

Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias

Aiming to Work with Emotions from the Social Work Training with Subjects and Families

[169]

Com o objetivo de trabalhar com as emoções do treinamento em Serviço Social com sujeitos e famílias

Natalia Andrea Castrillón Agudelo*

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

Lina María Martínez González**

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Castrillón Agudelo, Natalia Andrea Alonso, Angélica y Lina María Martínez González. 2023. "Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias". *Trabajo Social* 25 (1): 169-197. DOI: [10.15446/TS.V25NI.I01943](https://doi.org/10.15446/TS.V25NI.I01943)

Recibido: 17 de mayo del 2022. **Aceptado:** 26 de julio del 2022.

Artículo de reflexión

* nacastrillon@uniquindio.edu.co / <https://orcid.org/0000-0001-6563-0423>

** lmartinez@uniquindio.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-3495-2435>

[170]

Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias

El artículo expone el lugar central de las emociones en la propuesta educativa de Trabajo Social de la Universidad del Quindío, específicamente en los espacios académicos Trabajo Social Contemporáneo II y III, destinados a la formación para la praxis profesional con sujetos y familias. Se presentan los fundamentos de las pioneras que dan soporte a esta propuesta formativa, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas para concretarla en el abordaje de las dimensiones de la disciplina-profesión, desde un compromiso con la reflexividad de las(os) estudiantes de sí mismas(os) como sujetos, con emociones construidas y transformadas en interacciones significativas, particularmente las familiares.

Palabras clave: formación en Trabajo Social, emociones, fundamentos de la profesión, pre-práctica, sujetos, familias.

Aiming to Work with Emotions From Social Work Training with Subjects and Families

The article discusses the centrality of emotions in the educational proposal for Social Work at Universidad del Quindío, specifically in the academic spaces of Contemporary Social Work II and III, aimed towards professional praxis training with subjects and families. It presents the foundations of the pioneers that back this training proposal and the teaching-learning strategies implemented to materialize it in the approach of the dimensions of the discipline-profession, from a commitment with the students' reflexivity as subjects, with emotions constructed and transformed into significant interactions, particularly family ones.

Keywords: Social work training, emotions, fundamentals of the profession, pre-practice, subjects, families, graduate profile.

Com o objetivo de trabalhar com as emoções do treinamento em Serviço Social com sujeitos e famílias

O artigo expõe o lugar central das emoções na proposta educacional do Serviço Social da Universidad del Quindío, especificamente nos espaços acadêmicos do Serviço Social Contemporâneo II e III, voltados à formação para a práxis profissional com sujeitos e famílias. Apresentam-se as contribuições das pioneiras que sustentam esta proposta de formação, e as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas para concretizá-la na abordagem das dimensões da disciplina profissão, a partir de um compromisso com a reflexividade dos(as) estudantes de si mesmos(as) como sujeitos, com emoções construídas e transformadas em iterações significativas, principalmente familiares.

Palavras-chave: formação em Serviço Social, emoções, fundamentos da profissão, pré-prática, sujeitos, famílias.

Introducción

[172]

El programa Trabajo Social de la Universidad del Quindío, en coherencia con los principios de la profesión y la política académica curricular de esta *alma mater*, se orienta por los horizontes de la integralidad en la formación profesional y de educación para toda la vida, articulando las dimensiones humanas, las propias de los campos del saber social y las específicas profesionales.

De igual manera, apunta a los propósitos del enfoque de resultados de aprendizaje mediante el despliegue de competencias para el saber, el saber hacer y el ser, rescatando esta última dimensión actitudinal en las demostraciones de las(os) estudiantes durante y al final de su proceso formativo. En perspectiva hacia estos horizontes, los espacios académicos —algunos articulados en núcleos y otros libres en el plan de estudios— se conectan desde la interdisciplinariedad, de forma vertical y horizontal para, juntos, aspirar al perfil global de egreso declarado por la unidad académica, en los siguientes términos:

La/El Trabajadora/Trabajador Social de la Universidad del Quindío demuestra en su praxis profesional contemporánea con sujetos diversos en contextos glocales la apropiación crítica y rigurosa de la fundamentación epistémica, teórica, metodológica, ético-política y el reconocimiento de la historia y el conflicto. A partir de ello, genera propuestas de investigación e intervención desde lo multi e interdisciplinar socialmente relevantes, comprometidas con la dignidad humana, la inclusión, la justicia social, la garantía de derechos y la construcción de paces, que favorecen relaciones solidarias, responsables, autónomas y respetuosas con el otro y con la naturaleza. (Programa Trabajo Social Universidad del Quindío 2021, 65-66)

En concreto, el núcleo Trabajo Social Contemporáneo, ubicado curricularmente entre los semestres cuarto y séptimo, está dirigido a la materialización del perfil global de egreso, mediante la integración de las dimensiones del Trabajo Social como disciplina-profesión, enunciadas por Travi (2020), así:

- Teórico-conceptual-categorial
- Teórico-metodológica
- Técnico-instrumental-operativa
- Ético-política

Como será descrito en las siguientes líneas, este núcleo avanza en la consolidación de una propuesta formativa comprometida con otorgar un lugar central a las emociones, de modo tal que los aprendizajes en las anteriores dimensiones se concreten de forma vivencial en las(os) estudiantes aportándoles de forma significativa y vinculante a las áreas profesional y personal.

Esta propuesta encuentra puntos comunes con otras planteadas por docentes e investigadoras colombianas, cimentadas en el compromiso de visibilizar y materializar el lugar de la subjetividad, las emociones y la reflexividad, en la formación de trabajadoras(es) sociales. Bueno señala que la subjetividad

[173]

[...] como referente constitutivo para la formación y como componente central del desarrollo del sujeto subyace en reconocer que la constitución de sentimientos y pensamientos es un aspecto fundamental para el proceso formativo, en términos de que, para reconocer a los otros, debe haber previamente una identificación fundamentalmente personal. (2014, 69)

Florián (2014) problematiza la relación transparente entre conocimiento y emoción; se apoya en el feminismo para cuestionar el lugar otorgado a las emociones en los procesos formativos; se interesa en las didácticas que permitan activar la emoción como recurso pedagógico, útil a formar un posicionamiento político en las(os) estudiantes, a la hora de apropiar los fundamentos para la praxis profesional.

Torres (2014) subraya la importancia de la formación del Trabajo Social en la reflexividad, con miras a que el ejercicio de la carrera sea asumido a partir de una postura crítica, con un lugar de enunciación en la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de la justicia social, desde el cual comprender, cuestionar y transformar la realidad.

En la línea planteada por las citadas autoras, el horizonte de la presente propuesta alrededor de las emociones se dirige, en el área de formación profesional, a la apropiación de herramientas teórico-conceptuales y categoriales fundamentadas en perspectivas que permitan un posicionamiento crítico frente a las desigualdades de los sujetos y de las familias, mediante metodologías creativas y situadas, y con una relación profesional respetuosa y reflexiva.

En el área de formación personal, se sustenta en la convicción de que no se puede comprender de manera aislada a la persona de la profesión y

[174]

viceversa, promulgando como imperativo ético trabajar el ser de quienes acompañan a los sujetos y las familias en procesos de crecimiento; esto a través de técnicas orientadas a que los aspectos de desarrollo humano que procuramos pasen primero por el cuerpo físico, el intelecto, las emociones, los valores, los sentimientos, etc., de las(os) estudiantes, y también de las(os) docentes.

Para la concreción del lugar central de las emociones en los aprendizajes en cada una de las dimensiones señaladas, se acude a las oportunidades presentes en el seno mismo del Trabajo Social, tales como: 1) la legitimidad que les ha sido otorgada desde los fundamentos de la profesión; 2) la flexibilidad y apertura de las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y 3) el compromiso con la reflexividad frente a sí misma(o) como sujeto en interacción.

Tales oportunidades también son exploradas en los sentidos otorgados por las docentes a las emociones dentro de los procesos de acompañamiento a otras(os) para hacerse trabajadoras(es) sociales. Estos devienen de reflexiones sobre sus experiencias como estudiantes, los aportes de las perspectivas epistemológicas acogidas para la intervención y la investigación con sujetos y familias, y la vida personal que no es ajena a la vida en la docencia como trabajadoras sociales.

En las siguientes líneas se amplía el marco conceptual sobre las emociones que sustenta esta propuesta, y se documentan las oportunidades previamente mencionadas.

Formación integral y educación para toda la vida: dos razones para dar un lugar central a las emociones

¿Qué se entiende por emociones en la propuesta formativa de Trabajo Social Contemporáneo II y III-Sujeto y Familia de la Universidad del Quindío? En la línea antropológica propuesta por Le-Breton (2012), coherente con los fundamentos de esta disciplina-profesión, son asumidas como relaciones, producto de una construcción social y cultural, que incluyen interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio.

Desde esta perspectiva, la formación profesional propuesta promueve el reconocimiento de las emociones como parte fundamental de la relación que construimos con nosotras(os) mismas(os) y con otras(os) en diferentes interacciones; se estimula la apropiación de su significado contextual, in-

terconectado, relativo, no jerárquico, ni binario; y se suscita el papel crucial de su reconocimiento en la calidad y la cualidad de tales relaciones.

Apelando al mensaje de Adichie (2016) sobre lo problemático de los estereotipos, no por ser falsos, sino por ser incompletos, se apunta a la validación de la dignidad de las emociones, con las cuales nos tendemos a relacionar con un alto grado de desconocimiento e ineficacia, debido a creencias que nos hacen olvidar que estas nos indican que existe un problema pero que en sí mismas no son el problema (Levy 2000).

[175]

Desde este marco conceptual, se introducen comprensiones como las siguientes, las cuales se distancian de las falsas creencias sobre las emociones apropiadas durante los diferentes momentos vitales, enfatizando en aquellas que suelen resultar más problemáticas para las relaciones interpersonales y para el trabajo profesional de las(os) estudiantes.

El miedo es una valiosísima señal que indica una desproporción entre la amenaza a la que nos enfrentamos y los recursos con que contamos para resolverla. Sin embargo, nuestra confusión e ignorancia lo han convertido en una “emoción negativa” que debe ser eliminada. (Levy 2000, 7)

El enojo es, en esencia, un remanente de energía que está destinado a aumentar nuestros recursos para resolver el problema que nos produce enojo. Sin embargo, al no saber cómo canalizarlo, termina convirtiéndose en un factor que daña aún más la situación a que nos enfrentamos. Por esta razón es de fundamental importancia conocer de qué está hecha esta emoción y aprender a transformar el enojo que destruye en enojo que resuelve. (Levy 2000, 28)

La palabra “vergüenza” tiene diferentes connotaciones: el mismo término nombra un sentimiento necesario, funcional y socialmente valioso, y también un sentimiento perturbador, disfuncional, que requiere ser comprendido y transformado. (Levy 2000, 128)

Teniendo en cuenta que las emociones abarcan la calidad de las interacciones familiares/sociales y el peso del sistema de creencias de las personas, se promueven reflexiones que, además de estar descentradas de los estereotipos dominantes, estén situadas e incorporen la problematización de conceptos como sujeto y modernidad. Tales reflexiones son retomadas desde las epistemologías feministas indígenas (Gargallo 2014), decolonia-

les (Lugones 2010), interseccionales (Viveros 2016), entre otras, abordadas en los espacios académicos.

[176]

Este enfoque busca lograr, como lo menciona Paris, que el trabajo con las emociones se proponga realmente cuestionar “la verdad” desde un enfoque de la mirada que permita “apreciar que lo ‘real’ es siempre una cuestión de posicionamiento producto de la subjetividad: una manera, pero no la única manera” (2020, 29).

Promover este enfoque de la mirada auto y heterosituada e interseccional en las(os) estudiantes, a través de la observación, el registro, la externalización de las emociones, el diálogo colectivo y el posible acompañamiento o derivación a atención psicosocial (de ser requerido), contribuye a forjar herramientas para la praxis profesional del Trabajo Social, en la cual las(os) profesionales intervienen en situaciones de fuerte impacto emocional que pueden ponerlos frente a dilemas éticos y frente a momentos de desgaste, agotamiento y desmotivación.

De igual manera, el trabajo con las emociones desde estas perspectivas aporta al cumplimiento del compromiso de la universidad con la formación integral y la educación para toda la vida. Esto último no es un asunto menor, por el contrario, cobra la mayor relevancia si se tiene en cuenta el señalamiento de De Zubiría respecto a los resultados de la tercera gran encuesta dirigida a los jóvenes colombianos en mayo del 2021¹:

Las emociones que predominan en los jóvenes ya no son la alegría y la esperanza, sino la tristeza, el miedo, la ira, la desesperanza y la indignación. He revisado algunos estudios mundiales y nunca había visto algo similar. (2021)

Teniendo en cuenta los factores estructurales y coyunturales, entre ellos la pandemia por COVID-19, que afectan de forma desafiante las emociones de los jóvenes colombianos, De Zubiría indica que el trabajo en las emociones es una de las estrategias centrales y urgentes, a cargo de diversos actores.

En la línea señalada por el autor, puede afirmarse que el trabajo en las emociones viabiliza la posibilidad de poner a disposición de las(os) estu-

¹ Estudio dirigido a jóvenes colombianos entre 18 y 32 años en las principales ciudades colombianas, realizado por la Universidad del Rosario, en colaboración con Cifras y Conceptos, publicado en mayo del 2021.

diantes escenarios útiles al reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad emocional o psicológica personales o de personas significativas para ellas(os), propiciando la posibilidad de establecer conversaciones, orientaciones o derivaciones a profesionales, que puedan resultar relevantes y útiles para su transformación, teniendo en cuenta la formación posgraduada de las docentes, que las habilita para tales procesos.

[177]

Conservando el lugar de las emociones en el Trabajo Social de caso individual: una propuesta formativa para la praxis profesional del Trabajo Social contemporáneo con sujetos y familias

El surgimiento del Trabajo Social como disciplina/profesión tuvo entre sus fundamentos: 1) la comprensión integral del ser humano en cada una de sus dimensiones, la cual abre paso a intervenciones holísticas; y 2) el reconocimiento de la emocionalidad —de la(el) profesional y de los sujetos con quienes interactúa— como una dimensión de trascendental importancia para el éxito de los procesos. No obstante, en algunos momentos históricos, principalmente durante la reconceptualización, emergieron corrientes teóricas que interpretaron de forma imprecisa tales fundamentos, planteados para abordar la intervención individual y familiar de forma compleja y situada.

Es preciso, entonces, recordar que autoras clásicas del Trabajo Social en Inglaterra y Estados Unidos, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, declararon la importancia de las emociones entre las bases de la sociedad y de esta disciplina/profesión, a través de afirmaciones como las siguientes:

El código moral nació de la solidaridad de emoción y acción esenciales para la vida de todos. (Adams 1906, 12)

Aquellas emociones que mueven el espíritu a actos de autoentrega y con gran entusiasmo se encuentran entre los bienes más preciados del mundo. (Adams 1906, 237)

Los análisis de las obras de Jane Adams y de otras como Octavia Hill (1877), Mary Richmond (1922), Gordon Hamilton (1940) y Florence Hollis (1949), realizados por Travi (2006) y Maurice (2007), documentan tal centralidad de las emociones en los fundamentos de sus propuestas críticas y disruptivas para el tratamiento de los sujetos vinculados a la asisten-

cia social, identificados por sus condiciones particulares como pobres, sin hogar, privados de la libertad, etc.

Así, Maurice señala que Octavia Hill planteaba la necesidad para el Trabajo Social de

[178]

[...] conocer las pasiones, las esperanzas y la historia de las personas; cómo pueden sucumbir a la tentación, cuál es el pequeño esquema que se han hecho de sus vidas, o qué harían si se les instara a ello, qué formación han recibido en etapas anteriores de su vida, cómo motivarles, influirles, enseñarles. Nuestros recuerdos y esperanzas son factores que influyen más en nuestras vidas de lo que solemos pensar. (Citado por Travi 2022)

Estas autoras cuestionan el enfoque eminentemente economicista, dominante en los procesos de identificación de tales sujetos. Las principales críticas apuntan a las formas de asistencia material que no deja de ser precaria, los marcos explicativos positivistas de los desajustes de estos a la sociedad, y las estrategias de tratamiento que atan sus existencias a las condiciones particulares que les han definido como sujetos de asistencia y les mantienen en la marginalidad y la dependencia. En consecuencia, Richmond postula el Trabajo Social de caso individual como:

Un elemento necesario de la actividad de muchos de nuestros tribunales, escuelas, hospitales, fábricas, talleres, comisiones de indemnización por accidentes de trabajo y numerosos organismos cuyas decisiones afectan la existencia de los individuos. (1922, 27-28)

Hamilton (1940) define la estructura del tratamiento en estos escenarios a partir de la interacción dinámica entre los aspectos del ambiente (contexto), las condiciones materiales de vida y los aspectos subjetivos, personales, emocionales y espirituales que enmarcan una situación problema.

Esta manera de encuadrar el tratamiento se orienta hacia la identificación de la singularidad, las capacidades y el descubrimiento y estímulo de las motivaciones y los intereses de los sujetos, para promover espacios de posibles soluciones, orientados hacia la autonomía. En este sentido, podría afirmarse que en el Trabajo Social no cursa un giro epistemológico hacia las emociones, como sí ocurre en otros campos de las ciencias sociales y

humanas, en la medida en que estas hacen parte primordial de sus fundamentos desde los orígenes de la disciplina/profesión.

Para Hollis este tratamiento se orienta a:

El sostén emocional, la clarificación para que el cliente se comprenda a sí mismo, el ambiente que lo rodea y a la gente con la que está vinculado, y el desarrollo interior o insight, lo que incluye catarsis del pasado y el presente. (1949, citada por Kisnerman 1998, 35-36)

[179]

Algunos conceptos y planteamientos realizados desde el pensamiento de estas pioneras, como la persona en situación y la intervención psicosocial, han sido reconocidos como parte y sustento de la psicoterapia, en general, y de la terapia familiar, en particular (Satir 2005), la cual considera a la familia un agente clave en la consecución de los objetivos de cambio.

[...] El tratamiento de la personalidad emocional o caracterológicamente perturbada no puede quedar limitado a la práctica de la medicina. La asistencia social se ocupa de la adaptación social, pero a menudo no puede ayudar al individuo emocionalmente perturbado a lograr una adaptación “social” sin ayudarlo a efectuar un cambio interno [...]. (Hamilton 1940, 16)

Los aportes de Satir a la terapia familiar abordan las emociones alrededor de la autoestima, y los métodos de expresarla mediante la comunicación; hace hincapié en las reglas que rigen su expresión en los sistemas familiar y social. Tales conceptos son fundamentales en la formación de las(os) profesionales por su triple implicación: frente a los sujetos y las familias; a sus propias familias; y a sí mismos en su individualidad, lo cual conecta con la importancia de la práctica de la reflexividad en dicha formación.

La reflexividad es un rasgo distintivo en la obra de estas autoras; puede identificarse entre los principios universales del naciente Trabajo Social, planteados por Richmond en su primer libro: *Friendly Visiting among the Poor: A Handbook for Charity Worker*:

La importancia de la “relación amena”, recíproca y de confianza que “debe establecerse con todos los miembros de la familia”; perseguir “el objetivo definido de tratar de mejorar la condición de la familia” [...]. Considera también que, en “los planes que busquen remover las causas

del malestar, se requiere de la mayor paciencia”, aprender a “ganar la cooperación de otros interesados” y que “nuestro trabajo [...] es un trabajo personal intensivo”. (1961, 182-195, citada por Travi 2017, 197-198)

[180]

No basta que las(os) trabajadoras(es) sociales hablen el idioma de la democracia; antes de que puedan ser aptos para una forma cualquiera de servicio social, es necesario que lleven en su corazón la convicción espiritual del valor infinito que representa nuestro carácter común de seres humanos. (Richmond 1922, 161)

La perspectiva feminista interseccional también puede considerarse un rasgo distintivo entre los fundamentos del Trabajo Social; su apropiación es identificada en la investigación de Travi, quien afirma que Richmond

[...] muy tempranamente identificó la particular situación de las mujeres madres, viudas o solas, el impacto diferencial de la pobreza estructural, los efectos del desempleo, los bajos salarios, los ingresos insuficientes, así como los efectos medio-ambientales de la industrialización, las viviendas insalubres, el hacinamiento, la usencia de saneamiento ambiental, entre otros. (2017, 199)

El lugar central otorgado a las emociones por las pioneras del Trabajo Social es retomado por el núcleo Trabajo Social Contemporáneo, de cara a las demandas de la praxis profesional con sujetos y familias. Para tal fin, en la dimensión teórico-conceptual-categorial, se privilegian perspectivas socioconstruccionistas sistémicas, posestructuralistas y críticas, las cuales contribuyen a alentar la apropiación de las(os) estudiantes de las herramientas útiles en la identificación de las desigualdades impuestas —de forma cruda y también sutil— por los discursos dominantes de la modernidad, sin perder nunca de vista la complejidad de los modos en que afectan a sujetos y a familias situadas desde posiciones diversas de clase, raza, género, orientación sexual, generación, etc.

La dimensión ético-política se encuadra a partir del enfoque integral propuesto por Richmond (1922, citada por Travi 2006), cuyo fundamento interaccionista-simbólico resalta la importancia de la construcción de una relación profesional con un fuerte vínculo emocional, al formular los principios, métodos y teorías de la profesión. En coherencia, se retoman herramientas como la simpatía imaginativa para ver el mundo con los ojos de

la(el) otra(o), la reciprocidad y la inclusión de su percepción en las decisiones que se van tomando en los procesos.

En línea con la autora, en los espacios académicos Trabajo Social Contemporáneo II y III-Sujeto y Familia, se materializa la intencionalidad manifiesta de dar un lugar central a las emociones de las(os) profesionales en formación, mediante procesos orientados bajo medidas de salvaguarda de su bienestar. Tales procesos son considerados por las docentes de los cursos como una oportunidad fundamental para darse cuenta de la importancia de esta dimensión, ya planteada por las pioneras, frente a los propósitos de transformación propios de la praxis profesional y de construcción del vínculo de confianza en la relación con los sujetos y las familias.

[181]

Las estrategias privilegiadas para tales fines, en las dimensiones teórico-metodológica y técnico-instrumental-operativas, se sustentan en la integralidad de lo constitutivo de lo humano; de esta manera, se entiende la importancia de considerar el lenguaje y la conversación, a partir de las vivencias personales, los estudios de caso, las historias de vida y el ejercicio de emocionar y razonar que de allí se deriva, entendiéndolos como procesos indivisibles en el aprendizaje. Esta forma de construir los cursos es contextualizada y validada por Maturana de la siguiente manera:

En la fantasía de la cultura patriarcal a la que pertenecemos en Occidente, y que ahora parece expandirse por todos los ámbitos de la tierra, las emociones han sido desvalorizadas en favor de la razón como si esta pudiese existir con independencia o en contraposición a ellas. El reconocer que lo humano se realiza en el conversar con el entrecruzamiento del lenguaje y el emocionar que surge con el lenguaje, nos entrega la posibilidad de reintegrarnos en estas dos dimensiones con una comprensión más total de los procesos que nos constituyen en nuestro ser cotidiano, así como la posibilidad de respetar en su legitimidad a estos dos aspectos en nuestro ser. (2006, 101)

Estrategias para dar sentido al lugar central de las emociones en la formación para la praxis profesional con sujetos y familias

La relevancia otorgada por las pioneras del Trabajo Social a los aspectos emocionales, subjetivos, vinculares y espirituales para la praxis profesional

se hace central en las enseñanzas propias de las dimensiones teórico-metodológica y técnico-instrumental-operativa, promovidas en los espacios académicos Trabajo Social Contemporáneo II y III, respecto a las condiciones requeridas para promover una relación profesional colaborativa y corresponsable en la intervención con sujetos y familias y sus diversas formas de subjetividad e intersubjetividad.

Se apunta a la transversalidad de la dimensión ética desde la que se tratan tales condiciones, en los diferentes momentos en que se abordan los planteamientos, categorías y conceptos, así como las estrategias y las técnicas de intervención implementadas en los procesos de diagnóstico, seguimiento y evaluación en situaciones y problemas de los sujetos y las familias en la contemporaneidad, que demandan la praxis profesional del Trabajo Social.

Las líneas siguientes desarrollan la forma como algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre ellas los estudios de caso, la lectura y el análisis de textos literarios, la construcción de textos autobiográficos —escritos y estéticos—, el trabajo sobre la propia familia y la prepráctica, son llevadas a la acción en y entre los espacios académicos, abordando los aspectos subjetivos e intersubjetivos de las(os) estudiantes². Se da cuenta, desde la experiencia vivida, del impacto de la participación en estas estrategias en sus emociones, más allá de los logros en la apropiación de los conocimientos, siendo destacable el fortalecimiento de la seguridad personal, la capacidad de expresar las emociones propias y validar las de las(os) compañeros y la disposición a la cordialidad y a la integración grupal, lo cual también tiene un impacto positivo en la actitud de las profesoras frente al curso.

Literatura para trabajar la emocionalidad en las trayectorias de vida de sujetos y familias contemporáneas

La literatura es una rica fuente de aproximación a mundos diversos, momentos pasados, situaciones reales o imaginarias, relaciones que producen deseo o rechazo, articuladas en la narración de experiencias que dan

2 Las citadas estrategias de enseñanza-aprendizaje son documentadas en los sílabos (microcurrículos) de los respectivos espacios académicos en que se implementan o en el acuerdo pedagógico en el que se definen las particularidades de la evaluación.

un lugar central a las subjetividades y otorgan “permiso” a la expresión de las emociones, cualquiera que estas sean.

Entrar en las historias tejidas entre personajes facilita procesos reflexivos sobre las experiencias del(de la) lector(a) que conectan, distancian, interrogan, invitan, recuerdan, animan, problematizan la vida personal, al compás de la lectura; de igual manera, conversar, tertuliar con otras(os) lectores acerca de las interpretaciones sobre estas historias, favorece reflexiones intersubjetivas que nutren a sus participantes en sus dimensiones cognitiva, emocional, sociocultural, trascendental, etc. (Paris 2020).

[183]

Es así como en el contacto con la literatura es posible vivir procesos personales y colectivos con alcance terapéutico, nombrados por Paris como el botiquín literario, tales como

[...] awariness (darse cuenta), “mismidad” (reforzamiento de la identidad), “dotar de nuevo sentido” (reorganización de los saberes y creencias), hallar y profundizar el sentido de la vida (“¿soy capaz de activarme y perseverarme?, ¿cuál es mi norte, qué valor doy a mi existencia?”) o habilitar la apreciatividad. (2020, 34)

Desde estas premisas, diferentes textos de novela y ensayo han sido adoptados en una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que apunta a los alcances de formación del espacio académico Trabajo Social Contemporáneo III-Familia (a partir del semestre actual, se integra Sujeto) en las dimensiones antes mencionadas. Entre ellas, el reconocimiento de las personas, las familias y relaciones familiares en diferentes contextos culturales, la identificación de los discursos hegemónicos en las sociedades, la aproximación a las intersecciones de desigualdad en las vidas de los personajes, el descubrimiento de posiciones individuales de acuerdo con tales intersecciones y la reflexividad frente a la propia experiencia de vida familiar.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el planteamiento realizado por Isabel Allende:

La peor discriminación es contra los pobres —siempre lo es—, pero a mí me pesaba más la que soportan las mujeres, porque me parecía que a veces se puede salir de la pobreza, pero nunca de la condición determinada por el género [...]. (2020, 25)

[184]

Alrededor de relatos como este, que vinculan emocionalmente diferentes lugares de enunciación entre las(os) lectoras(es) y la autora, se recrean epistemologías, categorías, propuestas metodológicas, de forma participativa, conversada y vivencial, lo que da lugar a la construcción de espacios de disfrute en el aprendizaje.

El ejercicio propuesto consigue los propósitos de aprendizaje señalados en la descripción de la estrategia de los estudios de caso, con el valor agregado de que las diferentes formas de establecer conexión emocional con los personajes favorecen la problematización de la identidad del(de la) lector(a), así como las conexiones con la experiencia personal; más importante aún, movilizan el posicionamiento en perspectiva frente a sus trayectorias de vida.

Frente a lo anterior, es interesante escuchar a las(os) estudiantes dar cuenta del interés —para algunas(os) inesperado— suscitado por esta propuesta de trabajo, sustentada precisamente desde la conexión emocional con las historias narradas, la curiosidad por lo que ocurrirá con posterioridad, la motivación por conocer más acerca de la autora y de sus otras obras. Así, el reconocimiento de los personajes en sí mismos o en algunas de las personas con las que tienen o han tenido relaciones de proximidad e intensidad significativas, entre ellas integrantes de sus familias, activa el interés por la lectura y aviva la profundidad de las reflexiones, lo cual es, además, una oportunidad para afianzar los propósitos comprensivos del curso.

Privilegiando la literatura colombiana y latinoamericana, se han escogido obras de las(os) autoras(es) Héctor Abad Faciolince, *El olvido que seremos*; Mario Mendoza, *La melancolía de los feos*; William Ospina, *Guayacanal*; Ángela Becerra, *Algún día hoy*; Laura Restrepo, *Delirio*; Piedad Bonet, *Lo que no tiene nombre*; Laura Esquivel, la trilogía *Como agua para chocolate*, *Mi negro pasado* y *El diario de Tita*; Isabel Allende, *Paula*, *Mujeres del alma mía* y *Violeta*.

Esta movilización del interés hacia la lectura de dichos textos, que por demás tiene poca presencia en la experiencia de vida de las(os) estudiantes, es aprovechada en el sentido de presentarles otras(os) autoras(es) latinoamericanas(os) y colombianas(os), a quienes podrían continuar leyendo con fines de formación personal, entretenimiento y uso productivo del tiempo libre.

En términos metodológicos y evaluativos, esta estrategia ha tenido dos versiones: en momentos previos a la pandemia se implementaba de forma individual, con avances en la escritura de ensayos y momentos de asesoría y reflexión con las docentes. En la actualidad, se lleva a cabo con la lectura individual, acompañada con un ejercicio grupal enfocado en un trabajo de análisis, enunciación y proposición en tres momentos del semestre.

En cada uno de estos, los avances en la lectura del libro y los requerimientos de cada corte se relacionan directamente con los aprendizajes propuestos hasta ese momento en el curso. La guía estructurada para cada uno de estos momentos indaga por las emociones circulantes en los personajes del texto y por las producidas en el(la) lector(a).

Autobiografía: ejercicio de reconocimiento como sujeto de emociones, con historia y en interacción

Reconocerse a sí misma(o) como sujeto de emociones, con historia y en interacción con otras(os), es altamente favorable al cumplimiento de la premisa sistémica sobre la(el) profesional como la principal herramienta de la intervención, en la medida en que permite viabilizar y mantener la intervención profesional, reconocer y transformar las situaciones/problemas, y amplificar el bienestar personal, desde la perspectiva del compromiso con su propio cuidado y autoestima. Se plantea, así, una dimensión terapéutica del trabajo con las emociones en la formación profesional del Trabajo Social.

La construcción de textos autobiográficos —escritos y estéticos— es una estrategia de enseñanza-aprendizaje integradora entre cuatro espacios académicos de quinto semestre, a saber: Trabajo Social Contemporáneo II-Sujeto, Psicología del desarrollo de la personalidad, Investigación social I y Resolución de conflictos.

El propósito central es potenciar en las(os) estudiantes el reconocimiento sobre sí mismas(os), en ese espacio de relaciones próximas y en interacción con otras(os), desde un viaje experiencial, de sentidos, vivencias, emociones, utopías, en clave a sus propias vidas; porque somos sujetos históricos, de conocimiento, porque lo vivido es un acontecer³.

3 La estrategia de enseñanza-aprendizaje alrededor del relato autobiográfico y el documento inicial que acompaña su elaboración mediante las directrices para cada uno de los tres tejidos

Reconociendo que es un trabajo de alta movilización emocional, la participación en este se propone desde la voluntad individual, enfatizando la libertad de decidir no realizarlo —por considerar que no es su momento para pensar sobre sí mismas(os) o por otro tipo de razones—, o de realizarlo de una forma alternativa o parcial. Esta claridad siempre es planteada, así como el ofrecimiento del acompañamiento de las(os) docentes y el compromiso con la confidencialidad.

Con relación a este carácter voluntario y flexible de la estrategia, es gratificante encontrar una respuesta de interés y compromiso progresivos, así como un respeto absoluto por las experiencias y las emociones compartidas entre compañeras(os). Hasta el momento, la totalidad de estudiantes ha acogido la propuesta y la realizado de principio a fin.

En el documento de lineamientos para su realización, se establece que el eje de la experiencia en el que delimita el ejercicio es de libre elección; la elección de muchas(os) de narrar y compartir situaciones que producen emociones diversas, en ocasiones muy dolorosas, es indicativa de la necesidad que sienten como jóvenes de expresarse en entornos seguros y validadores, y que esta estrategia es así significada. En términos metodológicos, la elaboración y la presentación de la autobiografía contemplan tres momentos (tejidos):

1. Tejido 1: documento escrito y socialización oral de un título sugerente, que dé cuenta de lo narrado (denominarlo de otra manera para que se pueda apropiar, pensar desde su propia vida, atreverse a plantear lugares otros).
2. Tejido 2: despliegue del relato (mínimo en tres páginas). No es necesario establecer un orden cronológico, sino dar cuenta de los acontecimientos que cada estudiante quiere narrar, que considere importantes en su vida, en su tránsito formativo; aquí, memoria, historia, experiencia y conciencia se conjuntan.
3. Tejido 3: apuesta estética (dibujo, pintura, poesía, canción, fotografía, cómic, relatografía, creación, obra teatral) que acompañe el relato.

propuestos han sido una construcción colectiva de las docentes de los espacios académicos Psicología del desarrollo de la personalidad, Investigación Social II y Trabajo Social contemporáneo II—Sujeto—.

Frente a estos momentos, cada espacio académico define los aspectos evaluativos, en coherencia con las unidades de competencia planteadas para este. Para el caso de Trabajo Social contemporáneo II-Sujeto, se espera que las(os) estudiantes apropien de forma reflexiva los planteamientos y las discusiones abordados en las lecturas y en las conversaciones de las clases, y lo expresen a través de:

1. Reflexiones sustentadas conceptualmente en los principales aspectos de la constitución de los sujetos en la contemporaneidad.
2. Lecturas interseccionales de las experiencias narradas.
3. Posiciones que informen sobre su comprensión y validación de sí mismas(os) como sujetos diversos y complejos, al igual que las otras y los otros con quienes interactúan.

La experiencia en la socialización grupal de este ejercicio, frente a compañeras(os) y docentes, ha sido un momento colectivo en el que los principios y las técnicas del Trabajo Social de caso individual, aportados por las pioneras y conservados hasta el presente, son llevados a la práctica. Durante este ejercicio, la escucha activa, la empatía, la connotación positiva, el respeto, entre muchos otros, cobran lugar y sentido, en un contexto configurado por una fuerte implicación emocional.

Adicional a ello, las(os) estudiantes tienen la oportunidad de dar a conocer y ofrecer sus habilidades, entregando apuestas estéticas y artísticas que van desde representaciones teatrales, pinturas elaboradas con diferentes técnicas, interpretaciones musicales, infografías y demás expresiones de creatividad enmarcadas en sus propias experiencias de vida.

Realizar el ejercicio, hablar y ser escuchadas(os) de forma empática por las(os) compañeros y profesoras(es), tiene un alcance liberador, transformador —podría decirse terapéutico—, al generar cambios reconocibles en las actitudes de las(os) estudiantes en las relaciones con el grupo e, incluso, en la posición frente a la formación profesional.

La estrategia autobiográfica es un punto de partida fundamental para el trabajo sobre la propia familia realizado por las(os) estudiantes en el espacio académico Trabajo Social Contemporáneo III-Sujeto (sexto semestre). Ambos, contribuyen a estimular la capacidad de mirarse a sí mismos y a sus familias, compartir vivencias alrededor de ellas, identificando aquello

que suele ser más común en las experiencias de los sujetos, especialmente los afectos, el cuidado, el apoyo, pero también los dolores, los hechos de violencia, los duelos, la enfermedad.

[188]

Con estas estrategias, muchas(os) dan un paso adelante en la desmitificación de la vida familiar, la autocompasión, la empatía hacia las otras personas y el reconocimiento del alivio que produce permitirse la expresión de las emociones en contextos seguros y confiables.

Autorreconociéndome en mi propia familia: abriendo posibilidades a la diversidad y la complejidad de las historias familiares

El trabajo de la propia familia está orientado a la construcción de la coherencia personal, familiar, social y profesional, con el fin de posibilitar intervenciones más respetuosas de la dignidad humana. En este sentido y teniendo en cuenta el enfoque sistémico que da sustento a la formación, se trabaja con la estrategia del FOT: “familia de origen del terapeuta” (Casas y Pérez 2021). En este caso, es pensado como “la familia de origen del Trabajador Social”, un camino que permite a las(os) estudiantes, inicialmente, gestionar y asumir las emociones que les genera hablar de su familia, ubicarse dentro de una historia y una familia, autorreconocerse y entender el engranaje del que hacen parte, deconstruir narrativas dominantes, y evitar, entre otras cosas, la transferencia y contratransferencia en el acompañamiento a otros.

Para las docentes, es importante la integración del modelo sistémico, la teoría del apego, la perspectiva narrativa, el modelo de terapia familiar, entre otros, con el fin de abordar de manera más integral la historia de vida familiar. Su apropiación mediante esta estrategia viabiliza aprendizajes teóricos, epistemológicos y éticos, imperativos en la formación profesional.

Ahora bien, más allá de lo integrado intelectual u operativamente, en esta experiencia las(os) estudiantes asumen procesos de reflexividad frente a lo humano, las emociones, los recuerdos, los sentimientos, los comportamientos y la deconstrucción y construcción de nuevas formas de ser y hacer en la intervención profesional con familias, tal como se evidencia en los siguientes relatos del FOT.

Los aprendizajes y procesos de crecimiento activados son descritos por las(os) estudiantes como necesarios, intransferibles y los refieren en términos de una experiencia terapéutica.

Ya que mi mamá fue parentificada, no quiso hacer esto con mi hermana y conmigo, llegando a ser sobreprotectora con nosotras. Mi mamá es una mujer llena de miedos y tristeza, ya que nunca pudo explorar el mundo, tampoco permitió que yo lo hiciera, por tanto, hoy soy una mujer al igual que ella con muchos miedos y bastante nerviosa. (Comunicación personal, 2020)

[189]

Asimismo, he comenzado a tener más muestras de afecto y contacto emocional con mis padres y mis amigos, con frases como: “¿Cómo te sientes?” “Si necesitas algo, puedes contar conmigo”, “Si quieres hablar me dices”, entre otras. Admito que es difícil para mí, pero todo hace parte de un proceso y, en la medida en que trabaje de a poco, lograré un gran cambio; es importante para mí hacerlo, no solo para crecimiento personal, sino para ser mejor profesional y, parafraseando a Gawel: “quien trabaja sobre sí, tiene herramientas para trabajar sobre sus emociones, cambiar actitudes y modificar su punto de vista”, así, pues, si tengo tales herramientas, podré aportar positivamente a mi familia, nuclear, extensa y a otras familias. (Comunicación personal, 2021)

Estos relatos evidencian procesos de introspección que articulan, pero a la vez se sobreponen a lo teórico. Una de las riquezas del FOT es que permite translaborar la historia y los dolores personales y familiares con otras(os). Esta posibilidad de emocionar, empatizar y ejercer la compasión con las(os) pares profesionales construye, de manera colaborativa, lo esencial de lo humano; capacita y prepara para leer y acoger el mundo y la historia de las familias que acompañan.

Considerando lo anterior, se subraya que no es posible realizar procesos de formación significativos solo desde el uso del razonamiento; la emoción es una parte fundamental de este proceso, tal como lo menciona Velandia: “Nuestro cerebro y las emociones fijan la manera de conocer, lo que decidimos conocer y cómo lo explicamos, determinando que más que seres racionales somos seres emocionales que actúan y piensan” (2013, 1).

En este sentido, la memoria emocional juega un papel muy importante, ya que es un factor que precede la orientación en la toma de decisiones y en construir los procesos de cambio y crecimiento individual y familiar.

Aproximación a la emocionalidad con la intervención profesional: prepráctica con familias

La prepráctica con familias es una estrategia de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo a través de procesos de intervención con grupos familiares, a cargo de estudiantes de sexto semestre que cursan el espacio académico denominado Trabajo Social Contemporáneo III-Familia, siempre desde el acompañamiento de las docentes del curso.

El objetivo primordial es aportar al crecimiento de las familias participantes, en tal sentido que puedan llegar más generativas y menos vulnerables, con el fin de que se generen dinámicas que garanticen su desarrollo integral y el mejoramiento de la calidad de vida de todos sus integrantes.

Sus principales frentes de atención son los diversos dilemas afrontados por las familias en sus interacciones cotidianas, que muchas veces no los logran gestionar asertivamente, ya sea porque no saben cómo hacer uso de sus recursos personales y familiares de afrontamiento, o no los reconocen de manera consciente, porque no han desarrollado algunos de estos recursos o bien porque requieren el apoyo de alguna institución y desconocen los mecanismos para solicitar los servicios. Por lo tanto, se espera que en el acompañamiento las familias puedan desarrollar capacidades familiares (parentales, relacionales y de resiliencia) y diversas e importantes habilidades y competencias.

Desde la mirada apreciativa y solidaria en la que se sustenta la formación para la intervención profesional propuesta en el espacio académico, se espera acompañar a familias menos dilemáticas, que deseen ser más generativas y resolutivas en las dificultades que se presentan cotidianamente; vincularse con las familias para el reconocimiento y la búsqueda de alternativas de transformación de las dificultades que presentan este tipo de familias son objetivos de la intervención que están al alcance del momento formativo logrado por las(os) estudiantes de Trabajo Social.

El desarrollo de estas capacidades, habilidades y competencias, la posibilidad de gestionar la oferta institucional, y la acción integrada entre la institución educativa y la universidad promueven la protección y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y sus familias, y la construcción de entornos seguros, potenciando la corresponsabilidad. Por lo tanto, las familias de las(os) estudiantes son ese primer escenario de socialización, a la vez que se convierten

en un nivel estratégico para la garantía de derechos y el desarrollo humano, siendo este uno de los grandes intereses y objetivos de Trabajo Social.

En este marco formativo, la prepráctica se estructura mediante una propuesta de intervención en contextos de educación básica primaria y secundaria de la ciudad de Armenia (Quindío), con propósitos promocionales y educativos en torno a la democratización de las relaciones de las familias de niños, niñas y adolescentes de la institución educativa vinculada a ella.

Esta experiencia ha contado con la implementación de estrategias de transformación en aspectos problemáticos de las relaciones o las actitudes de los integrantes de los grupos familiares, a partir de la movilización de las emociones que se posibilita con las entradas y los abordajes de las(os) estudiantes. Para ello, se hace énfasis en la importancia de la construcción del vínculo de confianza y el *rapport* con las familias, que, a pesar de ser crucial en los momentos iniciales del proceso, se considera necesario que sea transversal al acompañamiento. Lo anterior, debido a que a partir de allí se gesta la posibilidad de coemocionar, que, como lo menciona Maturana (2008), se da desde la conversación; coemocionar sería como un baile, donde los participantes se siguen mutuamente en el fluir de la emoción y la razón, permitiendo el entendimiento.

Parafraseando a este autor, no se puede entender el razonar de otra persona en una conversación, si no se encuentran en el mismo emocionar, ya que de allí parte la aceptación de la legitimidad del otro o los otros; cuando se da este proceso, se da también la posibilidad real de escuchar al otro y se puede mover con él o ella en su razonar. Esta es la única forma en que se da la reciprocidad y se evita que el otro solo se siga escuchando a sí mismo.

Los siguientes relatos y reflexiones, generados a partir del proceso de prepráctica familiar, permiten evidenciar cómo se gestan estas emociones con la(el) otra(o):

El carácter fuerte de las dos, tanto de la madre como del sujeto índice, desde el primer acercamiento lo reconocimos, pero logramos generar una zona de confianza donde las dos podían expresarse desde sus personalidades, sin juzgar, pero sí sumergiéndose en un proceso donde las dos puedan reconocer los errores y fortalezas de sus personalidades frente a la unidad familiar aprendiendo a mejorar cada día. (Comunicación personal, 2021)

Al no ser madres, de cierto modo sentíamos mucho miedo a que nos resaltaran que nosotras no podíamos recomendar pautas de crianza o algo por el estilo, pero les dimos confianza y herramientas coherentes, el miedo fue menguando. (Comunicación personal, 2021)

[192]

Fue una gran experiencia en donde me vi reflejada en muchos aspectos como mamá y confrontada con muchos comportamientos y maneras de ser, con las cuales hacía una especie de espejismo, y para mí es un reto porque a veces no sabemos cómo estamos y sí pretendemos ir a transformar a otros. Esta experiencia es muy significativa para mi proceso de formación y en cuanto a mi vida personal y privada. (Comunicación personal, 2021)

Se logró que la madre aprendiera a autorregular sus estados de ánimo, porque solían manifestarse de forma explosiva; esto por medio de ejercicios de respiración, de otras prácticas de regulación, con el propósito de encontrar un punto medio y calmarse, y, de este modo, transmitirles esos patrones a los niños. (Comunicación personal, 2021)

Resulta relevante mencionar que una de las emociones que se ha encontrado en las(os) estudiantes al iniciar el curso es el miedo de acompañar a las familias en el afrontamiento de sus dilemas, muchas veces por el concepto que tienen de los procesos familiares, sustentado en representaciones y experiencias con sus propias familias. Estos sentires son referidos como demasiado desafiantes, al pensar que no se cuenta con las suficientes herramientas de intervención, o que se encuentran ante un reto que les cuesta —indagar acerca de la historia de vida familiar—, frente al cual manifiestan no querer afectar la privacidad de los miembros de la familia.

En el trabajo que se realiza durante el semestre, y por la forma como se desarrolla cada sesión, estos miedos van siendo asumidos de forma diferente y, al finalizar el curso, se reconoce mayor interés para desempeñarse profesionalmente en el área de Trabajo Social Familiar, incluso en la dimensión terapéutica de la profesión; por lo tanto, se logran importantes compromisos con el propósito de seguir avanzando en un camino de reflexión y cambio personal y social.

Estas mismas reflexiones se derivan del proceso de prepráctica familiar que acompaña el curso. Se ha evidenciado la puesta en marcha de propuestas de intervención sólidas, sustentadas en diagnósticos responsables y coherentes realizados teniendo como actores principales a las familias;

por ello, el abordaje acoge respetuosamente las necesidades y los intereses de las familias que decidieron participar en los procesos. Esto a la vez evidencia la validación y la comprensión de la forma como cada familia y cada miembro vivencia las emociones, los afectos y los sentimientos, y, como consecuencia, promueve la reivindicación de los derechos humanos en la familia, la democratización de las relaciones, el respeto por el otro y, por ende, por el emocionar, el sentir y vivir del otro.

[193]

El Trabajo Social, en esencia y desde sus orígenes, ha tenido un interés genuino en la integralidad del ser humano; por lo tanto, los afectos, las emociones, los vínculos y los sentimientos son aspectos que fundamentan la lectura de contextos y el abordaje de problemáticas sociales altamente complejas. Esta entrada posibilita encarar y construir intervenciones que dignifiquen, validen y promuevan el desarrollo humano de quienes acompañamos, lo cual ha sido el interés de los cursos a los que se hace alusión en este escrito, por lo que se resalta, desde la evidencia, la pertinencia de sus estrategias. Finalmente, y a partir de lo anterior, se plantean algunas reflexiones emergentes de esta experiencia de aprendizaje.

Reflexiones finales

El ejercicio reflexivo sobre la propuesta formativa presentada en este artículo moviliza una pregunta inicial por las razones que llevan a dar un lugar central a las emociones en la formación de las(os) estudiantes que acompañan el ejercicio docente.

Las respuestas surgen desde una mirada a la trayectoria de las profesoras en el Trabajo Social, para quienes la importancia de las emociones, tanto en la intervención como en la investigación con sujetos y familias, es un hecho incontrovertible. Su reconocimiento se fue configurando en el marco de la experiencia profesional en el amplio campo de sujeto y familia: niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, desigualdades por orientaciones sexuales y de género al margen del mandato heterosexual, violencia contra las mujeres, discapacidades, entre otras. También, con el acercamiento, en la formación posgraduada y la práctica investigativa, a perspectivas sistémicas construccionistas y críticas que hoy les permiten no solo comprensiones y apropiaciones para la docencia, sino posicionamientos políticos frente a los aprendizajes que requieren ser fortalecidos

en la formación de profesionales con las competencias y los principios del Trabajo Social —ya señalados por las pioneras—.

[194]

Estos últimos tienen como objetivos: 1) la comprensión integral del ser humano en cada una de sus dimensiones, la cual abre paso a intervenciones holísticas; y 2) el reconocimiento de la emocionalidad —de la(el) profesional y de los sujetos con quienes interactúa— como una dimensión de fundamental importancia para el éxito de los procesos, en términos de sus aportes a la resignificación y la transformación de las situaciones/problemas que se acompañan con la intervención profesional.

La práctica de la reflexividad en la experiencia de intervención profesional de las docentes también contribuye a constatar la importancia que tienen las emociones presentes en la intervención/investigación, no solo para los objetivos de los procesos, sino también para el enriquecimiento de la vida personal de la(el) docente que también es profesional y, por tanto, par de personas en formación.

La propuesta resulta muy desafiante y a la vez constructiva para las docentes, quienes en su labor se interrogan, se replantean las formas de ser y de estar para sus estudiantes, y se reconstruyen de manera constante, con sus historias y procesos de confrontación y reconocimiento; podría decirse que es una escuela de formación donde la profesora es a la vez aprendiz de sus aprendices y, como ellas(os), ejerce, redescubre y replantea su mundo emocional.

El ejercicio reflexivo sobre la experiencia igualmente moviliza la pregunta por el posicionamiento autónomo de las(os) estudiantes frente a tal énfasis en la propuesta formativa. Se encuentra que gran parte de ellas(os) se apropia de forma proactiva de los espacios motivados por las conversaciones y reflexiones suscitadas con la implementación de las diversas estrategias, de tal modo que logran hacer una identificación de los aspectos que desean trabajar en su vida.

Muchas(os) acuden a las docentes con el fin de compartir situaciones de las dinámicas familiares, y específicamente ciertos asuntos que les inquietan y confrontan en relación con su quehacer profesional; esto ha posibilitado la atención oportuna, la orientación o la derivación a servicios de salud mental, en caso de ser necesario. Suele ocurrir que, en el proceso de identificación y autoconocimiento, algunos deciden iniciar procesos terapéuticos de manera voluntaria, con lo cual, colateralmente, se ha evitado la

deserción por razones de desmotivación o desidentificación con la esencia de la profesión y se han abordado asuntos de fundamental impacto para los profesionales, como el manejo del estrés y el *burn out*.

Un valor adicional de estos procesos de reconocimiento y validación emocional es que han permitido la construcción de relaciones, han favorecido la profundidad del vínculo docente-estudiante, en la medida en que las profesoras se presentan desde sus vulnerabilidades, expresan sus emociones aflitivas y comparten aspectos de su historia de vida. Ellas son las primeras en presentar el FOT, lo que ha permitido trabajar el miedo inicial frente al Trabajo Social con familia y el temor a preguntar acerca de las emociones o de aspectos que consideran muy personales, partiendo de la creencia de que, al indagarlos, podrían invadir la privacidad de los sujetos y las familias.

Conocer los desafíos en la intervención y el acompañamiento con sujetos y familias contemporáneas, a cuya lista se han sumado las consecuencias de la pandemia por COVID-19, le ha dado cierta tranquilidad a las docentes, al saber que las competencias requeridas por las(os) estudiantes, relacionadas con aspectos muchas veces olvidados y cuestionados dentro de la profesión, son abordados en estos espacios académicos. Tal tranquilidad se sustenta en la convicción de que dichas competencias fortalecen en ellas(os) una mirada holística para enfrentar las demandas del contexto y las personas, permitiéndoles entender y validar el contenido emocional, que, de no ser considerado, puede afectar la intervención.

Dentro de esos temas mencionados anteriormente, se encuentra la meditación, las técnicas de respiración, las esculturas, las constelaciones familiares y diversas técnicas de terapia familiar e individual, aspectos que muchas veces son abordados en la formación posgraduada.

Las anteriores reflexiones, suscitadas por la propuesta de reposicionar las dimensiones personales, emocionales, profesionales, sociales y espirituales de la praxis del Trabajo Social, mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje diversas, dan cuenta de impactos sólidos de su implementación, en los aspectos de la formación profesional y personal de las(os) estudiantes y las docentes, así como de las familias vinculadas en los procesos.

Se cierra esta reflexión con respuestas en torno a la pregunta por las dificultades-retos encontrados en tal propuesta. Al respecto, puede decirse

que no es una tarea fácil, principalmente por el permiso concedido al interior de la disciplina/profesión, al olvido y al desconocimiento de su lugar central desde los orígenes. Se requiere incorporar y rescatar sus argumentos y teoría, los cuales sustentan la importancia del vínculo, el contacto, el *rapport*, la espiritualidad, el confluir y el coemocionar.

Referencias bibliográficas

- Adams, Jane. 1906. *Newest Ideals of Peace*. London: The Macmillan Company.
- Adichie, Chimamanda. 2018. *El peligro de la historia única*. Bogotá: Penguin Random House.
- Allende, Isabel. 2020. *Mujeres del alma mía. Sobre el amor impaciente, la vida larga y las brujas buenas*. Bogotá: Penguin Random House.
- Bueno, Ana Marcela. 2018. “La subjetividad como referente constitutivo para la formación de la investigación-intervención en trabajo social desde una perspectiva articuladora”. En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*, editado por Maribel Florián, 67-84. Bogotá: Universidad de la Salle. Libros en acceso abierto. 54. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/54>
- Casas García, Carmen. 2021. *Familia de origen del terapeuta. Moviéndonos entre familias*. Madrid: Editorial Morata.
- De Zubiría, Julián. 2021. “Las emociones de los jóvenes en alerta roja”. *El espectador*. Marzo 25, 2022. <https://www.elspectador.com/opinion/las-emociones-de-los-jovenes-en-alerta-roja/>
- Florián, Maribel. 2018. “Problematisando las emociones en los procesos formativos”. En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*, editado por Maribel Florián, 95-104. Bogotá: Universidad de la Salle. Libros en acceso abierto. 54. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/54>
- Gargallo, Francesca. 2014. *Feminismos desde el Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 606 pueblos indígenas*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.
- Hamilton, Gordon. 1940. *Theory and Practice of Social Case Work*. New York School of Social Work: Columbia University.
- Hill, Octavia. 1877. *Our Common Land*. London: Macmillan.
- Hollis, Florence. 1949. “Las técnicas del Trabajo Social de Casos”. En Natalio Kisnerman, *Pensar el Trabajo Social*, 35-36.
- Le Breton, David. 2012. “Por una antropología de las emociones”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10, no. 4: 67-77.
- Levy, Norberto. 2000. *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Plaza y Janes Editores.

- Lugones, María. 2010. "Hacia un feminismo decolonial". *La manzana de la discordia* 6, no. 2: 105-119.
- Maturana, Humberto. 2006. *De la biología a la psicología*. Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, Humberto. 2008. *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Maurice, Charles Edmund. 2020. "Life of Octavia Hill". En. *Material de trabajo CCES*. Bibiana Travi.
- Paris, Diana. 2020. *Lecturas que curan "Beber dos cubos de agua con estrellas" y otras técnicas de biblioterapia*. Barcelona: Editorial del nuevo extremo.
- Richmond, Mary. 1922. *Caso social individual ¿What is case social work?* Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Satir, Virginia. 2005. *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Ciudad de México: Pax.
- Torres Gomez, María. 2018. "Reflexividad en trabajo social: horizontes desde la formación integral para la investigación y la intervención". En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*, editado por Maribel Florián, 105-116. Bogotá: Universidad de la Salle. Libros en acceso abierto. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/54>
- Travi, Bibiana. 2022. *Material de trabajo CCES*.
- Travi, Bibiana. 2006. *La dimensión técnico instrumental en Trabajo Social, Reflexiones y apuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Travi, Bibiana. 2017. "Mary Ellen Richmond y las bases científicas de una nueva profesión". En *Ciencia y esencia en la práctica del Trabajo Social*, compilado por Esther Raya, Nues Caparrós, Belén Lorente y Sagrario Anaut, 193-205. Valencia: Tirant Humanidades.
- Universidad del Quindío. Programa Trabajo Social. 2022. *Documento maestro para la renovación del Registro calificado*.
- Velandia Mora, Manuel. 2013. *Biología del emocionar*. España. Marzo 26, 2022 <https://educacionyconvivencia.webnode.es/files/200000011c26e4c368f/Biologia%20del%20emo,cionar.pdf>
- Viveros Vigoya, Mara. 2016. "La interseccionalidad. Una aproximación situada a la dominación". *Debate feminista* 52, 1-17.

