

Formación universitaria e intervención social: una contribución de las técnicas gestálticas

University Education and Social Intervention: A Contribution from Gestalt Techniques

Roser Manzanera Ruiz
Universidad de Granada, España

Francisco Sierra Luque y
Purificación A. Borrego García
Proyecto Alejandría, Formación y Terapia, España

Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior hace hincapié en la adquisición de competencias durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello supone la renovación de las metodologías didácticas tradicionales hacia otras más creativas y prácticas, que enfatizan los aspectos formativos en el *saber hacer* e incluyan también la dimensión emocional y psicológica de las personas. El objetivo de este artículo es mostrar cómo las técnicas de la psicoterapia Gestalt, basadas en experiencias vivenciales, permiten la adquisición de un *saber hacer* fundamental en los quehaceres de los profesionales de la intervención social, a través de una experiencia en el aula con estudiantes de grado de trabajo social. Mostraremos cómo el aprendizaje de estas técnicas, desde la práctica vivencial, favorece la formación de futuros profesionales y también las potencialidades y las capacidades personales y emocionales.

Palabras clave: Educación, Trabajo Social, Gestalt, dinamización grupal, escucha, capacidades.

Abstract

The European Higher Education Area emphasizes acquisition of skills in the teaching-learning process. This involves the renovation of traditional teaching methods towards other more creative aspects of learning that emphasize the “know-how” and take into consideration the individual’s emotional and psychological dimensions. The aim of this paper is to show how Gestalt psychotherapy techniques based on life experiences, allow acquisition of know-how in key tasks for social intervention professionals, through an in-class experience with social work students. We show how learning these techniques from experiential practice favours the formation of future professionals and their personal and emotional potentials and capabilities.

Keywords: education, social work, Gestalt psychology, group dynamics, listening, capacities.

Roser Manzanera Ruiz, Departamento de Sociología, Universidad de Granada, España; Francisco Sierra Luque y Purificación A. Borrego García, Proyecto Alejandría, Formación y Terapia, Granada, España.

La correspondencia en relación con este artículo se dirige a Roser Manzanera Ruiz, dirección electrónica: roser@ugr.es



Dentro del marco de derechos reconocidos por la Constitución Española de 1978, que reconoce el derecho de todos los ciudadanos a que sus necesidades básicas sean atendidas, los profesionales de la intervención social tratan de potenciar todas las capacidades y las potencialidades de la persona, de las familias, de los grupos, de las organizaciones y las comunidades en que desarrolla su vida, para conseguir el máximo de bienestar social y calidad de vida. Ello requiere no solo del conocimiento de un amplio abanico de competencias profesionales, sino también del reconocimiento de las propias capacidades personales del profesional y la conciencia del establecimiento de una *relación de ayuda*. La educación promovida por los planes Europeos se centra en el *saber hacer*; es decir, en la formación de los estudiantes como futuros profesionales que van a desempeñar un puesto de trabajo en el mercado laboral. Desde nuestra propuesta, diversos cuestionamientos emergen de esta función educativa: Por una parte, parece que deja de lado las funciones de promoción personal de los estudiantes, es decir, su desarrollo personal y emocional. Por otra parte, la adquisición de competencias profesionales, ese *saber hacer*, en las profesiones de intervención social implica no solo el conocimiento de herramientas, sino también su vivencia, su experimentación. Nos parece importante que los actuales sistemas formales formativos, ya sea en la educación o en la salud, no han permitido que el cuerpo y la emoción se hagan palabra; están acostumbrados a ver y a trabajar sobre parcialidades en el ser humano, es muy frecuente la primacía que tienen los procesos mentales en forma aislada, sin comprender que en el universo y en el organismo todo es una unidad interrelacionada.

En este sentido, a partir del registro de una experiencia desarrollada en un contexto educativo universitario con estudiantes de trabajo social, como ejemplo de una profesión en el ámbito de la intervención social, nuestro objetivo es mostrar cómo la formación en competencias como la escucha y la dinamización grupal, a través de la experiencia vivencial que la Gestalt propone, favorecen la formación de los profesionales dedicados a la intervención social. Esta ha sido una experiencia concreta y partimos del convencimiento de que estas herramientas psicosociales pueden ser aplicadas a todos los profesionales dedicados al cuidado como la salud o la educación.

Las técnicas gestálticas como instrumentos que facilitan una intervención psicosocial integral permiten, por una parte, el trabajo desde la apertura de la conciencia de la relación de ayuda establecida, que incluye lo que Heidegger (1962) define como fenomenología, un “mostrarse a sí mismo” (p. 57), para desarrollar las capacidades de los grupos e individuos, usuarios, de los servicios sociales. Por otra parte, la experiencia del uso de herramientas gestálticas como metodología de aprendizaje, desarrollada en las clases de servicios sociales y perspectivas feministas y relaciones de género del segundo curso de grado de Trabajo Social, muestra un impacto importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Con estas evidencias, se trata de promover el aprendizaje desde esta metodología y apoyar la construcción de una identidad profesional propia (Mar, 2007).

A partir de esta experiencia, se espera que pueda desarrollarse de manera más sistemática e institucionalizada como proyecto futuro de innovación docente en el aula e involucrar más participantes.

Por su parte, la Federación Internacional de Trabajo Social en su informe sobre *la ética del trabajo social* (IFSW, 1994, p. 10) ha declarado que el Trabajo Social ha sido una profesión en defensa de los derechos humanos para la promoción de estructuras igualitarias, que ofrezcan a las personas la seguridad y

el desarrollo para mantener su dignidad. Según el título de grado de la Universidad de Granada aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación,

El Trabajo Social es la disciplina de la que se deriva la actividad profesional del/de la trabajador/a social, que tiene por objeto la intervención y evaluación social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar y la cohesión, aplicando metodología específica en la que se integra el Trabajo Social de caso, de grupo y comunidad (Universidad de Granada, 2008, p.2).

La profesión se centra en la satisfacción de necesidades comunes, incluyendo las necesidades de las personas oprimidas y vulnerables, e implica la defensa de la justicia social, que se define como una condición ideal en el que todos los miembros de una sociedad tienen los mismos derechos básicos, la protección, oportunidades, obligaciones y beneficios sociales (Barker, 2003).

Fantova (2007) distingue la intervención social del apoyo informal y redes comunitarias y pone el acento en la interacción como finalidad fundamental de la intervención social, y esta suele darse en un contexto microsociedad. Partimos de que el profesional con habilidad es aquel capaz de producir una acción real, más allá de acciones superficiales. Es capaz de detectar la actitud y la potencialidad exacta, reforzarla, exigirla, enseñarla, pues la conoce en sí mismo. Siguiendo a Claudio Naranjo, “cualquier libro puede describir una técnica, pero una actitud debe ser transmitida” (Naranjo, 2002, p.13). Contar con profesionales habilidosos, es de gran importancia en la intervención social, cómo por ejemplo aquellos profesionales de los servicios sociales donde se reciben las primeras demandas, necesidades de las personas y se valoran. Esta primera actuación profesional requiere lo que la fenomenología, base filosófica de la Gestalt, describe como una observación y experiencia libre de interpretaciones, creencias apriorísticas y prejuicios. Se trata, entonces, de asumir la tarea de describir el sentido que el mundo tiene para la persona teniendo previamente en cuenta el sentido que tiene el mundo para sí mismo, es decir, para el trabajador social, educador social o cualquier profesional de la intervención social. Desde esta perspectiva, proponemos dos herramientas importantes para lograr tales tareas: la escucha y las técnicas grupales.

Para conseguir los objetivos propuestos, este artículo se divide en tres partes: La primera parte trata las aportaciones conceptuales y aclara los conceptos de escucha y las metodologías grupales; la segunda parte muestra el enfoque metodológico y describe a los participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento de la experiencia. La última parte muestra y discute los resultados obtenidos.

Aportaciones conceptuales

Según John Dewey (Dewey, 2003), “el objetivo final de las instituciones que hemos creado como sociedad es el de apoyar el desarrollo del individuo” (p.154). Se trata de pensar la sociedad como una estructura humanocéntrica. Desde este punto de vista, cualquier organización que no vaya en esa dirección debiera ser mirada con reparo y por lo menos cuestionada. El tema central es formulado por Paul Goodman (1968) de la forma siguiente: “La pregunta moral no es si el hombre es “suficientemente bueno” para un tipo de organización social, sino que si esta organización social es útil para desarrollar sus potencialidades de inteligencia, de gracia y de libertad” (p. 19). Estos autores plantean la necesidad de integrar de manera equilibrada y saludable a la persona con su entorno desde diferentes miradas que se encuentran en la búsqueda del desarrollo humano. Los dos plantean la necesidad de crear condiciones internas y externas para que el ser humano se pueda desarrollar plenamente.

Más recientemente, el término inteligencia emocional surgió por parte de los autores Mayer y Salovey (1997), tras la publicación de un artículo en una revista en los años 1990. No fue hasta 1995, cuando a raíz del libro “Inteligencia Emocional” publicado por Daniel Goleman (1995), se hace extensivo a toda la sociedad y así se convirtió en un término popular. Este último define la inteligencia emocional como la capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar emociones en el pensamiento, de entender y razonar las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás. Partimos desde este concepto para el desarrollo de la experiencia en el aula, a través de iniciar al alumnado en el desarrollo de la capacidad para poder percibir, entender y expresar las emociones, primero en ellos mismos y luego la de los compañeros.

La Gestalt invita a transitar ese lugar de *contacto* (Mar, 2007), desde la *fluidéz emocional* y la respuesta creativa a las necesidades en su contacto con el *medio*. Según Polster (1976), la selectividad para el contacto determinada por la frontera del yo gobernará el estilo de vida de un individuo, incluso la elección de sus amigos, y trabajo, lugar de residencia, fantasías, amores, y todas las experiencias psíquicamente relevantes para su existencia. La forma en que una persona bloquea o permite la conciencia y la actividad en la frontera de contacto, es su forma de mantener el sentido de sus propios límites.

Esta relación organismo-ambiente forma parte de la idea central de la Gestalt, que parte de la premisa de autorregulación orgánica postulada por Kurt Goldstein (1995) y asumida en Gestalt. Ese organismo puede ser un individuo, un grupo o una comunidad. Perls relaciona este concepto con la homeostasis que definió, como el proceso mediante el cual el organismo interactúa con el ambiente para mantener el equilibrio (Salama, 2002). La autorregulación orgánica sería como una energía, fuerza, un impulso interno que nos surge, que nos guía y en el que podemos confiar.

El reto de transmitir estos planteamientos psico-socio-educativos pasa por reconocer un principio promulgado por Fritz Perls (1975) impulsor y como él se denomina, descubridor de la Terapia Gestalt, señala que “enseñar es ayudar a descubrir” (p. 4). Este principio de ayudar a descubrir está en la base de todas las propuestas dinámicas y las experienciales que denominamos técnicas gestálticas.

Sin embargo, el uso y la aplicación de estas herramientas pueden ofrecer respuesta a un descubrimiento desde el acercamiento vivencial o convertirse en una especie de fuegos artificiales que más allá de la espectacularidad no llegan a ningún sitio. De cara a la eficiencia de la técnica elegida, para un objetivo determinado, no podemos dejar de considerarnos como parte esencial de esa técnica, en la medida en que podemos generar la dinámica y registrar las diferentes respuestas más o menos conscientes, que ayuden a ese *darse cuenta* y que ilumine el camino sobre el tema en cuestión en el que nos encontremos trabajando. El proceso de “darse cuenta” va más allá que un proceso cognoscitivo que involucra exclusivamente la mente e incluye al cuerpo y lo que informa, y también la conceptualización para dar cuenta de eso que sucede y que el cuerpo registra o reporta (Mar, 2007).

En Gestalt, las técnicas son planteadas según Claudio Naranjo (2007) desde la fórmula (conciencia + espontaneidad) x (apoyo + confrontación). El primer paréntesis nos orienta hacia aquello que perseguimos en la formación con los educandos ampliar su conciencia y favorecer la espontaneidad. Se

propone dejar atrás el control que limita ese darse cuenta. El segundo paréntesis habla de la función del educador / terapeuta, que trata de apoyar lo genuino y confrontar lo falso o aquello que es eludido para no entrar en contacto por parte de la persona con la que se está trabajando.

Por tanto, un primer objetivo para trabajar desde este principio con técnicas gestálticas pasa por un entrenamiento adecuado. Inicialmente, un trabajo sobre sí, se considera que la técnica no es más que un estilo, una forma incorporada para el saber hacer que, teniendo en cuenta todas las posibilidades ya reconocidas como técnicas o juegos gestálticos, una vez conocidas podamos olvidarnos de ellas para usar nuestro estilo de una manera espontánea y creativa.

Fundamentalmente, las técnicas tratan de acercarnos a un percatar-nos a través de la vivencia y para ello se desarrollan diferentes estrategias. Claudio Naranjo (1990) nos plantea la siguiente clasificación de las técnicas gestálticas: supresivas, expresivas e integrativas

Técnicas supresivas

A través de las técnicas supresivas, señalamos las incoherencias entre lo verbalizado y lo expresado, las evasiones, a través de racionalizaciones u otras maneras más o menos sutiles de desconexión y / o alejamiento del contacto.... Mediante estas técnicas, se trata de estimular hacia la expresión de lo genuino “de lo que es”.

Técnicas expresivas

Con las técnicas expresivas se trata de favorecer la comunicación interna / externa. Poner fuera aquello que no está revelado, no está expresado, favorecer la comunicación directa yo-tú, amplificar algo no consciente, dramatizar una situación... En definitiva, se busca el *insight* que es el aprehender de manera inmediata lo que se nos presenta como figura en el proceso de conocerse a uno mismo y a los demás.

Técnicas de integración

Toda técnica expresiva es una técnica de integración, expresar significa traer al percatarse lo que estaba disociado de este, o traer al dominio de la acción algo que la persona llevaba en su mente como un pensamiento, imagen o sentimiento disociado (Naranjo, 2007). Una de las herramientas técnicas más potentes es la identificación de lo proyectado para apropiarse de la experiencia puesta fuera. Este ejercicio propicia ese percatarse y la posibilidad desde la vivencia de reorganizar, de integrar y desde ahí desplegar el potencial creativo.

En definitiva, las técnicas en terapia Gestalt, más allá de su aplicación en el ámbito clínico, ofrecen en el marco de una formación grupal ese ayudar a descubrir del que nos habla Perls (1976), que incluye lo interno, lo propio del individuo y lo externo situado en el ámbito social y de las relaciones del individuo con su ambiente. En sus palabras, “en el grupo la gente de cartón se transforma en gente de verdad” (p. 25).

A continuación, se expone la escucha desde la Gestalt, como una técnica fundamental en los profesionales de la intervención social en general y en los trabajadores sociales en particular, que necesita ser entrenada.

La escucha

La definición de la acción de la escucha implica la participación de más de un elemento, partes o personas. Quien emite y quien recibe forman parte nuclear de la comunicación y en Gestalt de forma más específica del “darse cuenta”, del “percatarse” o de la “ampliación de conciencia”.

Es importante considerar, de forma general, como elementos de este constructo, “quien emite” y “quien recibe” para que nos permita simplificar las expresiones. Quien recibe en la escucha, aunque aparentemente pudiera parecer un elemento pasivo, para que se dé la comunicación implica una actitud activa. Algunos autores para nombrar una cualidad determinada de la escucha, la denominan “escucha activa” (Estanqueiro, 2006; Robertson, 2005).

En este trabajo entendemos simplemente que cualquier escucha implica una actitud activa o no se da la escucha. En este sentido, es necesario discriminar también entre la escucha interna y la escucha externa. Con la primera, la escucha interna, se refiere a los procesos de escucha, que se producen dentro de una persona. El emisor y el receptor están dentro de la persona. Por ejemplo, cuando alguien recibe los mensajes de sus emociones, sensaciones corporales, intuiciones, pensamientos, fantasías, dolencias físicas, sueños... Por escucha externa, se entiende que el emisor está fuera de la persona y puede ser una persona o cualquier otro elemento de su medio. Esta escucha externa implicaría también un proceso de escucha interna, es decir responder a ¿cómo me llega a mí eso que estoy recibiendo?

Por el tema que nos convoca, vamos a centrarnos en la escucha cuando se da entre distintas personas que participan en la intervención social. Cualquier mensaje que nos llega pasa por un filtro personal que le da una particularidad individual a lo recibido. La malla del filtro de cada persona está constituida de su experiencia de vida en la que están implicadas sus emociones. Si estas experiencias vitales han sido asimiladas e integradas adecuadamente este filtro, aun siendo personal se muestra más limpio, más permeable para poder recibir a los otros. Es el proceso de cuando recibo, reconozco qué de la información tiene que ver con lo que me dicen y qué tiene que ver conmigo. Si este filtro está cargado de situaciones no integradas, suele conllevar mucho ruido interno y la dificultad de recibir y de escuchar a otros es mucho mayor sin confundirlos con las cargas emocionales propias no resueltas. La cualidad de la escucha interna determina, en gran medida, la cualidad de la escucha del otro/a.

Este tema es especialmente complicado cuando nos ocupamos en profesiones relacionadas con la atención a personas en situaciones de dificultad, tal como es el caso de trabajo social o la educación social. Para el trabajador-a social o el educador-a social, es habitual establecer relaciones profesionales con intensa carga emocional generadas de las necesidades y carencias de las personas que atienden. En este sentido, es importante el entrenamiento en la escucha.

Al centrarse, ahora, en los elementos que determinan la cualidad de la escucha, nos gustaría ampliar el concepto tal como la entendemos en Gestalt, hablando de los “canales” de emisión y de recepción de un mensaje o mensajes. Si se visualiza una escena concreta, cuando una persona intenta un contacto con otra, no viene solo con la palabra o un contenido verbal de un mensaje. Acude entera y ahí nos trae, además de sus palabras, su contenido no dicho o evitado, su lenguaje corporal, su energía emocional, su meta mensaje o él para que nos dice eso que nos dice. El mensaje o mensajes viene transmitido por diferentes canales y quien recibe también activa distintos canales, sea consciente o no de ello (Frascara, 2000).

A través del oído, podrá recibir el contenido verbal, aunque también si activa los distintos canales de la escucha podrá darse cuenta de su vibración sonora, el tono, ritmo y cadencia de la voz. Podrá percibir sus gestos, movimientos corporales, la resonancia emocional. Podrá sentir la congruencia de los mensajes transmitidos por los distintos canales e integrar por el proceso de escucha interna para recibir y devolver a la otra persona.

La habilidad de este tipo de escucha difícilmente está entrenada en nosotros de forma espontánea, ni habitual en nuestras familias o instituciones educativas. Por ello, es fundamental que en la formación de aquellos estudiantes de profesiones, dedicadas a la intervención social, se incluya un espacio para el entrenamiento en la escucha que favorezca la maduración de personas y el buen actuar de futuros profesionales.

Método

Siguiendo la clasificación y la descripción que realizan Montero y León (2002) de las metodologías de investigación en Psicología, la experiencia que se presenta se puede enmarcar como estudio descriptivo a través de la observación sistemática natural con un objetivo descriptivo. La pedagogía de la Gestalt da cabida a una resignificación de la tarea educativa, donde el centro de atención son todas las partes del campo en que se realiza la tarea educativa. La noción del “aquí y ahora” como elemento que permite buscar y encontrar significados individuales en procesos grupales se presenta en este campo como un aspecto fundamental. Las aulas se constituyen como espacios donde que integran a todos los elementos del campo (Mar, 2007).

La experiencia buscó lo que Mar (2007) ha denominado como “autorrevelaciones” personales e institucionales en los participantes como estudiante de trabajo social. Se desarrolló en los grupos de las asignaturas de servicios sociales y perspectivas feministas y relaciones de género de segundo curso del grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada durante los cursos 2011-2012 y 2013-2014 respectivamente, con el apoyo del Centro de Formación y Terapia Alejandría. Las técnicas se adaptaron a los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas. Así, en servicios sociales se trabajó el darse cuenta y la escucha como competencias fundamentales a desarrollar a través del currículo de la asignatura. En perspectivas feministas y relaciones de género se optó por trabajar cómo la construcción y la vivencia de las emociones según el género, aspecto que forma parte también del contenido curricular de la materia.

Participantes

Los participantes que se han involucrado en esta experiencia fueron un profesor del Departamento de Trabajo Social, tres terapeutas formados en Gestalt, una de ellas psicóloga, un educador social y una trabajadora social, y 60 estudiantes universitarios divididos en tres grupos de 20 estudiantes (dos grupos de la asignatura servicios sociales y un grupo de la asignatura perspectivas feministas y relaciones de género). Del total de los estudiantes participantes, 51 eran chicas y 9 chicos, en edades comprendidas entre 21 y 27 años. La muestra de participantes fue de carácter no probabilística sino propositivo, por conveniencia con los siguientes criterios de inclusión: ser estudiante de grado de trabajo social y querer participar.

La participación de terapeutas gestálticos fue fundamental para el buen desarrollo de la experiencia. Como explica Sarramona (2000),

El primer contacto con una nueva realidad ha de ser vivida de manera “correcta”, esto es, de modo que en el sujeto le quede impregnada una “buena forma”. Si las primeras experiencias en una escuela o en el aprendizaje de una materia son negativas, será difícil superar luego esa impresión. Es la aplicación pedagógica del viejo adagio de la vida social que habla de la necesidad de “causar buena impresión desde el primer momento (p. 236).

Categorías de análisis

Posteriormente, y con las técnicas de recogida de información, se procedió al análisis de los datos. El análisis consistió en la búsqueda de reiteraciones y patrones desde los datos recogidos. Se centró en las categorías de análisis de “darse cuenta”, “autorrevelaciones”, “escucha interna” “escucha externa”, e “internalización”.

Estas categorías han sido claves para el proceso de la investigación, a través de las que se ha podido corroborar la efectividad del método utilizado. El darse cuenta se ha entendido como la capacidad de percibir y percatarse de algo que no estaba anteriormente en la percepción del individuo y que emerge a través de técnicas concretas. Las autorrevelaciones han sido entendidas como el proceso por el que permite que otra conozca su ser íntimo, pensamiento y emociones y, por tanto, como una habilidad necesaria para comunicarnos de forma eficaz; la escucha interna se ha entendido como la capacidad de observarse a uno mismo no solo a partir de la recepción de un mensaje externo, sino también desde el propio individuo; la escucha externa la hemos analizado como la capacidad de recibir mensajes de exterior del individuo, serán aquellos que proviene del ambiente exterior; la internalización la hemos analizado como el proceso a través del que el individuo incorpora a su conducta todos los aspectos citados anteriormente.

Técnicas

La experiencia se basó en varias dinámicas en cada uno de los grupos participantes desde la práctica de la escucha y las técnicas grupales. A partir de estas dinámicas, se recopiló la información desde dos técnicas cualitativas principales: la observación no participante y el diario de campo. La primera técnica de la observación no participante se utilizó con el fin de observar las interacciones de y entre los participantes. Dicha observación tiene lugar en estudios donde el investigador se queda al margen de lo que ocurre en el escenario, tal como expresa Fábregues y Paré (2005): el investigador actúa como un outsider concentrado en la toma de notas desde la periferia o desde algún lugar donde pueda grabar los fenómenos que se encuentra estudiando, como, por ejemplo, en la última fila de un aula de escuela (p. 26).

La segunda técnica, el diario de campo, se empleó para registrar todo lo que ocurría en las sesiones y lo que expresaban los participantes.

Fases y procedimiento

A continuación, exponemos las fases que se recorrieron para desarrollar la experiencia. Primero, se propuso la iniciativa al alumnado mediante la explicación de la pertinencia de realizar una práctica

desde experiencias vivenciales. Se organizaron las sesiones de trabajo y se desarrollaron en aulas con infraestructuras movibles; es decir, sillas y mesas que podían agruparse o retirarse del espacio de trabajo y no estaban fijadas al suelo. La duración de cada taller o sesión fue de una hora y media. Durante los primeros diez minutos, aproximadamente, en todos los grupos, uno de los terapeutas explicó en qué consistía la terapia Gestalt y sus posibles potencialidades para la formación en profesiones de la intervención social. El otro terapeuta observaba al grupo. El profesor tomaba notas. Después, a modo de presentación grupal, y para tomar conciencia de “estar en” se preguntó cómo estaban en el “aquí y ahora”. Las respuestas se pueden resumir en “nerviosa”, “expectante” y “tranquila”.

A partir de esta presentación, se efectuaron diferentes ejercicios en los tres grupos en dos fases, según el semestre de docencia de dichas las asignaturas. Así, para el grupo A y B de servicios sociales la experiencia se implementó durante el primer semestre y para el grupo A, de perspectivas feministas, la experiencia se generó en el segundo.

Grupo A y B de servicios sociales: El objetivo principal era el trabajo del “darse cuenta” de las emociones y las sensaciones que se despiertan al poner en práctica la escucha, una herramienta fundamental para los profesionales de la intervención social cómo se ha explicado anteriormente. Se llevó a cabo el taller de escucha y de ampliación de la conciencia o darse cuenta (*awareness*). La primera actividad se realizó una técnica en la que los participantes a través del movimiento favorecen el contacto interno y externo, mientras se señalan diferentes niveles del darse cuenta (emocional, físico, cognitivo). Consistió en encontrarse aleatoriamente en parejas y mantener la mirada con el compañero para darse cuenta de lo que sentían, de lo que les pasaba físicamente y de lo que pensaban.

La segunda actividad en este grupo se comenzó al explicar en qué consiste la escucha plena, interna y externa, y su aplicabilidad en la intervención social; después, se favoreció el ejercicio de escucha por parejas y para tomar conciencia de su escucha interna y externa. En parejas, se indicó que uno de los estudiantes hablara libremente de lo que quisiera, mientras el otro intentaba escuchaba plenamente dándose cuenta de cómo era su escucha interna y externa. A través de esta actividad, se pretendió que los participantes se percataran de la manera en que le llegaba el mensaje recibido al activar todos los canales de la escucha, reconocer cuál información tiene que ver con lo que le dicen y lo que se relaciona consigo mismo al poner atención a las resonancias y las congruencias entre los distintos elementos de la escucha.

Grupo A de perspectivas feministas y relaciones de género: A partir de los contenidos curriculares de esta asignatura, se emplearon técnicas distintas a la asignatura anterior y se adecuaron a los contenidos curriculares. Concretamente, se trabajó sobre cómo se construyen las emociones según el género. En este grupo, se trabajó ampliar conciencia sobre la construcción genérica de las emociones. Se distinguió entre lo interno, propio del individuo y lo externo situado en el ámbito social y de las relaciones del individuo con su ambiente. La actividad propuesta se basó en la dramatización emocional, que consiste en que las personas participantes se proyecten en otra persona e identidad o que empaticen con otros a través de una acción estructurada (Courtney, 1980). Se trataba de dramatizar las emociones que se les indicaban; por ejemplo ira, amor, alegría, tristeza, miedo y se les ubicaba en una situación dada. De esta manera, se facilitó la internalización de conocerse a uno mismo y a los demás mediante la experiencia.

Resultados

A través del análisis de la información recogida con las observaciones y el diario de campo, podemos mostrar dos resultados fundamentales:

El primero tiene que ver con la valía de estas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los participantes mostraron una importante satisfacción de lo aprendido y resaltaron las prácticas vivenciales para su formación como futuros trabajadores sociales. Destacaron la importancia de lo aprendido, del cómo aprender y asimilar una información a través de una experiencia, que es difícil transmitir de manera cognitiva. Así mismo, los participantes señalaron la cualidad integrativa de las técnicas, lo que les permitió interactuar con compañeros con los que normalmente no lo hacían mostrando con ello el trabajo grupal gestáltico como un modelo integrador. Esta experiencia fue reveladora para ellos, quienes reconocieron estar más en contacto con ellos mismos y sus necesidades.

Algunas respuestas representativas fueron las siguientes:

“A mí me ha gustado mucho la actividad, me he dado cuenta que no puedo mantener la mirada, me da miedo” (Participante A).

“A mí me ha gustado me he sentido bien con quien conocía, pero me costaba con quién no conocía” (Participante F).

“Yo me he sentido muy incómodo, no podía y me reía para evitar mirar” (Participante I). “¿Y eso te pasa a menudo?” (Terapeuta). “La verdad que ahora que lo mencionas sí, me suele pasar, me suelo reír para evitar situaciones que me incomodan” (Participante I).

El segundo se relaciona con el descubrimiento de hasta qué punto la cualidad de la escucha puede favorecer o interferir en su futura práctica profesional. Parar el aprendizaje cognitivo, para focalizar la atención en los aspectos emocionales y sensitivos, fue señalado como un aspecto fundamental para ellos en su formación como profesionales de la intervención social con personas, un aspecto en el que no habían podido experimentarse previamente. La manifestación del darse cuenta a nivel físico y emocional de cómo les llegaban los mensajes de los compañeros y de cómo los mensajes que percibían estaban muchas veces mediados por sus experiencias previas, que fueron facilitadas por las técnicas expresivas, constituyó uno de los resultados más importantes para los participantes y para la propia experiencia.

La mayoría de los participantes manifestaron que se habían dado cuenta de que generalmente en sus prácticas de escucha les costaba escuchar de manera interna y externa. Se repitieron frases tales como las siguientes: “Me he dado cuenta de que me cuesta mucho escuchar sin interrumpir o saltar y contar algo que me identifique con lo que dice mi compañera” (Participante A).

“Este ejercicio me ha servido para aprender a escuchar, ya que a veces me cuesta... Creo que es un buen ejercicio para aprender a prestar atención a otra persona y más si está en una situación de necesidad. He aprendido muchísimo, creo que se deberían dar más clases así” (Participante B).

“Me he dado cuenta de lo importante y difícil que es escuchar plenamente al otro. Me parece muy importante aprender practicar esta escucha en nuestra formación y es algo que no se hace...” (Participante F). Para cerrar la actividad, se preguntaba cómo se iban y con qué se quedaban. De manera general, las respuestas fueron mayormente las siguientes:

“Relajada y contenta” (Participante J).

“Me he dado cuenta de la importancia de la escucha y más para nuestra formación como futuros trabajadores sociales. También, me he dado cuenta de lo que me cuesta. No es fácil, aunque lo parezca” (Participante D).

“Creo que este tipo de clases deberían darse más en la carrera, así es como de verdad aprendemos” (Participante A).

Algunas de las devoluciones de los participantes fueron las siguientes:

“Me he dado cuenta de lo que me cuesta mostrar físicamente mis emociones” (Participante C).

“Me ha gustado mucho la experiencia. Pocas veces tenemos la oportunidad de poder experimentar así. Para mí ha sido muy revelador” (Participante G).

“Me he dado cuenta de que me ha dado mucha vergüenza mostrar afecto y también ira, es algo que no me sale” (Participante J).

Discusión: la experiencia en el aula

Las profesiones dedicadas a la intervención social como el trabajo social se centra en la satisfacción de necesidades, implica la defensa de la justicia social y se realiza en instituciones. Las técnicas en terapia Gestalt, más allá de su aplicación en el ámbito clínico, ofrecen en el marco de una formación grupal ese ayudar a descubrir del que nos habla Perls (1976), que incluye lo interno, propio del individuo y lo externo situado en el ámbito social y de las relaciones del individuo con su ambiente.

Los participantes reconocieron darse cuenta de lo importante que es el desarrollo de la inteligencia emocional y el entrenamiento en la escucha, interna y externa, como competencia profesional.

Esta experiencia reafirma los resultados de investigaciones previas sobre de la importancia de la toma de conciencia de sí mismo y del ambiente, así como las relaciones humanas al interior de las instituciones. Es, también, interesante la percepción de sorpresa y, al mismo tiempo, las reacciones positivas de los participantes sobre cómo las herramientas gestálticas, a través del darse cuenta, la escucha que favorecen el trabajo interno pueden actuar como factores importantes en los procesos de aprendizaje y de adquisición de competencias, lo que indudablemente es muy relevante para pensar en las actuales estrategias pedagógicas y en las que estos futuros profesionales usarán en sus intervenciones. En este sentido, autores como Peñarrubia (1998) plantean la necesidad de atender a los medios y procesos y no tanto a los objetivos o fines. Para ello, proponen a la terapia Gestalt y expresa,

...la Terapia Gestalt no parece perseguir tanto los fines como atender a los medios: concibe el darse cuenta como el proceso de restauración de la salud, entendiendo que la neurosis es un oscurecimiento de la capacidad de percibir y el camino correcto es ir corrigiendo la ceguera (p. 35).

En este sentido, los profesionales que participamos en la experiencia, como educadores y terapeutas gestálticos corroboramos con Perls (1975) como “enseñar es ayudar a descubrir” (p. 4), lo cual facilita a través de nuestro papel el descubrimiento que favorece la espontaneidad de los estudiantes y confronta las evitaciones o las deflexiones.

El desarrollo de la capacidad para poder percibir, entender, y expresar las emociones, primero en ellos mismos y luego la de los compañeros, debe formar parte de las competencias curriculares en los programas de profesionales de la intervención social, lo que mejoraría no solo las competencias personales del alumnado, sino también las que en el futuro necesitarán para sus intervenciones profesionales.

Las dificultades pueden ser múltiples, pero la primera que debe salvarse es la voluntad política y la educativa. Como planteó John Dewey (2003), es necesario crear instituciones, en este caso la educativa, que apoyen el desarrollo del individuo y de los estudiantes, quienes, además, serán en el futuro los profesionales que podrán fomentar en mayor o menor medida un modelo de sociedad donde las personas sean el centro. Como dijimos al comienzo, una sociedad como estructura humanocéntrica.

Referencias

- Barker, R. L. (2003). *The Social Work Dictionary*. Washington DC: NASW Press.
- Courtney, R. (1980). *The dramatic curriculum*. London: Heineman.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en Philosophie*. Ferrago: Pau Editions.
- Estanqueiro, E. (2006). *Principios de comunicación interpersonal: para saber tratar con las personas*. Barcelona: Narcea.
- Fàbregues, S. y Paré, M.H. (2005). *El grup de discussió i l'observació participant*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Federación Internacional de Trabajadores Sociales (1994). *La ética del Trabajo Social. Principios y criterios*. Recuperado de http://www.cpihts.com/2003_07_24/etica_ts_esp.htm.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación social*, 147, 183-198.
- Frascara, J. (2000). *Diseño gráfico para la gente. Comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goldstein, K. (1974). *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*. Buenos Aires: Paidós.
- Goldstein, K. (1995). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: Zone Books.
- Goodman, P. (1968). *People or Personnel and Like a Conquered Province*. New York: Vintage.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. New York: Harper and Row.
- Mar, P. (2007). Un ejercicio de formación autorreferencial en la universidad. El caso del seminario-taller Pedagogía de la Gestalt. *Perfiles Educativos* 29(116), 113-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211606>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología International. *Journal of Clinical and Health Psychology* 2(3), 503-508. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>
- Montoya, C. (2001). Apuntes para una reflexión desde el proceso creativo en la terapia gestáltica. *Revista electrónica de psicología FUNLAM*, 3.
- Moreau, A. (1999). *Ejercicios y técnicas creativas de Gestal terapia*. Málaga: Sirio.
- Naranjo, C. (1990). *La vieja y novísima Gestalt: Actitud y practica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Naranjo, C. (2002). *La posibilidad y Urgencia de una Educación para el Ser*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Naranjo, C. (2007). *Carácter y Neurosis*. Chile: Comunicaciones Noreste.
- Peñarrubia, F. (1998). *Terapia Gestalt, la vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perls, F. (1975). *Dentro y Fuera del Tacho de Basura*. Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Perls, F. (1976). *El enfoque Gestáltico: Testimonios de Terapia*. Chile: Cuatro vientos
- Polster, E.M. (1976). *Terapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Robertson, K. (2005). Active Listening. More than just paying attention. *Australian Family Physician*, 34(12), 1053-1055.
- Salama, H. (2002). *Psicoterapia Gestalt procesos y metodología*. México: Alfa-Omega.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Universidad de Granada. (2008). Título de Grado de Trabajo Social. Recuperado de <http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/ugr/consejo-de-gobierno/planes-de-estudio/trabajosocial>

Recibido 14 de diciembre de 2014
Revisión recibida 13 de enero de 2015
Aceptado 07 de diciembre de 2015

Reseña de las autoras y el autor

Roser Manzanera Ruiz se diplomó en Trabajo Social, con formación en terapia Gestalt y se graduó como Doctora en Antropología. Actualmente, es profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada (España). Cuenta con experiencia en el ámbito de la intervención social comunitaria e inclusión social y es experta en desarrollo social y humano. Ha realizado su trabajo de campo principal en el contexto africano (Tanzania, Sierra Leona, Nigeria y Bostwana). Ha colaborado con Agencias Gubernamentales de Cooperación Internacional para el Desarrollo en la transferencia del conocimiento sobre el continente africano, y ha participado y asesorado a organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil. Cuenta con diversas publicaciones en el ámbito del desarrollo. Aplica herramientas de la terapia Gestalt en el ámbito docente.

Francisco Sierra Luque labora como educador social, y terapeuta gestáltico. Cuenta con una amplia experiencia profesional en el campo de la intervención social y actualmente en la aplicación de la Gestalt al ámbito social. Concretamente, posee experiencia en el campo de las drogodependencias. Fungió como director y coordinador de programas de prevención de drogodependencias en diversas provincias de Andalucía (España) desde organizaciones de la sociedad civil. Ha trabajado en programas de inserción sociolaboral con población gitana en asociaciones y gobierno local. Colabora como punto de enlace entre ambos contextos. Actualmente, es coordinador del proyecto Alejandría, Formación y Terapia, junto con Pura Borrego. Dirige actividades de desarrollo social y crecimiento personal en el ámbito comunitario. Ha impartido diversos cursos sobre participación social y desarrollo emocional a organizaciones de la sociedad civil (asociaciones y ONGS, administración local, centros educativos...); ha publicado diversos artículos en revistas de intervención psicosocial como la Revista de la Federación Andaluza de Drogodependencias y Sida ENLACE. En 2013, fue galardonado con el primer premio de la Fundación Claudio Naranjo a la Educación.

Purificación Ana Borrego García es psicóloga clínica. Se diplomó en magisterio y con formación en constelaciones familiares. Tiene una amplia experiencia en el ámbito de la prevención y tratamiento de drogodependencias. Ha impartido docencia para profesionales de la intervención social en el ámbito de las drogodependencias y familia. En la actualidad, fungió como directora del proyecto Alejandría, Formación y Terapia, a través de los que coordina la formación de terapeutas gestálticos e imparte cursos de crecimiento personal como "Educadores Emocionales". Ejerce como psicóloga y psicoterapeuta en consulta privada en Granada (España). Es miembro titular de la Asociación Española de Terapia Gestalt (AETG) y de la Federación Española de Asociaciones de psicoterapias (FEAP).

Publicado en línea: 16 de diciembre de 2015