciones estructurales que hacen posible (o imposible) el ejercicio de los derechos. Una EDH que no problematiza los marcos que sostienen la desigualdad corre el riesgo de convertirse en un discurso normativo sin fuerza crítica, desvinculado de los conflictos y disputas que atraviesan nuestras realidades (Cubillos-Vega, 2021). En el campo del Trabajo Social, esta crítica interpela las lógicas tecnocráticas que han contribuido a despolitizar la formación profesional, alejándola de su vocación emancipadora. La hegemonía de una racionalidad técnico-administrativa ha vaciado el quehacer profesional de su densidad ética y política, ocultando las estructuras que perpetúan la desigualdad (Muñoz Arce, 2019). Esta despolitización debilita el potencial transformador de la EDH, reduciéndola a un enfoque funcionalista, desconectado de los territorios, las memorias y los cuerpos que sostienen las luchas por la justicia (Cubillos-Vega, 2021; Duarte et al., 2025).

Si bien el Trabajo Social ha sido históricamente identificado con la defensa de los derechos humanos y la justicia social, también ha sido interpelado por su papel en dispositivos de control social, su subordinación a lógicas asistencialistas y su participación en formas de colonialidad institucional. Estas tensiones no deben ser ignoradas, pues constituyen parte estructural de la historia de la profesión. La relación entre Trabajo Social y derechos humanos no es unívoca ni natural, sino el resultado de disputas teóricas, éticas e históricas que atraviesan el campo profesional. Reconocer esta complejidad permite comprender que el vínculo entre EDH y Trabajo Social es una apuesta ética y política que debe ser sostenida críticamente en cada contexto (Muñoz Arce, 2019; Duarte et al., 2025a).

La *dimensión situada* remite a una epistemología que reconoce la localización del conocimiento, la parcialidad encarnada y la responsabilidad política en la producción del



saber (Haraway, 1991; Duarte et al., 2022a). Una educación situada no es simplemente contextualizada, sino tejida entre los cruces de saberes ancestrales, vivencias comunitarias y resistencias locales. Esta perspectiva desplaza su concepción normativa, priorizando una práctica educativa relacional y territorial, sostenida en memorias de daño y acción transformadora (Cubillos-Vega y Llanán, 2018).

Desde una *perspectiva feminista*, la EDH se concibe como pedagogía encarnada que interpela los modos patriarcales de producción de saber y reconoce las intersecciones entre género, clase, raza y territorio (Butler, 2020; Duarte et al., 2022a). En territorios en sacrificio, las mujeres han articulado formas de actuación política desde el cuidado colectivo, resignificando la resistencia como defensa cotidiana de la vida (Duarte et al., 2022a; 2025). Considerando esto, enseñar desde los márgenes implica habitar la disidencia, abrazar el conflicto y construir trincheras de dignidad (hooks, 1994).

La *dimensión territorial*, por su parte, permite desplazar la EDH de los marcos abstractos hacia las geografías concretas donde se producen tanto la violencia como las luchas por la justicia. El territorio no es aquí un mero soporte físico, sino una construcción sociohistórica, afectiva y política, tejida por relaciones de poder, memorias encarnadas y modos de vida. Hablar de pedagogías territoriales implica tensionar las escalas del saber y la intervención, descentrar la mirada desde lo institucional hacia las formas de conocimiento que emergen en los conflictos, las comunidades y los cuerpos que resisten (Cortés, 2025). Esta concepción dialoga con los aportes del Trabajo Social latinoamericano que ha venido resignificando el territorio como categoría crítica para la formación y la intervención (Sánchez y Villarroel, 2025; Duarte et al., 2025b).

Estas claves permiten explorar las implicancias pedagógicas de una EDH situada. No se trata solo de contenidos, sino de transformar las formas de enseñar, los vínculos en el aula y los horizontes éticos de la formación. Las aulas pueden ser espacios donde se construyan saberes situados que reconozcan las experiencias de exclusión y abran posibilidades para el deseo, la memoria y la transformación (hooks, 1994).

Desde esta perspectiva, las aulas pueden devenir en espacios pedagógicos de resistencia, donde se construyan saberes encarnados y situados a partir de experiencias colectivas de exclusión, lucha y dignidad. Como señala bell hooks (1994), enseñar puede ser un acto de libertad cuando se funda en el poder compartido, el reconocimiento de las voces diversas y la práctica de la compasión como parte del proceso liberador. Así, el aula se convierte en un lugar de posibilidad para nuevas subjetividades y formas de resistencia.

En contextos latinoamericanos atravesados por violencia estatal y extractivismo, el territorio no es telón de fondo, sino actor pedagógico. Enseñar desde los territorios implica cuestionar qué vidas son consideradas vivibles y qué memorias son autorizadas (Butler, 2020; 2023). Esta capacidad pedagógica de la EDH para reinscribir dignidad en territorios silenciados fortalece su papel en la co-construcción de saberes que desafían las lógicas coloniales, ampliando lo trabajado en el reconocimiento del territorio como actor educativo central.

Tomando en cuenta lo señalado, la EDH tiene una fuerte vinculación con la historia reciente y las memorias de lucha por los derechos en cada país. Los aprendizajes significativos en derechos humanos se producen cuando las experiencias pasadas son abordadas desde una ética de la memoria, una pedagogía de la no repetición y un compromiso con la verdad y la justicia (Ugarte, 2005). Así, la EDH en contextos latinoamericanos, debe reconocer las resistencias históricas al autoritarismo, integrar la perspectiva de los movimientos sociales y adoptar un enfoque crítico sobre el modelo de desarrollo neoliberal que ha profundizado las desigualdades y vulnerado los derechos fundamentales (Magendzo y Pavéz, 2015). Asimismo, la EDH puede ser parte de procesos intergeneracionales de transmisión de memorias, aprendizajes y prácticas de resistencia (Rubilar y Cooke, 2024), transitando hacia una pedagogía permanente, situada y articulada con principios éticos.

Como práctica política dialógica, la EDH busca generar procesos emancipadores que rompan con la enseñanza tecnocrática y jerárquica aún presente en muchas universidades (Guimarães y Vilar, 2013). Su potencia se despliega cuando se co-construye conocimiento desde las voces históricamente excluidas. Desde una pedagogía feminista crítica, se reconocen los saberes que nacen desde la vulnerabilidad y el deseo (hooks, 1994). Educar en derechos es resistir la destrucción de lo habitable, generar vínculos de cuidado y contribuir a la construcción de mundos vivibles donde toda vida sea reconocida como digna (Butler, 2022).

Siguiendo a Butler (2020; 2023), una vida que puede desaparecer sin consecuencias es una vida que nunca fue plenamente reconocida como vivible. La EDH territorializada debe partir de este reconocimiento ético y pedagógico, reinscribiendo en el horizonte de lo enseñable y defendible a los cuerpos y territorios históricamente excluidos. Educar en derechos es también resistir frente a la destrucción de lo habitable, mediante vínculos de cuidado, memoria y reciprocidad que desafían las lógicas coloniales y patriarcales. Si vivir se vuelve inhabitable, como advierte Butler (2023), entonces la pedagogía crítica debe contribuir a la construcción de mundos vivibles, donde la dignidad sea una experiencia cotidiana. Esto exige también cuestionar las formas de saber académico que han desautorizado históricamente otros modos de conocer, narrar y resistir.

## Desafíos institucionales para la transversalización de la EDH en las universidades públicas

A pesar de los avances normativos y pedagógicos que han consolidado a la EDH como un componente clave en la formación universitaria, su implementación efectiva en las universidades sigue enfrentando una serie de tensiones estructurales, pedagógicas y culturales. Estas tensiones se hacen particularmente visibles en disciplinas como el Trabajo Social que, por definición, se sitúa en la intersección entre ética, política y acción transformadora. Desde esta perspectiva, la EDH no puede ser concebida como un agregado curricular, sino como un horizonte formativo que interpela a la totalidad del quehacer universitario.

Uno de los principales obstáculos para la EDH es su fragmentación curricular, al quedar relegada a asignaturas optativas o aisladas, lo que debilita su potencial transformador y reproduce una lógica tecnocrática que impide una mirada integral y crítica sobre los derechos (Catalani y Médici, 2019). En Trabajo Social, esto profundiza la tensión entre los marcos de estandarización institucional y el compromiso de formar sujetos críticos capaces de intervenir éticamente en los conflictos sociales (Duarte, 2014).

Además, persiste un desfase entre los discursos institucionales que declaran un compromiso con los derechos humanos y las prácticas pedagógicas concretas. Investigaciones muestran que, si bien existe una valoración generalizada de los derechos humanos entre el estudiantado, esta no se corresponde con una formación que los integre de manera coherente, profunda y situada (Duarte et al., 2025a; Cubillos-Vega, 2020). Esta brecha entre el discurso y la experiencia genera una percepción de vaciamiento de los principios declarados. En el caso del Trabajo Social, estas tensiones se expresan también en la dificultad para articular el compromiso con la justicia social y las lógicas de control institucional, rendición de cuentas y meritocracia.

Un tercer elemento crítico es la débil articulación entre la EDH y los territorios en los que se emplazan las universidades. Muchas veces, los programas de formación se construyen desde una universalidad abstracta que ignora los contextos locales, las memorias colectivas y las formas específicas de exclusión que afectan a las comunidades. Esta desconexión debilita el sentido ético y político de la EDH, transformándola en un discurso desanclado de la realidad. Por el contrario, como plantea el enfoque territorial de la EDH, es en la vinculación con los conflictos sociales, las luchas comunitarias y las prácticas de resistencia donde la EDH puede cobrar un verdadero sentido transformador (Guimarães y Vilar, 2013; Cubillos-Vega y Llanán, 2018).

A estos problemas se suma una resistencia cultural y pedagógica persistente frente a la transversalización de los derechos humanos, expresada en el temor a la politización del aula, en prácticas docentes verticales y en la desconfianza hacia enfoques críticos o interseccionales. Esta resistencia mantiene anclada la enseñanza en una matriz dogmática, donde el saber jurídico se transmite como contenido neutro, despojado de su densidad ética, histórica y política (Ronconi, 2017). En contraposición, una pedagogía descolonial y feminista exige desnaturalizar las jerarquías epistémicas, reconocer las marcas de la violencia en los cuerpos y territorios y legitimar saberes situados que emergen desde la exclusión (hooks, 1994; Guimarães y Vilar, 2013).

Finalmente, el escaso desarrollo de instancias de formación docente en EDH constituye una barrera crítica para su transversalización. No basta con la voluntad institucional; se requieren herramientas epistemológicas, pedagógicas y metodológicas que permitan a quienes enseñan asumir los derechos humanos como una práctica situada y transformadora, y no como un contenido accesorio. En este sentido, el Trabajo Social enfrenta una doble tarea: resistir la tecnocratización de la enseñanza y promover espacios de formación continua, reflexión colectiva y construcción de comunidades pedagógicas comprometidas con la justicia social. Esta responsabilidad implica, además, tensionar las formas tradicionales de transmisión del conocimiento y habilitar procesos formativos donde el aula se reconozca como espacio político y ético (hooks, 1994; 2022; Cubillos-Vega, 2020; Duarte, 2014).

En escenarios atravesados por la mercantilización del saber, la EDH se posiciona como un espacio de disputa frente a la neoliberalización del conocimiento, cuestionando las lógicas de estandarización, productividad y competencia que dominan la universidad contemporánea (Martínez, 2020). La EDH puede devenir en una práctica pedagógica que valore el vínculo, el cuidado y la construcción colectiva de sentido, reafirmando el carácter político del conocimiento (hooks, 1994; Santos, 2023). Las experiencias colaborativas y desobedientes impulsadas desde el Trabajo Social durante la pandemia evidencian que es posible resistir las exigencias del modelo universitario hegemónico y abrir espacios para una pedagogía crítica, situada y afectiva (Campana et al., 2021). En este marco, la EDH activa procesos de formación relacional y comprometida, con capacidad para producir saberes socialmente relevantes y éticamente implicados.

En síntesis, transversalizar la EDH en la universidad pública exige revisar estructuras curriculares, prácticas docentes y culturas institucionales. No se trata solo de contenidos, sino de transformar el sentido mismo de la educación superior. Esto implica resistir las lógicas de estandarización y control impuestas por la academia neoliberal, apostando



por pedagogías que reconozcan el afecto, la reciprocidad y la politicidad del saber (Campana et al., 2021). Educar en derechos es también afirmar condiciones habitables para vidas dignas, sostener vínculos y proyectar futuros más justos (Butler, 2023). En el caso del Trabajo Social, esta transformación se vincula con su proyecto ético-político y con la necesidad de formar profesionales que encarnen los derechos en sus prácticas, sus afectos y su compromiso con las memorias y luchas de los territorios (Guimarães y Vilar, 2013; Campana et al., 2021; Duarte, 2014).

## Conclusiones

Cuando la EDH se piensa desde una mirada crítica, situada, feminista y territorial, deja de ser un contenido más del currículo. Se convierte en una práctica encarnada que reconoce en los cuerpos, las memorias y los territorios los verdaderos escenarios de aprendizaje. Como recuerda bell hooks (2022), educar como práctica de libertad no fragmenta ni distancia, sino que acerca y ensancha nuestras formas de comunidad. En el campo del Trabajo Social, esta apuesta tiene una densidad particular, pues no basta con transmitir marcos normativos, se trata de acompañar procesos formativos atravesados por el dolor, la desigualdad y el despojo, pero también por la esperanza, la lucha y la dignidad.

En América Latina, educar en derechos humanos implica no olvidar. Es asumir las marcas del autoritarismo, del colonialismo, del extractivismo y del patriarcado, y caminar con ellas sin romantizarlas, pero sin negarlas. Como advierte Butler (2023), una vida que puede desaparecer sin consecuencias nunca fue considerada plenamente vivible. La EDH tiene que estar del lado de esas vidas que no han contado, de esos cuerpos borrados, de esos territorios dañados. Allí el Trabajo Social encuentra una de sus tareas más urgentes: sostener lo que resiste, dignificar lo que aún duele.

Frente a la universidad neoliberal, que premia la obediencia técnica y castiga la implicación ética, el Trabajo Social tiene la responsabilidad de disputar sentido. Enseñar es un acto político, y eso significa abrazar el conflicto, el disenso, la incomodidad. Implica, como dice hooks (2022), dejar atrás formas consolidadas de pensar y abrir paso a pedagogías del cuidado y la esperanza. Esperanza que no es evasiva ni ingenua, sino tejida con memoria, rabia y ternura. Una esperanza que se niega a aceptar la devastación como destino, que insiste en educar para lo vivible incluso cuando el mundo parece volverse inhabitable.

Transversalizar la EDH en la formación profesional no puede reducirse a declaraciones normativas. Se necesitan transformaciones reales en los planes de estudio, en las prácticas pedagógicas, en la forma en que evaluamos y en cómo habitamos las aulas. La EDH debe atravesar los distintos momentos del proceso formativo, hilándose con



los vínculos, los territorios y las memorias colectivas. Esto exige repensar la docencia, reconocer los saberes situados como legítimos, formar a quienes enseñan en claves éticas, interseccionales y críticas. Y también implica cambiar la manera en que entendemos los aprendizajes, valorando no solo lo conceptual, sino también las disposiciones éticas, el trabajo colaborativo y la capacidad de intervenir con compromiso. Solo así la EDH puede afirmarse como práctica transformadora, una que no nace del vacío, sino de los conflictos, las luchas y las experiencias que resisten.





## Referencias bibliográficas

- Alfaro, C. (2022). *Trabajo Social y derechos humanos: rupturas críticas desde el sur global*. Editorial UAHC.
- Aravena, A. y Valencia, C. (2023). *Prácticas docentes y derechos humanos en la formación de trabajadores sociales en Chile*. *Revista Trabajo Social*, (18), 29–69.
- Arcentales Macas, I. A. (2024). *Formación universitaria en derechos humanos y su incidencia en la práctica del Trabajo Social*. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 117–134.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2023). *¿Qué mundo es este?*. Taurus.
- Campana Alabarce, M., Hernández Mary, N. y Muñoz Arce, G. (2021). La academia como trinchera. *Temas y Debates*, (40), 69–77. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0.484>
- Castañeda, P., y Salamé, A. (2019). Memoria profesional y Trabajo Social chileno. Derechos humanos y dictadura cívico militar. *Revista Katálisis*, 22(2), 284-292 <https://doi.org/10.1590/1982-02592019v22n2p284>
- Catalani, F. (2019). Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica y local. En F. Catalani y A. M. Médici (Eds.), *Incorporación de la Educación en Derechos Humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam* (pp. 29–57). Universidad Nacional de La Pampa.
- Catalani, F. y Médici, A. M. (2019). *Incorporación de la Educación en Derechos Humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam*. Universidad Nacional de La Pampa. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/8359>
- Cortés, R. (2025). Transformar los territorios. Matrices críticas para la investigación e intervención social. En M. Sánchez-Aliaga y R. Villarroel (Eds.), *Apuntes sobre el territorio: Experiencias de intervención comunitaria desde el Trabajo Social* (pp. 25–58). RIL Editores.
- Cubillos-Vega, C. (2017). Formación universitaria y derechos humanos: una mirada crítica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(2), 58–71.
- Cubillos-Vega, C. (2019). Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los Derechos Humanos y el Trabajo Social. *Arbor*, 195(791), 1–11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.791n1006>



- Cubillos-Vega, C. (2020). Educación en Derechos Humanos con enfoque pedagógico crítico: estudio de caso. *Trabajo Social*, 22(1), 177-200. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.77786>
- Cubillos Vega, C. (2021). La construcción de la agenda de la justicia transicional en Chile y los giros del problema de los derechos humanos. *Revista de Estudios Políticos*, 194, 65-95. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.194.03>
- Cubillos-Vega, C. y Llanán, J. (2018). Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en Derechos Humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29(1), 35-50. <https://doi.org/10.15359/rldh.29-1.2>
- Cubillos-Vega, C. y López, M. J. (2024). Pedagogía de la memoria en la formación en Trabajo Social: un enfoque desde los derechos humanos. *Revista Alternativas Latinoamericanas*, 39(1), 37-54.
- Duarte, C. (2014). La formación en Derechos Humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social. *Serviço Social & Sociedade*, (119), 482-507. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300005>
- Duarte, C. (2022). Despatriarcalizar el Trabajo Social: Propuesta para un Trabajo Social feminista e indisciplinado. En L. Vivero, *El Trabajo Social frente a las actuales crisis sociopolíticas. Debates para un nuevo proyecto disciplinario* (pp. 109-122). Universidad Católica de Temuco-RIL Editores.
- Duarte, C., García-Carmona, A., Mora, A. y Rodríguez, V. (2025a). Percepción de estudiantes de Trabajo Social sobre Derechos Humanos en Chile. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (32), 194-217. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26583>
- Duarte, C., García-Carmona, A., Gallardo, K., Millán, M. y Mora, A. (2025b). Prácticas sacrificiales en contextos de sufrimiento ambiental: el caso de las mujeres de Tierra Amarilla, Chile. *Revista desde El Sur*, 17, (1), 1-13 <https://doi.org/10.21142/DES-1701-2025-0013>
- Duarte, C., Rodríguez, V., Bugueño, Y. y Calderón, P. (2022a). Hilvanando narrativas. Procesos de resistencias y organización de mujeres en un territorio en sacrificio. *Asparkia. Investigación Feminista*, (40), 133-149. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6174>
- Duarte, C., Rodríguez, V., Araya, P. y Milla, S. (2022b). Violencia generizada en las dictaduras latinoamericanas. Miradas desde el Trabajo Social. *Revista Intervención*, 12(2), 41-54. <https://doi.org/10.53689/int.v12i2.158>



- Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (2020). Estándares Globales para la Educación y Capacitación en Trabajo Social. <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2020/11/Esta%CC%81ndares-Globales-para-la-Educacioi%CC%80n-y-Capacitacioi%CC%80n-en-Trabajo-Social-2.pdf>
- Gómez, T. (2015). Paradigmas emergentes y crisis en la educación del Derecho: algo más que didácticas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), 58–71. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2014.35963>
- Guimarães, M. y Vilar, C. (2013). Pedagogía crítica y derechos humanos: fundamentos para una propuesta crítico-pedagógica en derechos humanos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (21), 405-432. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300002>
- Gutiérrez, C. y Naranjo, M. (2023). Derechos humanos, comunidad y educación: tensiones y proyecciones en la formación profesional. *Dilemas Contemporáneos*, 10(4), 1–22.
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Hau, B. (2023). A 50 años del Golpe Militar, las políticas de la Memoria para las mujeres víctimas de la dictadura en Chile. *Textos y Contextos*, 1(27). <https://doi.org/10.29166/tyc.v1i27.4356>
- Healy, L. (2008). Exploring the history of social work as a human rights profession. *International Social Work*, 51(6), 735–748. <https://doi.org/10.1177/0020872808095247>
- Healy, M. y Wairire, G. (2014). Educating for the Global Agenda: Internationally relevant conceptual frameworks and knowledge for social work education. *International Social Work*, 57(3), 235–247. <https://doi.org/10.1177/0020872813519463>
- Hernández, N. (2018). *Poder, una categoría de análisis en los procesos de intervención de jóvenes: Estrategias de intervención en lo político* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata].
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (2022). *Respondona. Paidós*.
- International Federation of Social Workers & International Association of Schools of Social Work. (2020). Global standards for social work education and training. <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>



International Federation of Social Workers & International Council on Social Welfare. (2014). Global definition of social work. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

International Federation of Social Workers. (2020). The global agenda for social work and social development framework 2020–2030: Co-building inclusive social transformation. <https://www.ifsw.org/social-work-action/the-global-agenda/>

Ioakimidis, V. (2021). *Contra la neutralidad: el Trabajo Social como resistencia*. Noveduc.

Leiva, M. y Céspedes, S. (2023). *Discursos e implementación de la EDH en universidades chilenas: entre el compromiso simbólico y la praxis transformadora*. *Revista de Derechos Humanos y Educación*, 17(33), 141–172.

Ley N° 20.885 Plan Nacional de Derechos Humanos. (2015). *Diario Oficial de la República de Chile*, 20 de diciembre de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1086339>

Ley N° 21.094 sobre Universidades del Estado. (2018). *Diario Oficial de la República de Chile*, 1 de febrero de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110630>

Ley N° 21.091 sobre Educación Superior. (2018). *Diario Oficial de la República de Chile*, 29 de mayo de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1115064>

Magendzo, A. (2002). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19-27. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655>

Magendzo, A., y Pavéz, J. (2015). Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. Comisión de DDHH del Distrito Federal.

Martínez, S. (2020). Trabajo Social y Derechos Humanos: una lectura en clave emancipatoria. *Revista A-intervenir*, (11), 5-24. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/A-INTERVENIR%20ONLINE/PDF/N11/1%20Silvana%20Martinez.pdf>

Mercado, E., Valles, M., y De la Paz, P. (2016). La formación en Derechos Humanos en los planes de estudio del Grado en Trabajo Social en España. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparrós y C. Gimeno (Coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el Trabajo Social* (pp. 1-23). Universidad de La Rioja. [https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS\\_2016/Monografia/pdf/TC038.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC038.pdf)



- Mugumbate, J. R., Mupedziswa, R., Twikirize, J. M., Mthethwa, E., Desta, A. A. y Oyinlola, O. (2023). Understanding Ubuntu and its contribution to social work education in Africa and other regions of the world. *Social Work Education*, 43(4), 1123–1139. <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2168638>
- Muñoz, G. (2016). Critical social work and the promotion of citizenship in Chile. *International Social Work*, 61(6), 781-793. <https://doi.org/10.1177/0020872816664965>
- Muñoz, G. (2020). Trabajo interprofesional en Chile. Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, (21), 87-108. <https://doi.org/10.51188/rrts.num21.394>
- Naciones Unidas. (2006). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Plan de acción. Primera etapa*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/plan-de-accion-programa-mundial-para-la-educacion-en-derechos-humanos-primera-etapa.pdf>
- Naciones Unidas. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/199/educacion.pdf>
- Naciones Unidas. (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción*. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE\\_Phase\\_2\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf)
- Reyes-Pérez, L., Hasse-Riquelme, V. y Silva-Burgos, L. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva*, (30), 259-281. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8858>
- Rodríguez, C. y Cubillos-Vega, C. (2023). Educación en Derechos Humanos en Trabajo Social en México: avances, desafíos y propuestas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 34(1), 487–510.
- Ronconi, L. M. (2017). *La enseñanza en derechos humanos en las facultades de derecho en Argentina: desafíos pendientes*. CONICET Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77073>
- Rubilar, G. (2018). Trabajo Social y Derechos Humanos: perspectivas, posibilidades y desafíos a partir de la experiencia chilena. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, (8), 120-144. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.6494>
- Rubilar Donoso, G., Muñoz-Arce, G., Teater, B., LaBrenz, C. A. y Alford, S. (2025). What makes social work research distinct? A comparison of three Latin American and three Anglophone countries. *International Social Work*, <https://doi.org/10.1177/00208728251324428>



Rubilar, G. y Cooke, A. (2024). Returning to the teaching of human rights for social work: Lessons learned in Chile from the last 50–30–5 years. *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2358845>

Santos, J. (2023). *Batallas políticas y desafíos pedagógicos: los Derechos Humanos en la formación docente del siglo XXI*. Editorial Universitaria del Comahue.

Sánchez-Aliaga, M. y Villarroel, R. (Eds.). (2025). *Apuntes sobre el territorio: Experiencias de intervención comunitaria desde el Trabajo Social*. RIL Editores.

Steen, J. A., Mann, M. y Gryglewicz, K. (2016). The human rights philosophy of social work: an examination of attitudes and beliefs. *Journal of Human Rights and Social Work*, (1), 40–51.

Svampa, M. (2021). Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza. *Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época*, (59), 1-30. [https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/11/DT\\_FC\\_59.pdf](https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/11/DT_FC_59.pdf)

Ugarte, C. (2005). El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos 1995–2004. *Estudios Sobre Educación*, (8), 119–134. <https://doi.org/10.15581/004.8.25588>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

Vogelfanger, A. D. y Ledzwa, M. E. (2023). Fundamentos jurídicos de la educación en derechos humanos. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (42), 15–34. <http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/1005>



## Agradecimientos

El artículo forma parte del proyecto financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), FONDECYT INICIACION N. 11251172 «Prácticas reguladoras sacrificiales y de preservación/sostenibilidad de la vida en los cuerpos/territorios de la región de Atacama».

## Biografía de la autora

**Cory Duarte Hidalgo** es asistente social, licenciada en Trabajo Social. Máster en Trabajo Social Comunitario: Gestión y evaluación de Servicios Sociales y máster en Estudios Feministas, ambos por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Inmigración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias, por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid.

Actualmente es Profesora Asociada del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y coordinadora del Programa Identidades, Diversidades y Disidencias Sexo-genéricas de la misma Facultad, en la Universidad de Atacama, Copiapó, Chile.

**Correo electrónico:** cory.duarte@uda.cl

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1532-3123>