

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Profesionales de la escuela Alejandro del Río:
Patrimonio vivo y Memoria del trabajo social
chileno**

*Professionals from the Alejandro del Río school: Living heritage of the History and Memory
of Chilean social work*

SONIA BRITO RODRÍGUEZ

Universidad Alberto Hurtado, Chile

ANDREA COMELIN FORNES

Universidad de Tarapacá, Chile

LILY PEÑAFIEL DÍAZ

Académica jubilada, Chile

RESUMEN El artículo explora la historia y memoria de las/los profesionales formados en la Escuela Alejandro del Río, destacando su impacto en la Historia y Memoria del Trabajo Social chileno. A través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión con egresadas de la escuela, el estudio busca comprender el legado de esta institución en la formación de trabajadores sociales, agentes clave en la transformación social de Chile. El enfoque metodológico es cualitativo y hermenéutico, permitiendo una comprensión profunda de las experiencias y trayectorias de las participantes, en un contexto histórico y social más amplio. El análisis de contenido de las entrevistas revela los patrones y temas recurrentes.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

tes en los relatos, lo que permite identificar los logros y desafíos en la construcción de la memoria del Trabajo Social en Chile. Los resultados muestran que la Escuela Alejandro del Río ha tenido un impacto significativo en la formación de profesionales comprometidas con los derechos humanos, la justicia social y la equidad. Además, se resalta su rol como un espacio de resistencia y reflexión crítica, especialmente en los períodos históricos complejos, como la dictadura militar y el proceso de reconceptualización del Trabajo Social en el país. Las personas entrevistadas coinciden en que la escuela les proporcionó herramientas teóricas y metodológicas y un fuerte sentido de ética y responsabilidad social que ha orientado su práctica profesional desde una perspectiva crítica.

PALABRAS CLAVE Alejandro del Río; historia y memoria; patrimonio vivo; Trabajo social.

ABSTRACT This article explores the history and memory of the professionals trained at the Alejandro del Río School, highlighting its impact on the history and memory of Chilean social work. Through in-depth interviews and focus groups with graduates of the school, the study seeks to understand this institution's legacy in the training of social workers, key agents in Chile's social transformation. The methodological approach is qualitative and hermeneutic, allowing for a deep understanding of the participants' experiences and trajectories within a broader historical and social context. The content analysis of the interviews reveals recurring patterns and themes in the accounts, allowing for the identification of achievements and challenges in building the memory of social work in Chile. The results show that the Alejandro del Río School has had a significant impact on the training of professionals committed to human rights, social justice, and equity. Furthermore, its role as a space for resistance and critical reflection is highlighted, especially during complex historical periods, such as the military dictatorship and the process of reconceptualizing social work in the country. Those interviewed agree that the school provided them with theoretical and methodological tools and a strong sense of ethics and social responsibility that has guided their professional practice from a critical perspective.

KEY WORDS Alejandro del Río; history and memory; living heritage; Social work.

Introducción

El objetivo del artículo es indagar sobre las experiencias y memorias de las precursoras del trabajo social en Chile que estudiaron en la primera Escuela de Trabajo Social en el país y en Latinoamérica, Dr. Alejandro del Río. Ellas constituyen un patrimonio vivo de la disciplina/profesión, pues a través de sus relatos podemos comprender el impacto histórico de la escuela en la formación de las trabajadoras sociales, examinando cómo los conocimientos y valores adquiridos han influido en una práctica profesional sensible y coherente al contexto social y político de Chile. Si bien aún no es suficiente el rescate de la historia en los inicios de esta icónica Escuela, nos pareció necesario focalizar en la experiencia de aquellas profesionales que estudiaron entre la década del 1960 a 1970, para comprender como ellas experimentaron la formación en un periodo de cambios sociales relevantes en Latinoamérica y en Chile, en los últimos años en que la Escuela Dr. Alejandro del Río existió como tal, antes de pasar a constituirse como la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile. Explorar la historia y memoria de las profesionales formadas en la Escuela Alejandro del Río, permite valorar su legado en la Historia y Memoria del Trabajo Social, colocando en relieve su aporte al trabajo social chileno y Latinoamericano.

La originalidad del artículo refiere a su contribución a la memoria histórica del Trabajo Social en Chile y Latinoamérica a través de las voces de quienes vivenciaron la historia, destacando la importancia de la Escuela Alejandro del Río como un motor de cambio social, ética profesional y defensa de los derechos humanos. Rememorar la experiencia en primera persona, permite escudriñar trayectos de la historia que no han emergido a la luz, pasajes omitidos en pro de la generalidad de la historia. Rescatarlos es un ejercicio de poner en valor y delicadamente explorar su profundidad y sentido, haciendo emerger la urdiembre de una historia otra, cargada de detalles que tejen un todo diferente y enriquecido. La investigación, entonces no solo busca conocer las formalidades o generalidades de la formación que recibieron las profesionales en la Escuela Alejandro del Río, sino que busca desentrañar la relación de esta formación con el contexto social que la hizo emerger e ir transformándose en el tiempo. De este modo ayuda a entender cómo las generaciones formadas en esa Escuela han sido y son un baluarte en la transformación social, posicionándose como agentes clave dentro del proceso de reconceptualización del Trabajo Social y de la resistencia en tiempos de dictadura militar, el avance de los derechos humanos y las políticas públicas en el país, toda vez que las generaciones de profesionales han transitado por momentos políticos y sociales críticos. Su lucha significó resistir con el cuerpo y con las convicciones, en donde muchas y muchos colegas fueron detenidos desaparecidos, torturados y exiliados. Escuchar las voces de profesionales formada en esta escuela icónica representa un valor patrimonial sin precedentes, en la medida que simbolizan un nexo entre el pasado y el futuro. Además, permite generar la hermenéutica de las

presencias y de las rutas a veces incomprensibles y otras inexploradas de una profesión que se ha ido construyendo con la historia, con el tiempo, con los gobiernos, con las políticas y con el Estado. En este sentido la memoria histórica y el patrimonio de las disciplinas nos permite acceder a determinadas claves que aperturan posibilidades para comprender el desarrollo disciplinar y su patrimonio desde una mirada crítica de la generación del conocimiento, no como una colección de saberes, sino que entendiendo cual es el sentido del desarrollo de esos saberes y sus implicancias en los contextos y en la identidad disciplinar. Desde ese enfoque las formas de acceso al desarrollo del conocimiento si importan, generándose la necesidad de un pensamiento crítico sobre como este se ha producido y el impacto que tiene en el desarrollo de las sociedades (Dorado & Hernández, 2015). El desarrollo de una disciplina, por tanto, tiene que ver con la ampliación de su saber científico-práctico, y también con sus relaciones considerando el contexto y las regulaciones en los Estados modernos entre el mercado y sus instituciones, el manejo del poder en el control del conocimiento y su producción, y dentro de ello, las desigualdades que se producen en la generación del conocimiento y su legitimidad, como lo es por ejemplo, en las disciplinas feminizadas como lo fue desde sus inicios el Trabajo Social (Díaz, 2025; García-Plaza, 2020; Seguel y Guzmán, 2019).

El trabajo social chileno es pionero. Chile fue el primer país en América latina en impartir la profesión, iniciando la Escuela Alejandro del Río su formación el 4 de 1925 (González, 2023). Este año que conmemoramos 100 años de la disciplina/profesión, es preciso destacar la misión de esta Escuela, que fue primeramente lograr la institucionalización del Trabajo Social en la región, constituyéndose en un referente tanto en sus perspectivas, como en las metodologías y prácticas. Los planteamientos de Del Río (Gómez, 1998b) subrayan la importancia de comprender las causas estructurales de la pobreza y la exclusión social en los procesos de salud, defendiendo un enfoque de Trabajo Social que no se limitará a abordar únicamente los síntomas de la desigualdad, sino que también se comprometiera con la transformación de las estructuras que las generan. Además, enfatizó la necesidad de que las trabajadoras sociales se formaran con una perspectiva ética, promoviendo una visión de la disciplina que fuera más allá de la asistencia social y la caridad, mediante una formación científica y ética, centrada en la justicia social y la equidad.

La formación inicial fue principalmente influenciada por modelos europeos, especialmente el enfoque de la filantropía, que se focaliza en la dignidad humana, centrándose en poder alcanzar la autonomía de los sujetos beneficiarios, buscando disminuir las brechas sociales y promoviendo la igualdad. Este enfoque busca cambios en las estructuras sociales que sean permanentes en la vida de las personas, para superar las condiciones que los tornan vulnerables. Así la filantropía se opone a la idea de caridad y el asistencialismo, muy ajustada a los preceptos judeocristianos en donde

se busca hacer el bien, proporcionando ayuda inmediata a los necesitados para aliviar su sufrimiento, sin buscar cambios en los sujetos, que se entienden como pasivos en el proceso, por lo que se mantiene la situación de vulnerabilidad (Peña, 2017). Es así como la formación de la Escuela Dr. Alejandro del Río presenta un pensamiento moderno frente a los procesos de salud enfermedad, entendiendo la relevancia del agenciamiento de los sujetos en sus procesos de cambio. Vidal (2019) al respecto refiere “en ese sentido, la influencia moderna se expresaba en la orientación de la malla curricular para formar profesionales con una orientación distinta a la caritativa y moral” (p. 121).

Este cambio de enfoque hace necesario un profesional con una formación científica y ética, que presente una acción disciplinar sistemática, con un modelo más comprometido con la justicia social y los derechos humanos. Este cambio se fue consolidando a lo largo de las décadas, particularmente durante los años 60 y 70, cuando la profesión en Chile se orientó hacia la transformación social y la defensa de los derechos de los sectores más vulnerables de la sociedad. Se observa un tránsito entre profesionales inicialmente denominadas visitadoras sociales a una formación en Servicio Social, que desarrolla una visión crítica y la lucha sistemática por la dignidad de las personas, donde la pobreza y las desigualdades sociales debían erradicarse a través del despliegue de políticas públicas operativizadas mediante intervenciones sociales situadas en los espacios y contextos donde habitaban las personas: la casa y el territorio. Por tanto, la visitadora,

tiene por dominio el Servicio Social; su función consiste en salvar, reflotar, como gráficamente lo anota familias e individuos caídos en la demanda de la lucha por la vida. Este auxilio se limitaba antes a la dación de socorros que con frecuencia fomentan la causa misma del mal. Conocemos hoy las reglas del diagnóstico y del tratamiento social, que puede ser preventivo o curativo y que excluye los procedimientos simplemente paliativos, antes tan en boga. La Caridad se ha convertido en Filantropía y el empleo de los métodos científicos ha transformado ésta, en lo que hoy llamamos ‘Servicio Social’ (Sand, 1925, p. 409).

Por tanto, el perfil de ingreso de quienes se van a formar en esta disciplina en las aulas de la Alejandro del Río son descritas como

mujeres inteligentes e instruidas que quieran servir a sus semejantes y al país y se sientan liberadas, ya de los rancios prejuicios coloniales, tendrán en estas carreras muy nobles y muy dignas, un nuevo campo para labrarse una situación propia y al mismo tiempo colaborar al bien común (Del Río, 1925, p. 411).

En este sentido, la fundación de esta primera Escuela de formación disciplinar fue clave en el contexto latinoamericano. Se releva entonces la importancia de descubrir las claves de este proceso en las voces de quienes lo experimentaron. Para ello primero reconstruiremos los elementos principales del contexto histórico social de la época y de la estructura y funcionamiento de la Escuela, que permitirá contextualizar el análisis de las voces de las *alejandrinas*.

Breve historia “Escuela Dr. Alejandro del Río”

Entender el significado que tuvo la creación de la Escuela Dr. Alejandro del Río para Chile, Latinoamérica y la disciplina del Trabajo social, implica recorrer el trayecto de su emergencia y desarrollo a la luz del contexto sociopolítico del país. Lo anterior permite comprender la conexión entre el escenario social de la época que presentaba la necesidad de enfrentar numerosos e importantes problemas sociales en un contexto político complejo, sin una infraestructura de políticas públicas. Recorrer su posterior desarrollo, nos permite cartografiar el estrecho vínculo entre el desarrollo de la disciplina y del país.

La creación de la primera Escuela de formación de profesionales de Servicio Social en Chile, el 4 de mayo de 1925, denominada “Escuela de Servicio Social de la Beneficencia Pública”, ubicada en calle Agustinas N°632, de la ciudad de Santiago de Chile” (Figueroa, 1976, p. 20), se constituye en un verdadero hito en la historia profesional en nuestro país, ya que es la primera Escuela de formación profesional universitaria de las Ciencias Sociales en ser impartida en Chile y a la vez, es la primera Escuela formadora de la disciplina hoy conocida como Trabajo Social en Latinoamérica (Castañeda y Salamé, 2015). Su emergencia como Escuela profesional no es al azar, situándose en una década compleja en Chile desde el ámbito sociosanitario, social y político.

En los años anteriores a la fundación de la Escuela Dr. Alejandro del Río, Chile vivía una serie de hechos político-sociales. De acuerdo con Figueroa (1976), el descubrimiento del salitre sintético en 1913 y el cierre de las salitreras en el norte del país en 1919, genera una gran cesantía, de aproximadamente 120.000 trabajadores, con un impacto económico importante en el país. En este contexto en las elecciones presidenciales de 1920 es elegido Arturo Alessandri Palma que asumió la presidencia apoyada por sectores de la clase obrera que se identifican con su programa de reformas sociales. Este apoyo disminuye con la masacre de la oficina salitrera San Gregorio, cercana a Antofagasta, el 3 de febrero de 1921, la que tiene lugar debido a una violenta represión a los trabajadores, puesto que estos se organizaron para solicitar el pago de su desahucio frente al cierre de la salitrera. El resultado de ello es la muerte de 60 a 80 trabajadores (Figueroa, 1976).

Ese mismo año se presentan al Congreso las Leyes Sociales que eran parte del programa de Alessandri, las que, a pesar de la pugna entre el ejecutivo y el Congreso son aprobadas en 1924: Ley del Seguro Obrero Obligatorio, de Accidentes Del Trabajo, de Organización Sindical, de Tribunales De Conciliación y Arbitraje, de Sociedades Cooperativas y Caja de Empleados Particulares. Sin embargo, los conflictos sociales continúan, evidenciándose demandas y huelgas del movimiento obrero, particularmente en las oficinas salitreras del norte del país, a las cuales el gobierno de Alessandri responde con la matanza de 1.200 trabajadores el 4 de junio de 1925 en la oficina salitrera La Coruña, al interior de Iquique (Figueroa, 1976).

En ese escenario político, la población del país se enfrentaba a relevantes problemas sociosanitarios, siendo la tuberculosis, la sífilis y el alcoholismo unas de las principales causas de muerte. La mortalidad infantil ascendía a 250 por mil anuales aproximadamente, el analfabetismo oscilaba entre un 60% en sectores urbanos a un 70% en la población rural. Tal como señala Hervé (1944),

En Chile tenemos aproximadamente una cama por cada 160 habitantes. Si se toma en cuenta nuestra subida morbilidad, el pavoroso problema de la tuberculosis y nuestras escasas condiciones económicas individuales, se aprecia lo álgido del problema de la eficacia de la asistencia médica en nuestro país (p. 1074).

La condición de la mayoría de las viviendas populares tenía pésimas condiciones sanitarias. Concomitantemente a los problemas sanitarios, se observaban otros problemas sociales como “la ancianidad y la niñez desvalida, asistidos casi exclusivamente por organizaciones filantrópicas o instituciones privadas (...), el analfabetismo” (Figueroa, 1976, pp. 9-10), entre otras.

A partir de estos hechos algunos grupos de mayor sensibilidad social empiezan a tomar conciencia de la necesidad de enfrentar los problemas sociosanitarios con una asistencia social organizada y con personal especializado para la entrega de los beneficios indicados en las leyes sociales recién dictadas. Médicos “higienistas” de la época se forman en Europa, aproximándose a la evidencia de que las condiciones sociales repercuten significativamente en los procesos de salud-enfermedad (Goic, 2015).

En el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, hubo en Chile importantes logros sanitarios, educacionales e institucionales. Esta etapa, conocida como “de maduración de la medicina social”, preparó el camino para que, en las décadas posteriores, se logaran avances más sistemáticos e integrales en este campo (Goic, 2015, p. 777).

El médico y filántropo Dr. Alejandro del Río, fue Influido por el médico Belga Dr. René Sand, secretario de la Cruz Roja Internacional y fundador de los primeros cursos de Servicio Social en Europa, quien había estado en el país invitado por la Universidad de Chile. Al mismo tiempo es impactado por su formación recibida en Europa, en donde conoce la experiencia de una nueva disciplina, el Servicio Social, que formaba profesionales especialistas en trabajar los factores sociales condicionantes de la salud, hoy denominados determinantes sociales de la salud (OPS/OMS, s/f), con resultados de importante impacto. Por ello, propicia la creación de la Escuela de Servicio Social, la que depende de la Junta Nacional de Beneficencia y Asistencia Social¹ (Castañeda y Salamé, 2015; Gómez, 1998a, 1998b). Su creación responde “a la necesidad de prestar una atención más racional y efectiva a los miles de necesitados que debían atender las instituciones y muy especialmente, a la problemática médico-social existente” (Figueroa, 1976, pp. 19-20). Sus primeras directoras fueron belgas. Tanto en Chile como en otros países, la disciplina del Trabajo Social, en esos entonces Servicio Social, surge como una respuesta orientada a atenuar los conflictos que cuestionan el sistema y de allí su énfasis en *lo asistencial* (Gómez, 1998a). Sin embargo, su formación desde un inicio fue con un carácter de alta profesionalización y centrada en la producción de conocimiento, como se demuestra en que desde su emergencia la Escuela “crea la Revista “Servicio Social”, que se publica ininterrumpidamente hasta 1966, y se abre un espacio de mucha importancia para la socialización de los conocimientos desarrollados en la profesión” (Aylwin de Barros, 1998a, p. 67).

De acuerdo con Figueroa (1976), la selección del estudiantado, aunque exigía el bachillerato, consideraba además una entrevista de ingreso que era extremadamente rigurosa. La malla curricular era de 4 semestres, otorgando el título de visitadoras sociales. En 1932 la formación se amplía a 3 años. En 1941 la Junta Nacional de Beneficencia resuelve reemplazar el nombre de visitadoras sociales a las egresadas de la Dr. Alejandro del Río por el de Asistente Social. En 1943 la Escuela incorpora el método de Servicio Social de Grupo y en 1950 el método de Organización y Desarrollo de la Comunidad. En 1945, la hasta entonces Escuela de Servicio Social de la Beneficencia, pasa a llamarse “Dr. Alejandro del Río”, en honor a su fundador quien había fallecido

1. La Junta Nacional de Beneficencia y Asistencia Social funcionó en Chile desde el año 1917 hasta 1952. Esta emerge a partir de la creación en 1832 de la junta Central de Beneficencia y Salud Pública. En un inicio se denominó Consejo Superior de Beneficencia (1917-1925), luego Junta Central de Beneficencia y Asistencia Social (1925 a 1952). En 1952 se fusiona con otros organismos de salud para formar el Servicio Nacional de Salud (Biblioteca Nacional de Chile. (s/f). Profesionalización de la medicina en Chile (1750-1930), Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94684.html>; Observatorio chileno de Salud Pública. (s/f). Desarrollo histórico del sistema de salud. [https://www.ochisap.cl/desarrollo-historico-del-sistema-de-salud/#:~:text=El%20hito%20principal%20ocurri%C3%B3%20en,Servicios%20de%20Salud%20\(SNSS\).](https://www.ochisap.cl/desarrollo-historico-del-sistema-de-salud/#:~:text=El%20hito%20principal%20ocurri%C3%B3%20en,Servicios%20de%20Salud%20(SNSS).))

en 1939. En 1952, esta Escuela de formación profesional pasó a depender del Servicio Nacional de Salud, al reorganizarse la atención de salud pública en Chile (Castañeda y Salamé, 2015).

Todas las docentes realizaban su formación de post grado en los Estados Unidos para profundizar en las distintas asignaturas que dictaban en la Escuela. Fueron profesionales chilenas tituladas de esta Escuela, las que se desempeñaron posteriormente como directoras de esta, como también algunas tituladas, *alejandrinas* destacadas, fueron quienes formaron las Escuelas de Trabajo Social en distintos países de América Latina en Venezuela, Uruguay, Bolivia, Guatemala, El Salvador, Ecuador (Gómez, 1998b; Milessi, 1985).

En las tres primeras décadas e inicios de los sesenta la orientación de la Escuela era adaptar a la persona al medio, con énfasis en una intervención asistencial, apolítica, sin formación crítica y una malla curricular con asignaturas principalmente del área salud y jurídica: higiene, psiquiatría, patología, enfermería, derecho del trabajo, incorporando la sociología, pero sin contenidos que permitieran explicar y entender la realidad chilena. La primera práctica profesional en II año era obligatoriamente en la Caja del Seguro Obrero que administraba la ley 4054, dictada en 1924. Todas las prácticas eran guiadas con gran sentido formativo y pedagógico, tanto por las supervisoras de la Escuela como por las profesionales de las instituciones centros de práctica. Es destacable como la Escuela desde sus primeros años, guía a sus estudiantes en el desarrollo de la investigación, debido a la formación de posgrado de sus directoras y docentes, muchas de ellas ostentando el grado de doctoras recibido en Europa y Norteamérica (Figueroa, 1976; Gómez, 1998a).

En “1952 se crea el Servicio Nacional de Salud” (Goic, 2015, p. 777). La Escuela orienta mayormente las prácticas profesionales a dicha área y un número importante de egresadas se incorporan a los consultorios u hospitales.

En todas estas intervenciones, si bien se privilegiaba como método el Caso Social, paulatinamente se agregó el Trabajo Social de Grupo que fue incorporado en actividades de corte recreativo y terapéutico, especialmente en Servicios Hospitalarios. Entre 1947 y 1950, surge el Desarrollo de la Comunidad como método de trabajo que se incorpora al hacer del Trabajo Social, llevando la intervención profesional al campo del desarrollo local (Gómez, 1998a, pp. 21-22).

Es así como, en problemas de salud pública de mayor complejidad social, como el alcoholismo, de gran prevalencia en la época, se aplica la metodología de comunidad en los programas establecidos en el campo de la medicina social. En 1954 se amplía la duración de la carrera de 3 a 4 años (Figueroa, 1976).

Desde 1964 a 1970, asume la presidencia del país Eduardo Frei Montalva. En este periodo se integran los primeros asistentes sociales en políticas públicas en el área rural. La Corporación de la Reforma Agraria incorpora en todo el país a la profesión en el Departamento de Desarrollo Campesino. El país recibe un grupo de intelectuales exiliados brasileños, entre ellos Paulo Freire que capacita a las/los asistentes sociales en su método de alfabetización, para aplicarlo con los campesinos socios en las cooperativas adheridas a la CORA (Aylwin de Barros, 1998a). Se recibe así la influencia del método de Freire, con sus ideas de superar la conciencia mágica de los grupos oprimidos y desarrollar en ellos conciencia crítica.

Uno de los grandes méritos de la malla curricular entre los años cincuenta y sesenta fue el mayor énfasis en el desarrollo y formación de la investigación social (Aylwin de Barros, 1998b), incorporada desde II a IV Año y en V Año, para quienes optaban por desarrollar un tema de tesis. Los exámenes de fin de año y de grado, como la revisión de tesis, eran evaluados por comisiones de la Escuela de Servicio Social Lucio Córdova, escuela que se funda en Chile en 1940. Desde 1950 hasta 1970 esta última Escuela irá integrando a las diferentes fundadas en el país para instituirse como la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile (Figueroa, 1976; Vidal, 2016). Paralelamente y de manera concordante con lo anterior, desde los años cincuenta al setenta surgen a nivel nacional y latinoamericano importantes asociaciones profesionales y académicas en Trabajo social, que impulsan el desarrollo profesional y disciplinar de la profesión en función de la producción de conocimiento, como el Colegio de Asistentes Sociales en Chile en el año 1957, la ALAETS (Asociación Latinoamericana de Escuelas de trabajo Social) y la CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social), creadas en 1965 y 1974, que se crean con el fin de impulsar la investigación, publicaciones y el intercambio profesional a nivel latinoamericano (Aylwin de Barros, 1998a).

En la década del 70 los cambios políticos y sociales en el país, como en Latinoamérica, determinan que en las universidades se inicie una profunda reforma universitaria, con participación activa del movimiento estudiantil. Las y los estudiantes de la Escuela Dr. Alejandro del Río se interesan por formar parte de esa reforma, iniciando en 1971 un movimiento para solicitar que la Escuela sea parte de la U. de Chile, lo que finalmente logran (Figueroa, 1976).

Nosotros fuimos la generación de estudiantes que hizo un movimiento estudiantil, se tomó la escuela y forzó la fusión con la escuela de la Chile. Lo que queríamos era ser partícipes del proceso que se vivía en ese momento en la universidad y en el país. Ser parte de la reforma universitaria, ser incluidas y participar del movimiento social” (López, 2014, p. 69).

La Escuela Dr. Alejandro del Río cierra sus puertas en 1971, al integrarse como parte de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile. Las generaciones formadas en la icónica casa de estudios se identifican como *alejandrinas*, considerando que era altamente valorado el haberse formado en ella, por su historia, formación y trayectoria.

Metodología

Para analizar las memorias relatadas por las *alejandrinas* hemos optado por un enfoque crítico, pues interesa relevar la comprensión del relato contextualizado histórica y socialmente en la tensión formación disciplinar-contexto. La epistemología (Denzin & Lincoln, 2012) del Trabajo Social se adentra en el estudio del conocimiento, los cimientos y los principios que sostienen la disciplina. En este contexto, el enfoque crítico y emancipador es un pilar fundamental, especialmente en el panorama latinoamericano. Esta perspectiva busca abordar los problemas de las personas y las comunidades, además se propone desentrañar las causas estructurales de la desigualdad, la pobreza y la injusticia social. Desde esta óptica, el Trabajo Social se orienta hacia la transformación de las condiciones sociales que dan origen a estos desequilibrios.

Desde esa perspectiva en este trabajo se busca la comprensión del individuo como un ser social inmerso en un contexto específico. Se reconoce que las personas no pueden ser entendidas de forma aislada, sino que deben ser consideradas dentro de su entorno social, cultural, económico y político, teniendo en cuenta las estructuras y condiciones sociales que moldean sus realidades.

En este marco, resulta indispensable la práctica reflexiva y ética, así como el ejercicio de una conciencia profunda sobre el propio posicionamiento y las relaciones de poder que puedan influir en la investigación e intervención social. Por lo tanto, la reflexión constante sobre la práctica y la ética profesional se establecen como condiciones *sine qua non* para asegurar la promoción de la autonomía de las personas y evitar la reproducción de dinámicas de opresión o control.

La investigación adopta una metodología cualitativa (Arias y Covinos; 2021; Ballestín & Fàbregues, 2019; Conejero, 2020; Flick, 2007; Guzmán, 2021; Piza et al., 2019), centrada en la recopilación y análisis de las voces de profesionales formadas en la escuela Alejandro del Río, y un enfoque hermenéutico (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2018; Amaya et al., 2020; Cáceres, 2018; Calabrese, 2015; Fuster, 2019; Gama, 2021; López, 2020; Rizo-Patrón, 2015; Scivoletto, 2018) que busca interpretar los significados y las experiencias de los sujetos dentro de su contexto social y cultural. Este enfoque se basa en la idea de que la comprensión de los relatos es un proceso circular, donde el/la investigador/a, al interpretar los datos, también es influenciado por sus propias preconcepciones que enfatiza la importancia de la conciencia y la reflexión sobre estas preconcepciones a lo largo de todo el proceso de investigación.

Para ello, se emplearán entrevistas en profundidad (Arias, 2020; Hernández, 2018) y análisis de contenido (Flores-Kanter y Medrano, 2019) permitiendo explorar las experiencias, opiniones y perspectivas de las participantes, generando datos rigurosos y detallados para una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Esta metodología garantiza la fiabilidad y validez de los resultados mediante un análisis riguroso de los datos recolectados, asegurando que los hallazgos reflejen fielmente las experiencias y realidades de los participantes.

En cuanto al recorte empírico de la investigación, se entrevista a seis trabajadoras sociales estudiantes de la Escuela Alejandro del Río, que ingresaron y se titularon entre los años 1960 a 1970. Todas ellas mujeres que trabajaron principalmente en el área de salud, jurídica, de previsión social y en trabajo comunitario rural. En este artículo se analizan solo dos de estas entrevistas.

Los aspectos éticos considerados por las investigadoras es el respeto por la dignidad, los derechos y el bienestar de las participantes durante todo el proceso de investigación. En el caso del estudio se aplicó consentimiento informado a todas ellas, donde las personas participantes conocían los objetivos, el alcance, por tanto, la participación fue voluntaria y basada en una comprensión de la naturaleza del estudio. Se anonimizan sus nombres para asegurar la confidencialidad.

Patrimonio Vivo del Trabajo social: Analizando las voces de las Alejandrinas

Con el fin de aproximarnos a la historia viva, se presentan los resultados rescatando sus experiencias y significados, respecto a ejes que dan cuenta del contexto, la formación y el legado de la Escuela Alejandro del Río para el Trabajo Social Chileno y Latinoamericano.

Motivación para estudiar la nueva profesión en la Escuela Alejandro del Río

El grupo de profesionales entrevistadas desarrolla sus estudios profesionales entre la década del 60 al 70. Se observan dos razones relevantes, diferentes, aunque articuladas de las profesionales para ingresar a estudiar en esos entonces Servicio Social. En primer lugar, la gran mayoría de ellas es la primera generación de mujeres que busca ingresar a estudiar una Carrera Universitaria, y que son impulsadas y apoyadas por otras mujeres a hacerlo tanto del ámbito familiar, como de su contexto social cercano, vecindario, iglesia donde participan, entre otros. Se observa en ellas la presencia de un ideario de transformación social de la realidad.

En el Liceo estudiando economía política, filosofía, historia, educación cívica aprendí a ser crítica de lo establecido, con profesoras que estimulaban el pensamiento. En el Liceo teníamos también una orientadora vocacional, nos hacía entrevistas; le conté que quería estudiar Servicio Social para intentar mover la realidad social. Ella me apoyó para que yo postulara a Ser-

vicio Social, también mi mamá. La orientadora de mi colegio me aconsejó la Escuela Dr. Alejandro del Río, me dijo que había investigado y que era la que daba mejor formación (Alejandrina 1).

Venia del área científica, en humanidades, mi inclinación natural era esa. Conversé con una amiga del Liceo que había cursado el primer año de la carrera, en ese discurso aparecen nuevamente las mismas ideas ya expuesta, como sustento de una carrera que denominó la carrera del futuro... (Alejandrina 2).

Al mismo tiempo se observa que el ideario de transformación Social presente en ellas emerge de la situación social del país, contexto con presencia de importantes cambios políticos frente a situaciones sociales críticas, en que la cuestión social se hacía evidente. Muchas veces esto es producto de las vivencias personales por pertenecer a familias de clase obrera o de las situaciones del país, con presencia de grandes demandas de acceso a la salud, justicia laboral, justicia social, entre otras.

Recuerdo el tiempo en que elegí una carrera universitaria, años 64/65, el mundo enarbolaba banderas de grandes cambios, en diversos aspectos del pensamiento, comprensión de la realidad, modelos de respuestas frente a la misma. La esperanza, el amor, la justicia social y más, eran sentimientos, valores que marcaban la vida de las personas especialmente de la mayoría de la juventud. Viví con cercanía y entusiasmo aquella época, creo que sin comprender en su totalidad ese “fenómeno social”, esencialmente esas ideas me llevaron a estudiar trabajo social. Tomé la decisión de estudiar esta carrera con cierta convicción. Era una carrera que tenía 40 años de existencia, en Chile y tengo el recuerdo que era conocida (Alejandrina 2).

Mi padre era un obrero, un mecánico de máquinas de coser y trabajaba en una industria del cuero y del calzado. Salía de casa muy temprano, llegaba a almorzar corriendo y llegaba de noche agotado. Se quejaba con mi madre de maltrato laboral. (Alejandrina 1).

La motivación de estudiar en la Escuela Alejandro del Río responde a que es entendida como el espacio en que podrán formarse con consistencia científica y metodológica para actuar profesionalmente el contexto social presente en esos entonces, en donde los problemas sociales se enfrentaban a una exigua arquitectura de políticas públicas para abordarlos.

Servicio Social es traída a Chile por el Dr. Alejandro de Río, una historia ampliamente conocida. Sin duda, influyó el desarrollo de la medicina social, un proceso en desarrollo, consolidado en 1924 con la creación del Ministerio de Higiene, Asistencia y Previsión Social. Se dimensiona el peso de lo social, en lo individual, familiar comunitario... en salud, esbozando desde ya una mirada integra de salud y de las personas, lo que resulta consistente con un país como el nuestro y habla de un trabajo social que tiene desde ya una concepción de persona... (Alejandrina 2).

El relato anterior da cuenta como más que una motivación personal por estudiar una profesión esto se articula con una convicción de ingresar a una disciplina que impactó la historia social de Chile en tanto pasa a ser fundamental en el desarrollo del abordaje de las problemáticas de salud e higiene de la época, en donde se hace evidente que los problemas de salud son imposible de abordar sin tomar en cuenta las condiciones sociales y contextuales, lo que hoy se denomina determinantes sociales de la salud, los que se consideran de vital relevancia por la OMS y la OPS en sus modelos de abordaje en salud.

En los relatos de las profesionales Alejandrinas se observa claramente la relación entre la emergencia de la profesión y la situación social y política presente en el país acompañado por grandes problemas sociales y demandas de derechos, que hace surgir la necesidad de a profesionales que aborden científicamente las desigualdades sociales, lo que a su vez empuja de manera paralela la emergencia de las políticas públicas en el país.

La Escuela Alejandro del Río en la década 60-70

La entrevistada Alejandrina 2, describe la Escuela. En su descripción da cuenta de cómo al ingresar ella a estudiar ya la profesión tenía 40 años de existencia en el país, una Escuela que cuenta con una historia relevante en la trayectoria de la Medicina Social Chilena y el posterior desarrollo de la Institucionalidad y las políticas de Salud Pública.

Era además una escuela vinculada a la Universidad de Chile desde sus inicios, ya que profesoras/es de esa casa de estudios participaban con las académicas de la Escuela en las evaluaciones de las estudiantes, dando cuenta de que desde sus inicios se concibió una formación profesional/disciplinar de alta exigencia, por la complejidad del campo disciplinar a abordar. Los centros de práctica profesional eran instituciones del Estado, principalmente del Área de Salud. Esto demuestra el origen de la formación en salud, que era de gran relevancia en la profesión, como también instituciones que se relacionaban con el contexto político social de la época, su desarrollo.

La Escuela tenía vinculaciones con su homóloga de la U. de Chile, por el tema curricular, técnico... de esa Escuela. Un equipo de profesores venía a “tomarnos” los exámenes finales de cada año. También se vinculaba con diferentes centros de prácticas, especialmente en salud. Mas adelante aparece vinculaciones con la CORA y todas sus instituciones, como centro de práctica comunitaria (Alejandrina 2).

El título lo daba la Universidad de Chile. Allí rendíamos nuestros exámenes ante una comisión (Alejandrina 1).

La Escuela era un espacio situado dentro de un sector geográfico neurálgico del país, la capital y, dentro de ella el espacio céntrico, Santiago Centro, en donde no solo se desplegaba la vida universitaria cotidiana, sino también las estudiantes tenían acceso directo y actualizado, de manera permanente sobre la situación social y política del país.

La Escuela, se encontraba en calle Agustinas próxima a Miraflores, en una bonita casona del sector, de dos pisos. En el segundo funcionaba la dirección y el cuerpo docente y administrativo. Estaba aislada, era como un nicho protegido, con cierto gusto a colegio. Contábamos con un salón donde nos juntábamos y podíamos hacer alguna fiesta, con cierta formalidad, la cual se rompía ocasionalmente, sin violentar las normas de la Escuela. Salas de clases y reuniones de diferentes dimensiones, una amplia biblioteca, un casino pretensioso ya que era la venta de sándwich del administrador de la casa. Un mimeógrafo. Patio interior al cual daba la galería. Todo muy familiar. El sector no representaba un núcleo organizado, era el centro y su mixtura. Estábamos cerca del cerro Santa Lucía y cada día a las 12 saltábamos del asiento, con grandes risas (Alejandrina 2).

La Escuela estaba ubicada en Agustinas ¿763? ...al llegar a Miraflores. Era una casa amplia y acogedora, con una buena biblioteca que atendía la gentil bibliotecaria señora Nelda. La escuela era activa, bullente, disciplinada y vertical. Teníamos al lado el Cerro Santa Lucía y ahí estudiábamos (Alejandrina 1).

Lo anterior aportaba a que la formación universitaria, de por si rigurosa y muy disciplinar, con un discurso neutro y apolítico, fuera contrastada con la realidad, desarrollando de esta manera pensamiento crítico frente a la realidad social, teniendo la posibilidad de interrogar las categorías teóricas frente a lo que observaban en la realidad social. Esto implicaba un involucramiento o posición política de las estudiantes, realizando manifestaciones públicas o participando en organismos como la Federación de Estudiantes.

La formación era aséptica en lo político. No recuerdo las palabras que se usaban, pero era como que servicio social era neutral. Lo central era usar bien de la técnica. No en todas las asignaturas recuerdo análisis, por ejemplo, de la condición indigna en que el obrero del garaje vivía, no se cuestionaba. Sin embargo, nos alimentaba el estudio, las prácticas, las lecturas y la información del país. Se iba creando una conciencia que servicio social era un agente transformador de la realidad. Los conocimientos iban empoderando, hacia una postura respetuosa, algo crítica, a cerca del rol profesional. Se discutía cual era el rol del Servicio Social (Alejandrina 1).

En pocas ocasiones, en lo informal profundizando temas sociales políticos. Solo en una ocasión, el 4° curso, salió a la calle con un ataúd para enterrar el caso social, que se había quedado en lo meramente asistencial, salió toda la escuela, pero creo que muchas sin entender en su totalidad el asunto, entre ellas yo. Despertábamos a la reforma o diré mejor se abría un espacio para flexibilizar la mirada neutra en todos los aspectos, la lejanía ideológica, manifiesta, como algo inadecuado. Se abren las mentes, eso me gustaba, pero también me conflictuaba y planteaba interrogantes, que iba resolviendo en conversaciones (Alejandrina 2).

Alejandro del Río era una Escuela feminizada, tanto en sus estudiantes como en sus académicas directivas. Durante años las profesiones consideradas de servicio o relacionadas con el cuidado, han sido conceptualizadas como carreras feminizadas, debido al contexto patriarcal que naturaliza los cuidados como responsabilidad de las mujeres o de lo femenino. Sin embargo, se observa la presencia de hombres estudiantes en la década del 60 al 70, como también la presencia de profesores varones, especialmente médicos del área de la salud física y mental, como abogados del área socio jurídica. Lo anterior implica una apertura, quizás por el contexto político y de transformación social, presente en la década del 60 al 70, de poder comprender la relevancia de una formación académica y no asistencial, donde el vínculo con las personas y sus complejidades sociales necesitaban de un profesional, en donde su género no era lo relevante, sino la formación consistente para enfrentarse a realidades complejas.

Se consideraba que Servicio Social era con propiedad una Carrera Femenina. No nos extrañaba, así era lo normal. No entraban varones a nuestra Escuela, excepto profesores o cuando había elecciones en la FECH ahí iban los candidatos. La femineidad se consideraba un atributo y un recurso, “la mujer era más sensible, más delicada, sabía expresar mejor el problema y tenía mejor juicio que el hombre”. Lo escuche algunas veces. Sin embargo, en la Escuela había un varón, Augusto Micheau. Él estaba terminando los estudios (Alejandrina 1).

Recuerdo también a un profesor, todos muy agradables, de patología (...). También recuerdo un profesor de Medicina Social (Alejandrina 2).

Sobre la comunidad Académica: Profesores y Estudiantes

Se observa en los relatos de las profesionales Alejandrinas una marcada diferencia de Clases Sociales entre las y los académicos que conformaban la Escuela respecto de las estudiantes que se estaban formando en la década del 60 al 70. Al respecto las profesoras y profesores son descritos como pertenecientes a la clase alta, lo que conllevaba a que muchas veces la relación entre profesor y estudiante fuera lejana. Solo se hace referencia a una profesora con un trato relacional más cercano, correspondiente a la asignatura de Comunidad. Esta docente se distinguía por su proximidad con las estudiantes y por abrir, en ocasiones, espacios de reflexión sobre temas políticos, a pesar de que la carrera declaraba explícitamente una orientación apolítica y una formación neutra en esos términos.

Las profesoras todas eran señoras de...hasta donde se comentaba, ellas eran esposas de médicos con altos cargos en el Sistema de Salud. La Sra. Rosa Benito de Garfias nos compartía que su marido era un abogado y que discutían profesionalmente en defensa de sus actividades. La relación con los profesores era de respeto absolutamente. Los profesores eran abiertos en general, algunos asumían un rol de catedráticos poniéndose en un cierto estado de superioridad, era autorreferente y hablaba mucho de sus viajes al exterior con su familia (Alejandrina 1).

En cambio, los estudiantes, ya a la década del 60, es decir 35 años después de la apertura de la Escuela Alejandro del Río eran estudiantes de clase más heterogénea. La sociedad estaba en plena convergencia de debates sobre los cambios sociales, los derechos y la justicia social, por tanto, las aulas universitarias ya no solo recibían a la élite de Chile. Se observa que, pese a la diferencia de clase de origen, entre las estudiantes no emergía discriminación, en lo que puede haber influido tanto los principios y valores del contexto social de la época, como los de la formación de la Carrera.

Las alumnas, mayoría mujeres, éramos un grupo surtido, éramos de estratos socioeconómicos y educacionales diversos. Recuerdo una compañera que era sobrina del ministro de salud de la época, otra era hija de un connotado miembro del partido comunista, una tercera era hija de una auxiliar de vuelo. Nuestros recursos eran diferentes. Algunas estudiantes eran de regiones, vivían en pensiones y lo pasaban mal (Alejandrina 1).

Las profesionales realizan una descripción del cuerpo docente existente en la década 60-70

Las Asistentes Sociales, cuerpo académico de la Escuela eran cuando ingresé: la directora, Sra. Luz Tocornal de Romero; la subdirectora, Sra. Teresa Castillo de Didier; la Sra. Rosa Benito de Garfias; Supervisora de Terreno Mireya...De Gallo o algo así. La maravillosa profesora de comunidad era Rebeca Bustos. Ella era muy cercana y amable, no ponía distancia con las estudiantes. Me prestaba libros y luego los comentábamos. Era didacta y muy grata su cercanía (Alejandrina 1).

Sobre la Malla Curricular

También se describe la malla curricular en donde la formación es descrita como rígida y exigente, pues buscaban formar profesionales muy competentes. Se observan una gran cantidad de asignaturas teóricas, referidas a historia de la profesión, salud (nutrición y puericultura), Salud mental (psiquiatría) Medicina legal, epidemiología y estadística (salud pública), del área jurídica, a sociología, antropología y psicología general y del niño (lo que hoy sería evolutiva), observándose un predominio de asignaturas del área de la Salud. También eran formadas en investigación social, es decir ya se desarrollaba en esa época la capacidad de producir conocimiento desde la profesión. Del mismo modo, de manera relevante se formaba a las estudiantes en las metodologías propias de la disciplina y sus técnicas. También los principios éticos de la disciplina.

El currículo era rígido, si quedaba un ramo sin aprobar (se daban dos oportunidades para revertir eso), se repetía el año haciendo solo los o el ramo reprobado. La malla curricular genéricamente contemplaba: - Historia del Trabajo Social nacional e internacional, precursoras - legislación vigente, - Medicina Legal - psicología, introducción, psicología del desarrollo ... - psiquiatría (salud mental) – sociología – antropología - nutrición y puericultura – epidemiología y estadística – investigación social - métodos de trabajo social (caso, grupo y comunidad) (Alejandrina 2).

Los ramos teóricos que me fascinaban psicología del niño y el adolescente, psicología social, sociología, aunque en esta última empezamos por Durkheim y Comte, esas clases igual me gustaban, después supe que eso era sociología positiva y que existía otra que era sociología crítica a la que yo aspiraba. Teníamos ramos de derecho civil, procesal, instrucción para jurídica y para médica, higiene y patología, puericultura, educación sanitaria, alimentación, medicina social. En primer año, el primer semestre teníamos solo ramos teóricos introductorios. Olvidé decir que existían los principios

del Servicio Social que eran como la Biblia, pero hablaban de dignidad, libertad, de respeto, de autodeterminación. Recuerdo que a la Escuela Asistía un sacerdote que nos daba clases de algo así como moral social. El segundo iniciamos visitas a instituciones. Los ramos que teníamos, lo que recuerdo: Introducción al Servicio Social, donde se contaba la historia del Servicio Social en el mundo, San Vicente de Paul, etc. Teníamos visitas a instituciones. Trabajo Social de casos, después de grupos y organización de la comunidad. Esto último me fascinó más que el trabajo de casos, que lo encontré un tanto improductivo y que nuestro rol era un tanto forzado (Alejandrina 1).

Se aprecia en esto último, la crítica hacia el método de casos y la valoración del método comunitario. Ello responde a la intersección entre el contexto social de la época, en que emerge con fuerza la postura política respecto de las estructuras sociales no igualitarias y la desigualdad de derechos en la sociedad, con la reflexión crítica en base al análisis del bagaje teórico metodológico en proceso de aprendizaje en las estudiantes de Servicio Social de la época. Se comienzan así a sentar las bases para el proceso de reconceptualización, donde cobra mayor sentido el cambio estructural, desvalorando la acción individual-familiar.

Se observa que dentro de las asignaturas de mayor impacto estaba la que permitía a las estudiantes acercarse a la realidad y hacer la primera vinculación teoría práctica, antes del desarrollo del proceso práctico, el que se denominaba visitas a instituciones.

Un ramo muy interesante para mí era visitas a instituciones, nos permitía conocer los recursos de la políticas públicas y privadas. Dentro de ellas recuerdo Ciudad del Niño presidente Ríos, Asociación de Scout, Casa Nacional del Niño, Gota de Leche, Posta Central. También visitábamos “las poblaciones callampas”, recuerdo las visitas al zanjón de la aguada, que yo la encontraba invasiva de la miseria (Alejandrina 1).

Sobre el método formativo

Es posible dar cuenta de un método tradicional de formación, clases expositivas y con evaluaciones mayormente individuales. Existían escasas clases prácticas de las docentes disciplinares. Se tomaban apuntes y se leía bibliografía de apoyo. Las clases prácticas eran más comunes en asignaturas de salud, en donde las estrategias pedagógicas eran la observación de acciones profesionales prácticas efectuadas por los docentes, como puede apreciarse en el área de salud mental como lo plantea una de las Alejandrinas, en que ella cuestiona hoy la situación en función de la trasgresión de los derechos de pacientes dentro del contexto actual.

Las materias se entregaban preferentemente en clases tradicionales, centrada en el profesor que la dictaba y alumnos que escuchaban, podíamos hacer preguntas incentivadas por el docente o espontánea. Algunos docentes leían sus clases (bajo porcentaje) y otras/os se apoyaban con esquemas en el pizarrón. Había partes de la materia mimeografiada, además se tomaba apuntes y se disponía de bibliografía. Recuerdo pocas clases con otra metodología, tal vez un par de veces trabajos grupales, reflexivos. Pocas clases prácticas, si con el psiquiatra, en el entonces Hospital Psiquiátrico. Vimos situaciones que hoy estarían reñidas con los derechos de los pacientes, pero no se cuestionaban, solo quedaba la sensación de algo “extraño, casi doloroso” sin completar una reflexión en torno a los derechos de las personas, aunque los principios de Servicio Social eran muy presentes (respeto a la persona, autodeterminación, etc.). Vimos, todo el curso, un electroshock realizado a un paciente crónico, entrevistas a pacientes. En medicina legal conocimos el Instituto Médico Legal y en especial el laboratorio y el procedimiento diagnóstico para aclarar situaciones legales. En otras ocasiones vimos partos, en fin (Alejandrina 2).

El aprendizaje metodológico y sobre las técnicas disciplinares

En los relatos de las entrevistadas se destaca principalmente los métodos de Caso, Grupo y Comunidad. Respecto del método de caso, este se enseñaba más bien desde el modelo asistencial, lo que podría haber repercutido en la falta de valoración del método. Se observa como una Alejandrina narra que, si bien las profesoras manejaban otros modelos como el psicodinámico de Richmond, no lo enseñaban, centrándose más en la enseñanza del modelo asistencial, lo que implicaba mayormente la administración de recursos. Lo anterior se contrapone a lo que posteriormente relata otra Alejandrina respecto de la enseñanza de las técnicas de intervención en donde la base para aprender entrevista y visita domiciliaria son los escritos de Gordón Hamilton, autora madre del modelo psicosocial (Duque, 2013). Ambos modelos responden a enfoques centrados en las relaciones complejas del sujeto con sus entornos, desde el próximo al más lejano, que, si bien el modelo psicodinámico en un inicio explica por causalidad lineal, más tarde sienta las bases para la evolución del modelo psicosocial en donde se comprende la complejidad de la relación sujeto entorno. Ambas autoras, siempre entienden a la persona en situación, como un sujeto con autodeterminación. En ello, el concepto de adaptación, traducido como ha sido hasta ahora, no tiene relación con la propuesta de las autoras, como un simple sometimiento a la realidad social (Duque, 2013). La razón de esta decisión de no formar más allá del modelo asistencial y no en los otros métodos, no se fundamenta expresamente en el relato de la profesional entrevistada, salvo que sus docentes indicaban que debían tener una capacitación especial para utilizarlo.

En segundo año, caso social, había cierta tendencia a pensarlo desde el sistema familiar. Todo con un marcado acento asistencial, salvo un modelo de atención de caso con un marcado tinte psicodinámico, que se nos indicó no utilizar, sin una capacitación especial. Entonces lo fuerte era lo asistencial, con el objetivo de la adaptación al medio. Personas y familias debían esforzarse en esta adaptación, sin ningún cuestionamiento, se apoyaba en este proceso, educando como hacerlo, utilizando las redes de apoyo, derechos y beneficios (Alejandrina 2).

Dentro de los métodos se enseñaba el uso de las técnicas identitarias de la disciplina, la entrevista, el registro y la visita domiciliaria. En el caso de la técnica de entrevista se exigía un aprendizaje y dominio de la técnica. Es muy importante relevar que el aprendizaje de esta técnica se realizaba desde literaturas que era de autoras de la disciplina, donde la más relevante era Gordon Hamilton, quien no tenía una perspectiva asistencial, sino más bien clínica de trabajo social. La técnica de registro era exigido periódicamente y con precisión, sobre el resultado de entrevistas y visitas domiciliarias aplicadas, no solo registrando la intervención, sino las reflexiones sobre ello, lo que devela la importancia del pensamiento crítico en la acción profesional para reflexionar sobre la práctica y generar conocimiento sobre él, base del método de sistematización, como también para la generación de conocimiento por investigación, para lo cual la precisión del registro y la reflexión teórica sobre ello es de suma importancia.

Periódicamente teníamos que presentar las “hojas cronológicas” en base a entrevistas con los “asistidos”, visitas domiciliarias, entrevistas en la escuela o el consultorio de salud y, la intervención realizada más reflexiones. Se nos daban directrices y revisábamos las técnicas, la entrevista que era tan importante. No recuerdo mucho, pero empezaba a “abordar gradualmente al cliente, escucharlo con respeto, etc.”. La técnica estaba en un libro de Gordon Hamilton que era nuestra biblia. La entrevista como técnica estaba en la visita domiciliaria. Estas últimas las hacíamos solas, nunca fui con una supervisora, ni como observadora. Lo central era usar bien la técnica, más que el análisis del contexto. Este no se cuestionaba (Alejandrina 2).

Sobre las prácticas profesionales en el proceso de aprendizaje

De acuerdo con lo que relatan las entrevistadas las prácticas comenzaban tempranamente en el segundo año de formación y permanecían presentes en el proceso formativo hasta el cuarto año. Lo anterior responde a la necesaria vinculación teoría práctica de la disciplina, ya que eso permitía reflexionar sobre la realidad en base a la teoría aprendida y aplicarla, extrayendo aprendizajes mediante el pensamiento crítico. Esto último alimentaba el posterior ejercicio de aprendizaje investigativo y la producción de conocimiento en lo social.

Hicimos práctica desde segundo, cada año un “método”, hasta cuarto. Luego un año de investigación social y la memoria (Alejandrina 2).

Se destaca la relación de la Escuela con los Centros y Supervisoras de práctica en el que existía una comunicación permanente del avance del aprendizaje de las estudiantes y su proceso.

La Escuela tenía muy buena relación con las Asistentes Sociales de los Centros de Práctica y nuestras supervisoras de terreno estaban muy informadas de nuestros rendimientos. Las prácticas eran calificadas por nuestras supervisoras y discutidas con nosotras (Alejandrina 1).

Los Centros de Práctica eran variados, pero el área de salud era una de las más relevantes, precisamente por el origen del surgimiento de la Escuela, creada a partir de la iniciativa del Dr. Alejandro del Río para trabajar profesionalmente las condiciones sociales que no permitían superar los problemas de salud de la época, solo con la medicina alópata.

Tres estudiantes fuimos por opción a psiquiatría, a clínica psiquiátrica de la Universidad de Chile. Era una práctica introductoria. Cada una de nosotras tenía una supervisora diferente en la clínica (Alejandrina 1).

El proceso de inicio de las prácticas no contaba con una ceremonia de investidura, que marcara este paso en la formación. Una de las entrevistadas narra como en la práctica de método de caso se le derivan inmediatamente dos casos familiares en que debe aplicar desde el inicio la metodología y las técnicas del método.

No lo recuerdo bien, pero creo que en segundo año nos daban práctica para la atención de casos. Se nos instruía como presentarnos delante de “nuestros clientes”. No recuerdo cuando empezábamos a usar el Uniforme, ni recuerdo que hubiese una ceremonia especial para investirlo. Como expliqué antes, entregábamos las hojas escritas a máquina y luego se programaba una entrevista individual para analizar el caso. Teníamos que seguir dos casos sociales, un caso materno infantil con una embarazada que había

consultado en algún servicio público y que presentaba problemas sociales, y un caso escolar de algún niño con algún problema detectado, rendimiento, inasistencia, conducta problemática en sala de clases (Alejandrina 1).

Las supervisoras de práctica eran profesionales muy valoradas en su rol dentro de las instituciones y que tenían influencia con los directivos de estas, cuando defendían los derechos vulnerados de las personas. En el siguiente relato se da cuenta de ello y de cómo la profesional tenía acceso directo con el director del Hospital para abordar las situaciones de los sujetos atendidos por ellas.

Las asistentes sociales de los servicios con los que nos contactábamos eran muy respetadas en su rol de apoyar, informar, de hacer accesible los recursos. Con sus uniformes plomos y sus cuellos blancos. Las recuerdo como supervisoras de terreno que tenían rápido acceso al director del hospital para defender los derechos vulnerados de los pacientes, por ejemplo (Alejandrina 1).

Otra área de práctica relevante, a parte del área de salud, en esa época fue la Confederación Republicana de Acción Cívica de Obreros y Empleados (CORA) y el trabajo en la reforma agraria de la época, en donde el método de educación popular de Pablo Freire, aplicado en el método y práctica comunitaria llevaron a resultados importantes en el proceso de autogestión de los campesinos.

En 4° año, hice práctica en CORA, en un fundo expropiado, fue muy importante hacer una síntesis entre el modelo de desarrollo político-social y sus implicancias para la vida de un sector del país y para la economía del país, teniendo como respuesta la reforma agraria. Esa experiencia fue muy importante. Mi objetivo era apoyar la organización y el primer paso, en este proceso de cambio, fue enseñar a leer con la metodología de Pablo Freire; se reflexionaba, en conversaciones en grupo, se abrían a conocer para tomar las mejores decisiones (Alejandrina 2).

Tensiones en el proceso de Enseñanza Aprendizaje

Los relatos de las entrevistadas dan cuenta de algunas inconsistencias en los relatos de las académicas frente a como enfrentaban la formación. Algunas de ellas comprendían el trabajo social no de manera asistencial, con un sujeto con autodeterminación, pese a que se hablaba del concepto de “adaptación del sujeto a la sociedad”. También introduciendo el proceso de formación continua como necesidad del ser profesional. Otras presentaban una valoración de la ética y la responsabilidad profesional y otras una mirada asistencial de la profesión y reforzaban ello en la formación.

Recuerdo la recepción de la directora, Sra. Luz Tocornal de Romero. Nos dio un discurso emotivo y realista. Nos habló de la pobreza, de la miseria que nosotras íbamos a enfrentar con situaciones de sufrimiento humano intenso. Que debíamos enfrentar aquello con serenidad y profesionalismo, con nuestra formación y estudio sistemático. Nos dijo que aun cuando tuviéramos nuestro título debíamos estudiar siempre, actualizarnos, buscar formas creativas e innovadoras de ayudar a la gente vulnerable y en situación de riesgo social. Hacerlo con respeto, no imponiendo, no tomando decisiones por otros. En cambio, a la severa subdirectora, Sra. Teresa Castillo de Didier, la recuerdo hablando de la ética y la corrección como el centro de la profesión, corrigiéndonos en un tono escolar. Recuerdo haber ido corriendo a la sala de clases y escuchar algo así como “en servicio social se planifican adecuadamente los tiempos” y yo diciendo “disculpe”. O como la profesora de Caso que nos enseñaba solo una acción asistencial (Alejandrina 1).

También se daba cuenta de la diferencia salarial de esta profesión respecto de otras, lo que puede explicarse por el carácter feminizado de la profesión, resaltando la satisfacción moral de las profesionales al ver el cambio o mejoramiento en la situación social de las personas.

La directora, Sra. Luz Tocornal, nos dijo que no esperaríamos satisfacciones económicas, porque no las íbamos a tener, pero si íbamos a tener satisfacciones profesionales de ver el crecimiento en las personas que atendiéramos, los logros en una familia por la superación en sus condiciones de vida y forma de sus relaciones (Alejandrina 1).

El término del proceso formativo produce pensamiento reflexivo y crítico en las estudiantes

Probablemente al finalizar su periodo formativo, tanto el bagaje teórico, como la relación teoría práctica, desarrolla pensamiento crítico en las estudiantes, que comienzan a cuestionar ciertas ideas o métodos profesionales, a la luz de lo que perciben en el contexto social de la época. Un pensamiento mucho más crítico y político.

Todas las asignaturas eran acorde con nuestro rol de “educadoras” y de “adaptar al individuo al medio”. Era nuestro rol en los casos sociales decía mi supervisora. Sin embargo, sentía yo que era una educación y una adaptar en un contexto de pobreza y un medio social adverso. Recuerdo mi primer caso social materno -infantil. La mujer de un obrero que esperaba su primer hijo. Él trabajaba en un garaje, era semi analfabeto, tenía un sueldo muy bajo, vivían en una pieza. El patrón lo trataba mal, lo humillaba y la gestante

estaba desnutrida, por eso pasó a ser un caso social. Yo me preguntaba qué y cómo hacerlo, como modificar esa realidad, me hacía ruido (Alejandrina 2).

Se discutía cual era el rol del servicio social. En la comunidad lo vi clarito y en el trabajo de grupo: promover, organizar, empoderar, entregar información, recursos organizacionales (...). Fue abrir “las pepas”. Ese era el verdadero Servicio Social para mí...nos alimentaba el estudio, la práctica, las lecturas y la información del país. Se iba creando una conciencia de Servicio Social era un agente transformador de la realidad (Alejandrina 1).

Sobre la inserción laboral post titulación

Se observa las experiencias en el relato de las entrevistadas, todas de muy fácil acceso a la inserción laboral, producto de los espacios de práctica profesional. Sin embargo, se observa lo complejo que fue enfrentar el corte abrupto que significó el golpe militar en el desempeño profesional de las tituladas de la Escuela, siendo despedidas o exiliadas.

Cuando recibí mi título el campo profesional era amplio. Me gustó el trabajo con reos en la cárcel, había hecho allí una práctica y mi supervisora jefe del servicio se interesó por contratarme. A la vez, mi última práctica, casi un año, la hice en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Chile, y Carmen Raggi, la jefe de servicio me ofreció un cargo que se creaba. Ocupé el cargo en la clínica psiquiátrica. Era un trabajo muy estimulante, donde las numerosas colegas, cuando yo entré había cinco asistentes sociales en el área, hacían investigación, docencia y asistencia. Era un lugar de estudio y práctica con funciones muy claras. Se trabajaba en equipo con supervisión personalizada, en reuniones clínicas y mucho estudio. Una colega Eliana Morales hacía trabajo grupal, yo hacía atención social psiquiátrica y trabajo de grupos con ella y con Carmen Raggi. En la clínica había médicos que además eran sociólogos y estimulada por uno de ellos, en forma paralela entré a estudiar a la FLACSO, estudié hasta el golpe militar. Se reafirmó en mi la urgencia de mover cambios estructurales profundos en el país y servicio social era, en definitiva, una herramienta y un canal de cambio en pos de la anhelada justicia social. También, trabajé en la mutual por la ley 16.744. Sin embargo, en la dictadura llegó como jefa una colega que me despidió, y me dijo textual “eres una excelente profesional, pero no eres de mi confianza, debes dejar el cargo inmediatamente” (Alejandrina 1).

En esa época, no era difícil encontrar trabajo. Comencé con un reemplazo en un Servicio de Bienestar, en que todo estaba ordenado y férreamente supervisado por la AS jefa, revisando todos los informes y firmándolos, había escasa autonomía y posibilidad de cambio. Dejé el lugar en el segundo año y me fui a trabajar al Hospital de Melipilla, también con una gran carga asistencial y algunos informes, sin olvidar que las atenciones son una oportunidad, un espacio de encuentro con otro y de elaboración conjunto (Alejandrina 2).

Se puede apreciar, además, como el campo de Salud fue un importante espacio de inserción laboral de las tituladas. Sin embargo, algunos de corte muy asistencial y otros, en salud mental, aplicados a la docencia e investigación, considerados dentro del equipo de salud.

Legado de la Escuela Alejandro del Río para la formación del Trabajo social chileno, la mirada de la formación presente y para los próximos años

Las entrevistadas coinciden en que el Centro formador académico de la Escuela Alejandro del Río, permitió una sólida formación académica en la época, teórica, y sistemática, con un marcado acento ético. Permitió acompañar los cambios de la sociedad en esa época en pro de la justicia social y fomentó el pensamiento crítico en sus tituladas, siendo una antesala para las nuevas generaciones. Una de las tituladas cree que la mirada crítica y compleja de la profesión emerge por haber sido creada al alero de la salud.

La Escuela fue un camino fundamental en la formación en ese momento histórico. Nos dio una base sólida teórica, con su malla y un conocimiento sistemático de la realidad. Además, valores y principios como el respeto a la dignidad de la persona. En su acción fue escasamente crítica de la realidad social, pero siento que pavimentó la senda en que el país se movía para la generación siguiente (Alejandrina 1).

El principal legado de la escuela es haber sido pionera en el desarrollo de la profesión en Chile y Latinoamérica. Los cambios experimentados, de tener una mirada caritativa a sumar conocimientos y salir de ese nicho tomando el carácter profesional. El haber nacido al alero de salud, creo que ha contribuido a ratificar una comprensión multifactorial de la misma (Alejandrina 2).

En cuanto a la realidad formativa de las nuevas generaciones de trabajadores sociales, las profesionales entrevistadas dan cuenta de la mercantilización que existe hoy en la formación y de la pérdida de identidad profesional que eso significa. En este sentido revisitar la memoria es un camino para volver a encontrarla. Sin embargo, rescatan que hoy la formación presenta explícitamente el posicionamiento ético político, reconociendo que la acción profesional no es neutral y que actúa en función a los derechos humanos.

No tengo elementos para comparar con la formación que las escuelas de Trabajo Social entregan en este momento, pero me parece que la carrera se ha mercantilizado en la Universidades y en los innumerables centros de formación. Se ha perdido la identidad hasta donde me doy cuenta. Creo que “perdió el rumbo” después de la dictadura con su aplastamiento sistemático y no puede encontrar un camino de fortalecimiento en una sociedad de libre mercado desregulado (Alejandrina 1).

Supongo que la formación actual, de inicio tiene una mirada más progresista, lejos de una mirada neutra, aquí aparece compromiso con la justicia social, los derechos humanos, algunos modelos de desarrollo. Con una malla curricular no tan variopinto como la que yo viví (Alejandrina 2).

Desafíos para los Próximos 100 años de TS

Las entrevistadas dan cuenta de la complejidad que implica hoy y para el futuro los múltiples campos en que puede realizar su acción profesional. Sin embargo, recalcan que esta acción debe ser reflexiva, con participación activa de los sujetos implicados y con compromiso de las/los trabajadoras sociales con la justicia social, la ética y los Derechos Humanos. Es una profesión que se enfrenta a la constante revisión de sus procesos, para lo que necesita un enfoque flexible y comprensivo de la realidad cambiante.

El trabajo social tiene un posible gran campo de trabajo y en esa amplitud se encuentra con muchas carreras, con definiciones más claras y específicas, que tal vez han transitado con mayores certezas y de allí han ido ampliando su territorio y en ese proceso se ubican en espacios que eran de TS. Genéricamente, el trabajo social pretende incidir en diferentes situaciones humanas, con la activa y reflexiva participación de quienes están en esa situación. Sumando el compromiso esencial del TS, justicia social, ética, DDHH, una mirada ideológica progresista. Debe hacer una opción de modelo para hacer el proceso comprensivo, desde allí se abre un abanico de posibilidades, no exenta de dificultades. Con esto solo quiero plantear las amplias dimensiones de esta carrera, teniendo la sensación de que siempre

está en revisión, en ocasiones me hace falta una columna vertebral que pudiese contener una serie de elementos sólidos como soporte. Siempre busca la definición de un rol que al parecer no es definible (Alejandrina 2).

Importancia de la preservación de la memoria histórica

Se observa la relevancia de entender que preservar la memoria tiene un impacto directo en la identidad disciplinar. Conocer la historia nos permite saber quiénes somos y seguir vivos, dice una entrevistada.

Bueno conocer los orígenes de nuestra profesión, desde diferentes miradas aporta significativamente a las nuevas generaciones, ayuda a comprender mejor los cambios experimentados en la carrera, siguiendo el curso de esos procesos. Las vivencias y los recuerdos que traen “las precursoras”, son variados e ilustra la realidad de la carrera en diferentes momentos y en muchos casos pueden aparecer ideas interesantes que se reflejen en la actualidad. La memoria le da sentido a una carrera, si no existiera pierde vida ese legado (Alejandrina 2).

Conclusiones

Los hallazgos de estas entrevistas dan cuenta de cómo el Trabajo Social como disciplina emerge en Latinoamérica ligado al contexto sociopolítico complejo de la época, permitiendo visualizar la estrecha relación que presenta el andamiaje disciplinar del trabajo social con los procesos históricos y contextuales. En este sentido se puede observar como el escenario de la creación de la Escuela Dr. Alejandro del Río refleja la necesidad social e histórica en Chile y Latinoamérica de hacer frente a las tensiones sociales que se derivaron de la irrupción de la industrialización y la modernidad. La Escuela Alejandro del Río emergió en un momento clave para Chile, cuando había una necesidad urgente de abordar las problemáticas sociales de manera estructural y profesional. Fue una respuesta al contexto social y político de la época, donde los movimientos sociales, las luchas por los derechos civiles y el reconocimiento de las comunidades marginadas demandaban un nuevo tipo de intervención social.

La necesidad de contar con una profesional que permitiera el tránsito de una organización caritativa de la acción social a una de carácter profesionalizada, en que los sujetos se entienden con posibilidad de transformar la realidad social, refiere la apertura de un enfoque humanista e integral. Se apertura la posibilidad de comprender la relación crítica sujeto-entorno. Si bien en un inicio la acción social desplegada por esta nueva disciplina presenta un carácter asistencial, de adaptación del sujeto al entorno, la praxis profesional y la producción de conocimiento progresiva de la disciplina conlleva a que hacia la década de los 60 y 70 se transite a una perspectiva crítica-estructural, en donde los análisis salen de la esfera individual para situarse

en la tensiones estructurales de lo social. Es allí donde el Trabajo Social como nueva disciplina alcanza en sus estudiantes la instalación de un pensamiento crítico, en que la centralidad en la intervención social pasa de ser un hacer sobre las personas a un hacer colectivo con las personas en su contexto situado, en plena conjunción con el momento histórico. Esta perspectiva trasciende, sentando precedente en el espacio de unas ciencias sociales que se desarrollaban incipientemente en Chile, donde las tituladas de esta icónica Escuela y sus profesoras son quienes se instalan en organismos internacionales de producción de conocimiento y son pioneras en la fundación de las escuelas de Trabajo Social en Latinoamérica.

La Escuela comienza siendo un espacio de elite, feminizado, con una formación rigurosa y tradicional, adherida a una formación medicalizada tradicional. Sin embargo, la relevancia que implica para la salud el manejo profesional de los factores sociales hace emerger el campo de la medicina social en donde las tituladas de la Alejandro del río pasan a formar parte del proceso de la instalación de este modelo en Chile. Es así que han sido las precursoras del trabajo social en salud, lo que se ha irradiado a diversos dispositivos de Estado y privados, legado que debe ser reconocido públicamente en nuestro país. Posteriormente, entre las décadas del 50 al 70 el ejercicio profesional se apertura a los contextos territoriales, participando activamente en la creación de nuevas formas de trabajar en el cambio de paradigma social y político de la época. La Escuela se democratiza en el perfil de ingreso en cuanto a género y clase social y las/los estudiantes participan en los cambios sociopolíticos de la época, dejando atrás la mirada aséptica de la intervención social.

La necesidad de abordar la complejidad de los problemas sociales implicó que desde un inició la formación excediera lo meramente técnico para asumir como una profesión que requería de conocimientos en variados ámbitos de salud, como es psiquiatría, psicología, nutrición y, economía, entre otras asignaturas que permitía abordar la profesión desde lo interdisciplinar, para acceder con herramientas teórico conceptuales y metodológicas que permitía acceder a los territorios y viviendas para resolver y acompañar in situ donde las otras profesiones no lograban entrar. Desde muy temprano, el trabajo social promovía la transformación social, los derechos humanos y la justicia social en perspectiva del bienestar. En ello destacó la formación en investigación y la producción de conocimiento como lo demuestra la revista que la escuela editaba permanentemente, como los procesos de producción de tesis de las estudiantes.

Por otra parte, las prácticas profesionales fueron fundamentales y un eje principal en la formación. Muy tempranamente realizaban el acercamiento a la realidad social, lo que significaba adentrarse a hospitales, centros de salud, entre otros. La rigurosidad académica, la prestancia en las actitudes, los métodos propios y la postura crítica frente a su aplicación en la realidad, como la ética eran los pilares de la intervención. El reto era acceder a familias y personas que habían sido vulneradas por todos los sistemas, y desde la profesión, el desafío era dignificar a las personas en condiciones de invisibilidad y fragilidad. Las pasantías en terreno, permitía poner en práctica lo aprendido en el aula, estas experiencias fueron primordiales para comprender las complejidades del trabajo social y la diversidad de contextos a intervenir, permitiendo desarrollar pensamiento crítico sobre la relación teoría práctica, donde el aula y la institución se abrían para llegar a aquellos lugares y personas que la sociedad desechaba.

Podemos por tanto afirmar que las Alejandrinas, como precursoras del trabajo social fueron fundamentales para sentar las bases de la profesión en Chile y en Latinoamérica. Además de abrir espacios de formación académica, lucharon por el reconocimiento profesional y la creación de políticas sociales que beneficiaban a los sectores más vulnerables. Su trabajo pionero ha permitido que el trabajo social fuera considerado una disciplina en el ámbito académico, social y político. Las luchas por los derechos humanos y la justicia social que se vivían en esos tiempos también marcaron profundamente nuestra formación, forjando nuestra identidad profesional.

Aportaron un enfoque de intervención que además de centrarse en las necesidades individuales, también prestaba atención a las estructuras sociales y políticas que generaban desigualdad. Este enfoque sigue vigente, ya que el legado trasciende a las nuevas generaciones de trabajadoras/es sociales en la defensa de la justicia social y la equidad, tomando como base la histórica formación crítica.

La memoria de la escuela Alejandro del Río se ha preservado principalmente a través de la transmisión oral entre generaciones de trabajadoras/es sociales. Muchas veces en las universidades y en encuentros profesionales, se recuerda de manera estereotipada asociándola con una formación asistencial. Sin embargo, la memoria histórica a la cual hemos tenido acceso nos da cuenta de que su formación desde un inicio presentó una formación rigurosa, profesional, crítica y productora de conocimiento, formando trabajadoras sociales con una visión transformadora y crítica. Sin embargo, también se ha logrado preservar con justicia sus aportes a través de las redes de egresados que han mantenido vivos los ideales de la escuela, compartiendo sus experiencias y registrando los principios que nos fueron enseñados. La memoria de la escuela se ha transmitido a través de la producción académica e investigativa. Egresadas que pasaron por esa formación han contribuido al campo del trabajo social por sus destacadas contribuciones en sus contextos laborales, con publicaciones y trabajos que mantienen vivos los principios y enfoques enseñados en la escuela.

En palabras de las Alejandrinas, su patrimonio ha sido mantener un Trabajo Social crítico, situado en la realidad social. Reconocer esta herencia por parte de las nuevas generaciones de trabajadoras y trabajadores sociales permite sostener el legado histórico e identitario que consolidó la profesión. En el ámbito institucional, la escuela ha dejado una huella que continúa siendo un referente en la enseñanza del Trabajo Social en Chile. Muchas y muchos de sus egresados han ocupado cargos relevantes en organizaciones profesionales y académicas, asegurando que su memoria permanezca viva a lo largo del tiempo y rescatando dos de sus pilares fundamentales: la profesionalización del Trabajo Social y el compromiso con la transformación social. Así, la Escuela Alejandro del Río fue un centro clave en la formación profesional en el país y en la región, y su contribución constituye una fuente esencial para la epistemología del Trabajo Social en Chile.

Revisar la memoria desde las materialidades de los discursos y del contexto de emergencia de esta primera escuela de formación disciplinar en Trabajo Social, implica abrir la discusión y la perspectiva crítica frente al rol de las disciplinas y generación de conocimiento en el contexto social. Permite aperturar preguntas críticas sobre la forma en que se accede a la generación de conocimiento, el cual no puede ser una acción en abstracto, sino que una acción comprometida con la sociedad, las/los ciudadanos y el contexto histórico y situado del desarrollo de los Estados. Nos obliga a preguntarnos el para qué, de la ciencia y su producción, del posicionamiento en los Estados, sobre la relación entre la producción científica, el hacer profesional y la forma de entender ello en la trama de sus instituciones y su relación con las personas y sus contextos y nos emplaza a cuestionarnos por las desigualdades en la producción de conocimiento, por su legitimidad, para no entenderlo solo como un producto, sino como un patrimonio con sentido liberador y transformador. Nos hace comprender que acompañar el hacer profesional y la generación de conocimiento disciplinar en Trabajo Social, no puede estar divorciado de su posicionamiento ético político y su posición vinculada con el entramado social, lo cual hoy es todavía más vigente en un mundo que no nos entrega certezas, y en donde lo único certero es la incertidumbre.

Contribución de las autoras

Sonia Brito Rodríguez: Levantamiento del marco teórico conceptual, Producción de información, Conclusiones.

Andrea Comelin Fornés: Levantamiento de marco metodológico, Producción de información, análisis de Información.

Lily Peñafiel Díaz: Levantamiento marco histórico y antecedentes.


Conflicto de interés

Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

Sobre las autoras

SONIA BRITO RODRÍGUEZ es Dra. Ciencias de la Educación, mención educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Magíster en Educación superior, Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile. Trabajadora social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Actualmente, académica-Investigadora Departamento de Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado. Correo electrónico: sbrito@uahurtado.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-1211-1125>

ANDREA COMELIN FORNÉS es Dra. (c). en Trabajo social, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Magíster en Educación Superior, Universidad Arturo Prat. Máster en Intervención Social, Universidad Internacional de la Rioja, España. Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, académica e Investigadora, Universidad de Tarapacá, Chile. Correo electrónico: ancomelin@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-2010-6577>

LILY PEÑAFIEL DÍAZ es Mg. en Educación Superior, Universidad Arturo Prat, Chile. Asistente Social y Licenciada en Trabajo Social de la Escuela Dr. Alejandro del Río, Chile. Fue académica en la Universidad de Tarapacá, Chile y en la Universidad Arturo Prat, Chile, donde además fue Directora de Carrera. Activa participante en el Colegio de Trabajadoras y Trabajadores Sociales de Chile. Correo electrónico: lilybeth421@yahoo.es.

 <https://orcid.org/0009-0007-2207-6080>

Referencias bibliográficas

- Aguirre-García, J. y Jaramillo-Echeverri, L. (2018). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana*, 8(2), 51-74.
- Amaya, L., Dávila, J.C, Jara, H. y Murcia, L. (2020). *Método fenomenológico hermenéutico*. Claustro universitario. Universidad Santo Tomas. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.0197>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica* (1ra.Ed). ENFOQUES CONSULTING EIRL. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26118w/Tecnicas%20e%20instrumentos.pdf>.
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1ra.Ed). ENFOQUES CONSULTING EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf.

- Aylwin de Barros, N. (1998a). Una mirada al desarrollo histórico del Trabajo Social en Chile. En M. Quiroz (Ed.), *Antología del Trabajo Social Chileno*, (pp. 65-75). Universidad de Concepción.
- Aylwin de Barros, N. (1998b). Evolución histórica del Trabajo Social. En M. Quiroz (Ed.), *Antología del Trabajo Social Chileno*, (pp.43-64). Universidad de Concepción.
- Ballestín, B. y Fàbregues, S. (2019). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Biblioteca Nacional de Chile (s/f). *Profesionalización de la medicina en Chile (1750-1930)*. Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94684.html>.
- Cáceres, A. (2018). Verdad y Método. El lenguaje como experiencia humana en la conciencia de la historia y en el arte poético: Hans Georg Gadamer. *Pensamientos*, 74(282), 963-977. <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.010>.
- Calabrese, C. (2015). Los supuestos hermenéuticos de Agustín de Hipona. Desentrañar la palabra y transmitir su misterio. *Espíritu*, 64(150), 227-243.
- Castañeda, P. y Salamé, A. M. (2015). A 90 años de la creación de la primera escuela de Trabajo Social de Chile y de Latinoamérica por el Dr. Alejandro del Río. *Revista Médica de Chile* (143), 403-404. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000300019>.
- Conejero, J. C. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242-244. <https://doi.org/10.51451/np.v15i1.57>.
- Del Río, A. (1925). Consideraciones sobre el personal auxiliar del médico, de la sanidad y del servicio social. *Revista Beneficencia Pública*, 9(3), 396-411.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. GEDISA.
- Díaz Moreno, L. (2025). Proteger el patrimonio científico instrumental: el debate de la funcionalidad y el uso frente a la conservación. Herramientas para su preservación, recuperación y difusión. *GE-IIC: Grupo Español del IIC*, 2(12), 43-61. <https://dx.doi.org/10.51656/ge-iic.2.2025.1312>.
- Dorado, Y. & Hernández, I. (2015). Patrimonio documental, memoria e identidad: una mirada desde las Ciencias de la Información. *Ciencias de la Información*, 46(2), 29-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181441052006>.
- Duque, A.V. (2013). *Metodologías de intervención social. Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social*. Epi-logos.
- Duque, H. y Aristizábal Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Morata; Fundación Paideia Galiza. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf.
- Figueroa, A. (1976). *Evolución del Servicio Social profesional en Chile durante el periodo comprendido entre los años 1925 y 1975*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. DIBRA. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/5354>.
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Gama, L. (2021). Hermeneutic Method of Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17-32. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>.
- García-Plaza, R. J. (2020). La conservación del patrimonio científico y técnico como clave para la historia de la ciencia. En M. R. Nistal, P. A. López, & E. M. Lomba (Eds.), *El patrimonio cultural y su proyección en la sociedad* (pp. 583–592). Editorial Sínderesis. <https://dx.doi.org/10.54877/sinderesis.2020.978-84-18016-56-7.583>.
- Goic, A. (2015). El sistema de Salud de Chile: Una tarea pendiente. *Revista Médica de Chile*, 143(6), 774-786. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000600011>.
- Gómez, L. (1998a). Génesis y Evolución de los sesenta años del Trabajo Social en Chile. En M. Quiroz (Ed.), *Antología del Trabajo Social Chileno*, (pp.11-29). Universidad de Concepción.
- Gómez, L. (1998b). Genio y figura del Dr. Alejandro del Río como gestor de la profesión en Chile. En M. Quiroz (Ed.), *Antología del Trabajo Social Chileno*, (pp.31-41). Universidad de Concepción.
- González, M. (2023). Servicio Social, esa forma científica y moderna del altruismo. Visitadoras sociales, género y pobreza en Santiago de Chile, 1925-1940. *Trashumante, revista Americana de Historia Social*, 22, 180-201. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.trahs.n22a08>.
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4), 19-31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hervé, L. (1944). Medicina Social y medicina clásica. *Revista médica de Chile*, 72(12), 1071-1074.
- López, T. (2014). *El camino recorrido: Intervención comunitaria. Cómo es y cómo ha sido la experiencia de los trabajadores sociales chilenos*. Libros de Mentira

- Milessi, M. (1895). Discurso Intervención presidenta Colegio de Asistentes Sociales de Chile en Acto Conmemorativo de los 60 años del Servicio Social Profesional. *Revista de Trabajo Social U.C*, 46, 59-62.
- Observatorio chileno de Salud Pública. (s/f). *Desarrollo histórico del sistema de salud*. [https://www.ochisap.cl/desarrollo-historico-del-sistema-de-salud/#:~:text=El%20hito%20principal%20ocurri%C3%B3%20en,Servicios%20de%20Salud%20\(SNSS\)](https://www.ochisap.cl/desarrollo-historico-del-sistema-de-salud/#:~:text=El%20hito%20principal%20ocurri%C3%B3%20en,Servicios%20de%20Salud%20(SNSS)).
- OPS/OMS. (s/f). *Determinantes Sociales de la Salud*. <https://www.paho.org/es/temas/determinantes-sociales-salud>.
- Peña, E. (2017), La dificultad entre la caridad y la filantropía: un aspecto a revisar en el marco de las acciones voluntarias en Colombia. *Panorama*, 11(20), 61-74. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v11i20.100>.
- Piza, N., Amaquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es.
- Rizo-Patrón, R. (2015). Superveniencia o nacimiento trascendental. *Ápeiron: Estudios de filosofía*, (3), 381-397. https://s3.amazonaws.com/wix-anyfile/bgpD-hlYiSCmmJBjqh6ZH_29%20-%20Supervenencia%20o%20nacimiento%20trascendental.pdf.
- Sand, R. (1925). El servicio social y la lucha contra la miseria. *Revista de Beneficencia Pública*, 9(3), 395-411.
- Scivoletto, G. (2018). Apel y la hermenéutica filosófica de Gadamer. *ARETÉ. Revista de filosofía*, 30(2), 333-355. <https://doi.org/10.18800/arete.201802.007>.
- Seguel, P., y Guzmán, L. (Coords.). (2019). *Memoria, patrimonio y ciudadanías*. América en Movimiento Ediciones.
- Vidal, P. (2016). *Trabajo Social en Chile. Un siglo de Trayectoria*. RIL ed.
- Vidal, P. (2019). Educación de Trabajo Social en Chile: 90 años de Historia. *em pauta*, 22(44), 120-133. <https://doi.org/10.12957/REP.2019.45217>.

Memoria gráfica, facilitada por las Alejandrinas



CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)