

Pensando desde el cuerpo: Nuevos senderos en la formación de los y las Educadores y Educadoras Sociales

Asier Huegun Burgos, Eider Ganboa Ruíz de Eguilaz, Pello Jáuregui Etxaniz.
Guipúzcoa. Usurbil

724

“Un verdadero viaje de descubrimiento no consiste en llegar a nuevas tierras sino en tener una nueva mirada”

Proust

1. Sentir y reflexionar.

El objetivo de esta comunicación es presentar *una experiencia para trabajar la reflexión sentida en el ámbito de la formación de los/las educadores/as sociales* en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Llevamos realizando esta experiencia innovadora en las asignaturas *Procesos de Inclusión y Exclusión* de segundo curso y *Dinamización Social y Cultural* de tercero desde el año 2013.

Uno de los objetivos de la formación universitaria de cara a los alumnos y alumnas que serán profesionales en el futuro próximo es generar conocimiento para analizar e intervenir en la realidad social. Más aún, si cabe, en la formación de los futuros profesionales de la Educación Social, ya que uno de los objetivos de la intervención socioeducativa es **generar pensamiento crítico para la transformación social**, es decir, generar procesos de cambio en colectivos, contextos y personas.

La idea fundamental que subyace en nuestro proyecto es la **reflexión sentida** (Gendlin, 1983; Alemany, 2007). Mediante ésta podemos unir y conectar las ideas y los conocimientos teóricos con la propia experiencia y, viceversa, podemos **hacer conexiones desde las propias vivencias al corpus teórico** que necesita cualquier profesional de la Educación Social para el desempeño de su labor. Las vivencias y las sensaciones de los/las alumnos/as tiene valor formativo, ya que desde lo experiencial se puede desarrollar todo un proceso de reflexión de cara a analizar, mejorar y construir prácticas en diferentes ámbitos reales de la Educación Social: bien sea en un centro de atención de menores, en una ludoteca o en un programa de intervención con jóvenes. La reflexión, en consecuencia, no consiste en una mera acumulación de información en torno a un tema o a un contenido teórico de una asignatura, sino que se trata de proponer, en lugar del punto de vista habitual, una aproximación diferente, considerando nuevas experiencias significativas del alumnado (Rodríguez, 2014; Vanhulle, 2009).

Cuando entramos en el aula universitaria –o en cualquier proceso formativo– y comenzamos a interactuar con el grupo-clase, el alumnado no parte de cero en el ámbito de la educación, bien porque tienen experiencia dilatada en el rol de alumno o alumna, bien porque ya han tenido sus primeras experiencias como educadora o educador, o bien porque, evidentemente, tienen experiencias reales como ciudadanos y ciudadanas. Todo ese entramado de conocimientos suele estar sin articular, es decir, sin haberlo pasado al espacio simbólico de la palabra. Por lo tanto, *el objetivo fundamental de la reflexión sentida es crear puentes y lazos consistentes entre la parte experiencial y la simbólica*. Es por ello que decimos que las experiencias acumuladas por los/las alumnos/as son básicas en la formación en el Grado de Educación Social y que las **sensaciones corporales que emanan de las experiencias nos sirven para generar conocimiento de cara a aplicarlo en la formación para la intervención socioeducativa que tiene como objetivo la transformación social**. De ahí que nos atrevemos a decir que *pensamos desde el cuerpo*.



2. Por medio de las sensaciones también conocemos el mundo

Una de las labores más interesantes a la hora de activar procesos formativos en el alumnado de Educación Social -o incluso en profesionales en activo- es construir y activar reflexiones significativas para que entorno a ésta se articulen la reflexiones teóricas –aquellas que ordenan y sistematizan el corpus teórico de una materia o de un área de conocimiento- y la reflexión operativa – aquella que surge desde los procesos de reflexión sentida y que nos sirve para ver cómo podemos llevar a la práctica las ideas.

Las experiencias y sensaciones acumuladas por el alumnado pueden y deben ser generadoras de conocimiento (Gendlin, 2009). Las definiciones, ideas y conceptos las creamos a partir de la experiencia. Una vivencia de un fenómeno o situación es infinitamente más rica y compleja –tienes más particularidades- que las palabras que asignamos para definirla. A nuestro modo de ver, esa idea es sustantiva, pues podemos concluir que *las sensaciones tienen valor epistemológico*. Gracias a ello podemos interpretar el mundo que nos rodea y las interacciones y relaciones que establecemos con los demás. Tradicionalmente es la objetividad racional la que da valor epistemológico a los fenómenos. Es decir, gracias a una serie de argumentos en concatenación lógica expresamos nuestra disposición hacia algo. Sin embargo, si pudiéramos a la misma “altura” nuestros pensamientos y nuestras sensaciones podríamos crear conocimiento también a partir de estas últimas. Las sensaciones, la intuición y la experiencia interna son accesorios que llevamos en la mochila y que utilizamos cada día para interpretar y valorar las situaciones y emprender acciones (Gazager, 2008).

Con todo ello, y siguiendo a Gromi (2013), podemos decir que el aprendizaje para el alumnado de Educación Social es formativo en tanto en cuanto cumpla estas tres premisas:

- que permita los estudiantes apropiarse de los modos de conocer,
- que impulse a los estudiantes a que interroguen su experiencia y, desde allí, construyan significado (es decir, la simbolicen, por ejemplo en un discurso teórico), y
- que ayude a los estudiantes a tratar la información y organizarla en sistemas de conocimientos y representaciones eficaces de la realidad.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje el alumnado comienza el camino con experiencias, vivencias, percepciones y modos de actuar propios (Doi, 2008). Ello tiene una relevancia capital a la hora de posicionarnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y/o en la actividad didáctica que construimos y desarrollamos en el aula. Como bien nos indica el paradigma socioconstructivista (Vigotsky, 2010), el saber no existe independientemente del sujeto que conoce, pues aprender no es poseer una representación objetiva del mundo externo.

El conocimiento es una construcción activa y personal de significado, es decir, cada uno de nuestros saberes -tanto teóricos como prácticos- deriva de una construcción subjetiva de esquemas interpretativos elaborados por cada persona para interactuar con y en el contexto sociocultural.

En el Grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco las competencias generales de la titulación subrayan la importancia de los procesos reflexivos de generación de conocimiento, bien en la intervención socioeducativa, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, bien a la hora del desempeño práctico en el quehacer educativo de los futuros profesionales que formamos en la universidad.

Uno de los objetivos del programa formativo en Educación Social consiste en:

“... proporcionar al alumnado una formación práctica y polivalente que le permita tener una proyección profesional en sus ámbitos concretos de actuación” (Guía del Grado de Educación Social, 2010:3).

Por lo tanto para el desempeño profesional, entonces, es necesario, entre otras, la capacidad de pensamiento analítico y creativo con una perspectiva crítica frente a los problemas sociales que *haga posicionarse a los alumnos y alumnas como educadores y que les ayude en la transición de estudiante a profesionales*.

Así, los objetivos que derivan de las competencias generales del grado de Educación Social son **crear estrategias didácticas** para que el alumnado **emita juicios que incluyan reflexiones sobre temas profesionales** que vayan unidos a las asignaturas, y facilitar que **los juicios y reflexiones** emitidas por el alumnado **sirvan para mejorar la intervención educativa** en su ámbito profesional.

3. Poniendo palabras a la vida

“Por la propia importancia que tiene explicitar y fijar nuestro marco comprensivo (ECRO —Esquema de Conceptos que nos sirven de Referencia para Operar—) para construirlo, dominándolo y así mejorar nuestra comprensión según nuestros propios criterios (...) y, desde ese «nuevo mundo» mejorar (según criterio común) nuestra práctica. Por la propia importancia que tiene esta construcción, digo, y por lo poco habitual que suele resultar encontrarlo explícito es por lo que hacemos este señalamiento, pertinente y necesario, en estas líneas. El ECRO de un educador o un equipo fija la variable «educador» por lo que a efectos de investigación, también cuantitativa, los procesos —que servirán a la acción socioeducativa— y resultados —importantes a nivel de explicitar de regularidades menos malas proyectando modelos generales/teorías de la acción al incorporar fijada la posición educativa del equipo (ECRO) — pueden ser valorados en relación con ella” (Orcasitas, 1997:68-69).

El ECRO, a nuestro modo de ver, es una aportación fundamental en la formación de los educadores y educadoras que, creemos, no se la ha dado la debida importancia y que tiene nexos en común con las competencias del Grado de Educación Social antes mencionadas.

El ECRO es el instrumento con el cual el equipo de educadores personaliza, afina y hace suya “a su modo” la teoría o contenidos generales. Es exactamente lo que buscamos en la formación de los/las futuros/as —y presentes- educadores y educadoras sociales: poner palabras a la vida, que es, al fin y al cabo, el objetivo de la reflexión sentida: que los y las educadores/as sociales *fijen su posición* respecto a la intervención educativa y *las líneas de acción práctica* en su quehacer educativo con las personas.

Poner palabras a la vida, entonces, es mirar en la experiencia y ésta es algo rico y complejo a la vez:

“La experiencia personal no consiste solamente en un repertorio de recuerdos de lo que nos ha ido aconteciendo en el transcurso de nuestra vida. La experiencia sustenta toda nuestra existencia, porque mediante la experiencia nos reconocemos a nosotros mismos en relación con la historia, el mundo y las demás personas”. (Barceló, 2015:13)

La experiencia, entonces, es ese bagaje de lo que nos ha acontecido y nos acontece en nuestra vida mediante la interacción con las personas y el entorno. Lo que nos afecta en nuestro estar en el mundo, y que adapta la forma de impresiones, emociones, sentimientos y sensaciones que sentimos corporalmente, por eso decimos que *el cuerpo y las sensaciones corporales influyen y determinan los procesos reflexivos*.

“En la existencia las personas estamos inmersas en un complejo mundo de fenómenos que nos afectan a modo de estímulos. El estímulo varía en función de los acontecimientos que nos conciernen. Todo este cúmulo fenoménico produce en la persona material de la experiencia, sensaciones que pueden atenderse y adquirir significado. Este flujo líquido que cambia a cada instante y ondea en el campo existencial de cada individuo configura la experiencia de este individuo como ser en su contexto. Cada experiencia de cada persona es, por consiguiente, distinta, pues los estímulos que les afectan son diferentes, o incluso siendo similares, la afectación es desigual. A todo este marco nos referimos con el término experiencia. La experiencia conforma esta «sensación de...» producida por algún conglomerado de estímulos que nos afectan y acontece en función de las interacciones que establecemos con el medio y con los demás. Lo que sentimos nos acontece”. (Barceló, 2015:5)

Las sensaciones que emergen de una experiencia, a veces, resultan confusas al principio. Todos los educadores y educadoras sociales tienen vivencias respecto a su desempeño profesional, así como el alumnado respecto a situaciones o ideas educativas que trabajamos en el aula mediante las asignaturas. El o la profesional que trabaja con adolescentes en medio abierto tiene evidentemente una cantidad ingente de situaciones, recuerdos y vivencias tanto con los educandos como con el propio equipo educativo. Lo mismo les ocurre a los profesionales que trabajan con personas en contextos desfavorecidos o a los y las que están trabajando en un proyecto de inclusión socioeducativa en su

barrio o pueblo. *La práctica de la Educación Social, como bien sabemos, es un marco de riqueza experiencial y vivencial incomparable.*

Una característica de las sensaciones es que las experimentamos como un todo complejo que abarca muchas ramificaciones (Barceló, 2015). A nuestro entender, entonces, las experiencias y vivencias del alumnado no son todo aquello que les ocurre, sino lo que es significativo para cada uno de ellos y ellas. Cuando hablamos y trabajamos con las experiencias del alumnado no nos referimos al mero hecho de sentir algo. Nos referimos a *cuando experimentamos significados sentidos fuera de la simbolización verbal*, no sabemos definirlos, ni acertamos a ponerles palabras; en su lugar tenemos una percepción, o alguna palabra que no representa nada (“esto” o “algo”). Cuando éste es el caso, el significado permanece implícito, no reconocido explícitamente.

En el pensar también se da el mismo proceso. El pensamiento no es de ninguna manera un movimiento simple alrededor de entidades o conceptos definidos como «pedazos» de conocimiento. El pensamiento es, en gran medida, implícito; y lo implícito es lo que pensamos centralmente de una cuestión (Alemany; 2007; Gendlin, 2009; Barceló, 2015;). En todo pensamiento hay algo novedoso que desea emerger, de manera similar a lo que ocurre con los problemas o asuntos personales cuando surge la sensación de todo el problema como algo diferente a los sentimientos usuales.

Tomando como referencia los postulados filosóficos de Gendlin (1983, 1997, 2009) diríamos *que el organismo humano crece con la interacción que se produce entre sensaciones y símbolos*. Lo implícito influye en lo explícito y, a su vez, lo explícito en lo implícito. Cuando hablamos de lo implícito, hablamos de todo ese material disponible, aún no simbolizado, aún sin código comunicacional (como el lenguaje) pero sí palpable como una presencia interna sentida, como una sensación que definimos provisionalmente con la palabra *algo*. Todo eso está compuesto, seguramente, por hechos y experiencias del devenir diario que son, como diría Gadamer (1997), moldeadas por nuestros esquemas culturales y psicológicos, y que nos hacen estar en el mundo, una manera de ser-en-el-mundo. Es un espacio de nuestra experiencia aún no simbolizado, un lugar desde el cual surge la sensación de *algo* aún no dicho, lo innombrado acerca de una situación determinada, aquello que surge cuando se agota en el discurso lo que sí sabemos y sentimos acerca de ella.

A nuestro entender, ello se debe a que la razón y pensamiento humano están constitutivamente unidos a nuestro cuerpo: han sido estructurados mediante experiencias y vivencias. Cuando Gendlin (2009) idea la teoría de lo implícito nos está queriendo decir que nos tenemos que situar en esa sensación de frontera, para prestarle atención a algo que es sentido, pero que es poco claro, por el momento.

4. ¿Cómo lo hacemos en el aula?

Basándonos en tres ejes metodológicos hemos procedido a la selección de técnicas y ejercicios adecuados para su desarrollo. Son múltiples las situaciones en las que se han aplicado los procedimientos mencionados: individualmente y en grupo, tanto a la hora de comenzar una clase o abordar un tema nuevo, en el transcurso de una sesión en el aula, o para finalizar y cerrar la clase o un tema.

En este espacio nos es imposible mostrar todos los ejercicios y dinámicas que desarrollamos en clase, por lo que vamos a explicar los ejes vertebradores en el que se sustenta la metodología en el aula en las asignaturas *Procesos de Inclusión y Exclusión*, en segundo curso del Grado de Educación Social, y *Dinamización Social y Cultural* de tercer curso del mismo Grado.

Eje 1: Conexión entre la experiencia del alumnado y el marco conceptual de la asignatura.

Utilizamos dos herramientas creadas por Gendlin (1983, 2009). En primer lugar, el *Focusing*: focalizar en el cuerpo las sensaciones que emanan de las experiencias de los alumnos y alumnas. El enfocar en el cuerpo *-focusing-* y darle tiempo a las sensaciones para que afloren y así poder trabajar con ellas nos abre un espacio enriquecedor en la formación del alumnado para el desempeño de la labor socioeducativa. Mediante el proceso de focusing hacemos que diferentes procesos y subprocesos

organísmicos como el sentir, el actuar, el pensar y el emocionar se unan con las palabras y el sujeto pueda discernir y reconocer que palabras o ideas encajan con la situación o experiencia vivida, y cuales, incluso siendo razonables y coherentes, no encajan con la experiencia. El crear discursos propios tiene que ver con el lenguaje que describe Maturana (1990). El lenguaje toma lugar en nuestro dominio relacional como una forma de vivir en interacciones recurrentes. Así, cuando lenguajeamos, nuestro lenguaje y emocionar están entrelazados, de tal manera que nuestro fluir emocional es afectado por nuestro lenguaje, y nuestro lenguaje es afectado por nuestro fluir emocional. Según el mismo autor (2004) las emociones son disposiciones dinámicas corporales que especifican el dominio de acciones en la que el organismo se mueve. La emoción define la acción, por lo tanto, siempre estamos en una dinámica emocional, en un fluir de un dominio de acciones a otro en la historia de interacciones en la que vivimos.

Los ejercicios con focusing los llevamos a cabo de modo individual, bien antes de empezar con un tema o asignatura, durante e incluso a la hora de realizar trabajos escritos individuales.

En segundo lugar, el TAE. Es un herramienta creada por Gendlin que en su acrónimo en inglés significa *Thinking At the Edge*, es decir, Pensando Desde el Borde. Como hemos señalado en la primera parte, las experiencias previas están llenas de sensaciones y matices, y partiendo desde ahí, el alumnado empieza a ser capaz de discernir qué es lo importante y significativo para él en el recorrido formativo respecto a lo que le propone la asignatura de cara a su inserción en la profesión de educador (The Focusing Institute, 2004; Ben Zvi, 2014). El TAE es una herramienta para unir lo implícito (experiencial) con lo simbólico (la palabra) y poder construir discursos y esquemas teóricos adecuados a la práctica socioeducativa de cada uno; es decir construir su propio ECRO. En los ejercicios para la aplicación de TAE que realizamos, pensamiento y reflexión se basan en una vivencia corporal que surge de una experiencia concreta o que provoca una idea. El TAE propone pensar desde el cuerpo, atendiendo a las reacciones y sensaciones corporales que provocan conceptos e ideas abstractas y vivencias que se enfocan. La técnica tiene una serie de pasos que aplicamos en el aula de modo sintético (Aguilar, 2007).

Partimos con el alumnado, por un parte, de algún cuerpo de conocimiento que dominan o saben algo de él y, por otra, de alguna experiencia concreta en la que se sientan “expertos” en esa temática. Por ejemplo, la mayoría de los alumnos y alumnas de Educación Social tienen experiencia en procesos de inclusión o exclusión. La persona que trabaja en asistencia residencial es “experta” en tener experiencias de dinamización y cambio social. El alumno que participa voluntariamente en la asociación de tiempo libre de su barrio es “experto” en procesos participativos y de dinamización grupal. La alumna que está realizando las prácticas en un centro en el cual desarrollan intervención socioeducativa con inmigrantes de cara a conseguir su inclusión social es “experta” en numerosos procesos de exclusión-inclusión, transformación social, procesos de cambio... Es decir, el alumnado es “experto” porque recoge y tienen vivencias y experiencias y, a partir de ellas, puede generar conocimiento y discurso teórico.

Eje 2: Procesos de escucha. La aportación de Carl Rogers (1972, 1982) para describir y profundizar los procesos de escucha es fundamental en nuestro trabajo en el aula. Las técnicas, actitudes y herramientas que nos ofrece son de un gran valor en la construcción de la reflexión sentida y las hemos utilizado sistemáticamente en clase, tanto en grupos pequeños (por parejas o tríos) como grandes. La reflexión es como un diálogo que se realiza con uno mismo o con el grupo. Es así que cuando realizamos procesos de reflexión grupales la capacidad y la competencia de escuchar es fundamental. Al realizar dinámicas de reflexión en grupo lo más importante es cuidar los procesos de escucha, es decir, el ejercicio consciente y activo que hace una persona para entender a la otra. Los ejercicios de escucha ayudan a afinar y a encajar aquello que queremos rescatar de nuestra experiencia.

Para afinar la *capacidad de escucha* hemos subrayado y practicado la importancia de reflejar, sintetizar, devolver, adoptar una actitud no enjuiciadora, respetar los silencios y saber valorar el



mundo afectivo de la persona a la que estamos escuchando. La persona, en nuestro caso alumno o alumna, que está escuchando intenta recoger los sustantivos de lo que le está comunicando la otra persona y, para ello, mediante su intervención, refleja y sintetiza la totalidad del mensaje. Así mismo, es fundamental que la persona que tiene el rol activo de escuchar adopte una actitud no enjuiciadora hacia la otra, respetando sus palabras, ideas y sentimientos.

Los ejercicios los hemos realizado en parejas, en grupos pequeños de cuatro o cinco personas y en el grupo-aula, manteniendo una secuencia en la cual se entrelazan el hablar y el escuchar empáticamente para poder entender la información, los sentimientos y significados de las personas.

Utilizamos los ejercicios de escucha en *dos direcciones* y en *dos movimientos*. Una dirección es partir de *la experiencia* hacia la teoría o discurso propio, es decir, desde una experiencia real que esté relacionada con la temática y las competencias de la asignatura empezamos a crear un discurso propio que, después puede ser grupal, y que vaya en sintonía con los trabajos, ejercicios y prácticas de la asignatura. La segunda dirección es contraria a la primera: buscar nexos en la experiencia de cada sujeto desde los *contenidos teóricos*. En cuanto a los movimientos el primero es *la exploración*. Utilizamos los ejercicios de escucha para que la persona que tiene el rol de hablar explora respecto al tema a trabajar en clase o su experiencia, de cara a poder emprender el segundo movimiento: *enfocar*. Es decir, delimitar y explicitar cuál es su enfoque, posicionamiento y reflexión respecto al trabajo o contenido en ese momento de la asignatura. Una vez cerrado ese movimiento se puede abrir en espiral, con una nueva exploración a la que le puede seguir un nuevo enfoque. La dinámica focusing-TAE-escucha la utilizamos como secuencia en conjunto o como técnicas independientes.

Eje 3: Procesos de creación de conocimiento para mejorar el marco conceptual de la asignatura. La perspectiva sobre el pensamiento y creación de conocimiento de Edward De Bono (1971, 1991, 1996) da pistas y propuestas prácticas para activar y desarrollar los procesos de reflexión. Según dicho autor, la reflexión es una competencia que se puede y se debe trabajar. Trabajamos los ejercicios creados por De Bono (1991, 1996): desde generar ideas entre dos conceptos o ideas contrapuestas a partir de conceptos que a simple vista no están interrelacionados entre sí, lo cual hace que la percepción del alumnado respecto a un contenido teórico cambie y se pueda reubicar dando significado a su propia práctica, hasta utilizar paradojas para explicar experiencias. En otras palabras: utilizamos en clase procesos creativos en la construcción de la reflexión sentida, ya que tanto las paradojas como la generación creativa de ideas tiene como punto de partida y llegada las sensaciones que generan en cada uno de los estudiantes.

Por medio estos ejercicios y técnicas el alumnado crea y ordena un tema, una experiencia o situación: podemos identificar en el grupo la información relevante, reforzar los puntos de vista positivos del grupo respecto a una temática trabajada en clase, subrayar las debilidades y riesgos, manifestar cómo se siente cada integrante del grupo respecto al tema que se está tratando o discutiendo, crear opciones, ideas y líneas de acción, y orientar los ulteriores pasos del proceso.

5. Hasta aquí hemos llegado... por ahora

La herramienta de evaluación utilizada en el proceso de investigación se basa, en la escala experiencial de Gendlin (1997). El instrumento final consta de tres niveles:

- En el nivel 1, el alumno/a da ideas generales impersonales respecto a sus experiencias en el ámbito de la educación, y respecto al contenido de la asignatura. Los contenidos son abstractos, muy generales y superficiales.
- En el nivel 2, el alumno/a conecta sus experiencias con los contenidos teóricos y competenciales desarrollados en la asignatura dándoles significado propio. Los contenidos van de lo general a lo específico y de lo impersonal a lo vivencial. Es decir, el alumno y alumna es capaz de poner el foco en una idea de partida que es significativa para él o ella.

- Nivel 3. El alumnado recoge propuestas significativas, nuevas y argumentadas sobre algunos conceptos o ideas de la asignatura. Hay un fluir entre lo específico y personal y lo teórico y lo general, donde se entrelazan aspectos importantes y significativos de la asignatura con sus propias reflexiones, ideas y líneas de acción. Es decir, crea redes de conexión entre sus propias experiencias y los contenidos teóricos del recorrido formativo de la asignatura.

Basándonos en la *observación* que hemos realizado cada docente en nuestra interacción en aula con los estudiantes, en las *sesiones de trabajo del grupo* que componemos los autores de esta comunicación, en el *análisis de los trabajos* realizados por los estudiantes, y en las *opiniones y percepciones de los propios estudiantes* respecto al proceso, ejercicios y resultados, podemos indicar que los *resultados* obtenidos nos indican que:

- Al comienzo de las asignaturas el alumnado no sabe lo que es la reflexión sentida y no tiene el hábito de prestar atención a sus sensaciones corporales.
- Durante el proceso de la asignatura, más de la mitad del alumnado empieza a conectar los contenidos teóricos propuestos por las asignaturas con sus vivencias, y viceversa, y empieza a construir su propio discurso dentro de los contenidos teóricos y competenciales de las asignaturas. Es decir, se instala en el nivel 2.
- Una cuarta parte del alumnado muestra al final de las asignaturas que es capaz de crear redes de conexión entre sus experiencias contenidos teóricos de las asignaturas y líneas de acción. Esos y esas alumnos y alumnas son capaces de elaborar su propio ECRO. Es decir, llegan al nivel 3.
- Nos parece interesante hacer una lectura cualitativa de los resultados. Por una parte, la mayoría de los estudiantes logran entrelazar y conectar sus experiencias con los contenidos de las asignaturas, y, algunos de ellos logran posicionarse como educadores lo cual les ayuda en la transición de estudiante a profesionales. Por otro lado, no logramos conectar con otra parte de los estudiantes respecto a la importancia de la reflexión sentida y, aunque sea una parte minoritaria de la clase, debemos de prestarle atención, evidentemente, para seguir afinando y mejorando los ejercicios y prácticas del aula.

6. A partir de ahora, ¿qué?

Nos gustaría indicar una serie de *conclusiones* respecto al trabajo que llevamos realizando que nos sirvan como anclaje respecto a lo que hemos conseguido hasta ahora y nos valgan de referencia para poder intuir hacia dónde debemos de dirigir la mirada a partir de ahora:

1. ***La conexión experiencial del alumnado con el contenido teórico de la asignatura aporta la expansión de ideas, la conexión con las experiencias y conocimiento previos, y la capacidad de afinar/concretar el discurso/palabras en conceptos propios.***
2. Al trabajar la reflexión sentida los estudiantes logran un punto de vista nuevo respecto a “aquello que ya sabían experiencialmente” y ahondan y ***crean nuevos discursos*** respecto a temas o ideas que ya manejaban.
3. Experimentar la reflexión sentida como un proceso en el que se ***descubrir que “hay algo nuevo”*** es esencial. Los y las alumnas llegan a un punto en el que se dan cuenta que hay algo de novedoso: algo a lo que antes no habían reparado; algo que, por muy pequeño que sea, es diferente a lo que hasta ahora habían construido; alguna conexión nueva entre conceptos; o, incluso, algún punto de vista nuevo respecto a una idea profesional o alguna experiencia práctica. ***El alumnado, entonces, genera una nueva mirada en su práctica socioeducativa*** y, es esa nueva mirada, la que hace que mejora su labor educadora al ir formando su propio ECRO.
4. Desarrollar, mejorar y afinar las técnicas y ejercicios de cara a mejorar la metodología en el aula. Discernir qué técnicas ayudan a mejorar la reflexión sentida y cuál es la secuencia de los mismos son cuestiones que debemos de mejorar.
5. Desarrollar y mejorar las herramientas de evaluación. Es de suma importancia delimitar lo más preciso posible la frontera entre los diferentes niveles mencionados anteriormente. Para ello, el equipo de investigación que impulsa este proyecto está inmerso en un proceso de creación y experimentación de las mismas.



6. De manera global, hemos podido comprobar que el recorrido que pretendíamos que realizara el alumnado ha producido a veces momentos de desorientación en dada la complejidad de ciertas técnicas y la falta de costumbre en la toma de conciencia corporal. Por ello, hemos comprobado la necesidad de trabajar previamente elementos básicos para la realización de dicha tarea (la escucha activa, el enfoque corporal,...).

7. **Los Equipos Educativos deberían introducir mecanismos o procesos corporales en la formación de los propios educadores y educadoras.** La validez de la unión entre teoría y práctica en los procesos formativos de los y las profesionales de la educación está más que demostrado, por lo que a nuestro juicio, **las experiencias que surgen de la propia práctica del día a día de los y las educadores y educadoras son una fuente inagotable de recursos para que el Equipo Educativo fije su propia acción práctica y teórica en su ámbito de intervención.** Si, como estamos comprobando, la reflexión sentida es un camino fértil a la hora de formar futuros y futuras educadores y educadoras sociales, se nos abre un campo de investigación e innovación muy interesante en la formación de Equipos Educativos en activo. Equipos que se forman desde su propia experiencia práctica y conforman su propio ECRO.

8. La pérdida de tensión o *el efecto Guadiana* tiene una influencia negativa a la hora de activar procesos de reflexión sentida con el alumnado del grado Educación Social. Con esta metáfora del río Guadiana queremos recalcar que la intensidad del proceso tiene altibajos. Si bien el Guadiana no aparece y desaparece literalmente y la creencia que el río tiene un recorrido subterráneo no es del todo cierta, nos sirve para ilustrar gráficamente el período que va desde una sesión (asignatura) hasta la siguiente (dos o tres días, o incluso una semana, según cómo esté organizado el calendario docente) lo que hace que hace que el alumnado tenga pérdidas de “tensión” en el proceso de creación de su propio ECRO y, a su vez, en el dominio de las técnicas y ejercicios. De ahí el efecto Guadiana: la intensidad aparece en la sesiones del aula para luego, a veces, desaparecer durante el tiempo que transcurre hasta la siguiente sesión. Por eso decimos que esa tensión profesional que se necesita para poder llevar a cabo con mayor profundidad la propuesta que ponemos encima de la mesa tiene unas condiciones inmejorables en el seno de un Equipo Educativo inmerso en la práctica.

9. Seguir avanzando en nuevos caminos para la formación de los y las educadores y educadoras sociales es sinónimos de dar valor a la profesión en dónde la innovación y las nuevas miradas deben de ser los acompañantes de cada uno de los y las profesionales. Es por ello que creemos que nuestra propuesta de introducir las sensaciones corporales en la formación de los profesionales del ámbito socioeducativo es una aportación que va en esa dirección.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. (2007). Niveles experienciales en grupo de prácticas de Pensar Desde el Borde (PDB/TAE) de Gendlin. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69 (134), 55-82.
- Aleman, C. (2007). *Manual práctico de focusing de Gendlin*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2015). La creación de significado. El modelo de filosofía experiencial del lenguaje de Eugene T. Gendlin. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 73 (142), 5-34.
- Ben Zvi, A. (2014). Teaching architecture as a process. *The Folio: A Journal for focusing and experiential therapy*, 25 (1), 41-47.
- De Bono, E. (1971). *The mechanism of mind*. Londres. Penguin Books.
- De Bono, E. (1991). *The CoRT thinking lessons*. Oxford. Cavendish Information Products.
- De Bono, E. (1996). *Lógica fluida: la alternativa a la lógica tradicional*. Barcelona. Paidós.
- De Bono, E. (1996). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona. Granica.
- Doi, A. (2008). Let the felt sense speak in English. Experiential learning and teaching of English as a second language. *The Folio: A Journal for focusing and experiential therapy*, 21 (8), 206-212.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca. Sígueme.
- Gazager, G. (2008). *Decisiones instintivas. La inteligencia inconsciente*. Barcelona. Ariel.



- Gendlin, E.T. (1983). *Focusing: proceso y técnica del enfoque corporal*. Bilbao. Mensajero.
- Gendlin, E.T. (1997). La escala experiencial. En C. Alemany (coord.), *Psicoterapia experiencial y focusing. La aportación de E.T. Gendlin* (pp.101-108). Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Gendlin, E.T. (2009). Introducción a “Pensando desde el borde” (Thinking at the Edge) [http://www.focusing.org/es/pdb_introduccion_moreno_lopez_es.html]
- Gromi, A. (2013). *Juzgar. De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid. Narcea.
- Guía del Grado de Educación Social. [http://www.ehu.eus/documents/1457269/1494745/educacion_social%20%28C%29.pdf]
- Maturana, H. (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Orcasitas, J.R. (1997). La detección de necesidades y la intervención socioeducativa. *Educación*, 21, 67-84.
- Rodríguez, F. (2014). *Ensayo sobre el ensayo. La literatura reflexiva como aprendizaje*. Madrid. Delta.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Barcelona. Paidós.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en educación: el sistema “no directivo”*. Barcelona. Paidós.
- The Focusing Institute (2004). Thinking at the Edge: a new philosophical practice. *The Folio: A Journal for focusing and experiential therapy*, 19 (1), 1-147.
- Vanhulle, S. (2009). *Des saviors en jeu aux saviors en “je”*. Liege. Peter Lang.
- Vygostki, L.S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.