

El lugar de la supervisión educativa en la formación de grado en Trabajo Social

IRENE DE VICENTE ZUERAS

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**Programa de Doctorado Educación y Democracia
Bienio 2002-2004**

***EL LUGAR DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN LA
FORMACIÓN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL***

TOMO I

**Tesis doctoral presentada por: IRENE DE VICENTE ZUERAS para la
obtención del grado de Doctora por la Universidad de Barcelona.**

Barcelona, 2009

Directora: Dra. Violeta Núñez Pérez

CAPÍTULO 1

La enseñanza y el aprendizaje en la Supervisión Educativa

1.1 Una aproximación a la educación

1.1.1.- Introducción

1.1.2.- La educación

1.1.3.- Algunos aspectos para reflexionar en torno a la educación y el momento actual

1.1.3.1.- La formación universitaria y el momento actual

1.2 La enseñanza y el aprendizaje en el marco de la supervisión de estudiantes

1.2.1.- Introducción

1.2.2.- La supervisión: un espacio de aprendizaje

1.2.3.- Las instituciones de prácticas como lugares de aprendizaje

1.2.4.- El lugar del estudiante en prácticas como sujeto de la educación

1.2.5.- El lugar del supervisor como agente de la educación

1.2.6.- “Juegos” posibles

La enseñanza y el aprendizaje en la Supervisión Educativa

1.1 Una aproximación a la educación

1.1.1.- Introducción

En el presente apartado se realiza una aproximación a la educación desde una perspectiva global así como desde una visión crítica respecto al momento actual.

Podrá observarse que en el texto se utiliza de manera indistinta el término de educación y el de formación. Respecto a este último, hemos de decir que desde el discurso neoliberal se ha producido una apropiación de dicho término, perdiendo en consecuencia, las características pedagógicas y adquiriendo connotaciones mercantilistas. No obstante, queremos aclarar que, cuando utilizamos la palabra formación ésta retoma el clásico referente pedagógico de “*Bildung*”⁶.

1.1.2.-La educación

La educación es el producto de un proceso personal que realiza el sujeto de la educación al hacerse suyos unos contenidos y al “darse permiso” o posibilitar que dicho proceso se produzca.

El hecho de aprender comporta un proceso en el que el sujeto no realiza un camino lineal o secuencial sino que podríamos considerarlo en espiral, pues lleva a cabo un ir y venir, un tantear, un explorar, un hacer rodeos, un dar vueltas donde se producen tropiezos, hay pérdidas y encuentros, hay equivocaciones, hay conflictos pero también

⁶ *Bildung* como construcción de un sujeto social y cultural. Aceptación que tomamos de los textos pedagógicos de Kant, Herbart y Natorp.

hay un remonte del sujeto y así, se va produciendo ese camino de la educación⁷. Puede ser por tanto un camino “de esfuerzo”, no necesariamente “lúdico”, en el que hay la tensión propia que causa el aprender al confrontarse con algo nuevo y desconocido pero que le permite “crecer” en la medida en que el estudiante se compromete. No podemos olvidar tal y como apunta Bauman que la líquida cultura moderna *“más bien parece una cultura de la retirada, la discontinuidad y el olvido. En esta clase de cultura, y en las estrategias políticas y vitales que valora y promueve, no queda mucho espacio para los ideales. Menos espacio queda aún para los ideales que provocan un esfuerzo a largo plazo, continuo y sostenido, de pasitos que llevan con ilusión hacia resultados ciertamente remotos”* (Bauman, 2005 b: 151), un esfuerzo y unos ideales sin duda necesarios y por ello suficientemente importantes como para que estén presentes en la formación.

Teniendo en cuenta que estamos, como anteriormente se ha señalado, ante un proceso, se considera óptimo que el estudiante pueda iniciarse con “lo más fácil” para que el docente vaya aumentándole progresivamente el nivel de dificultad. Durante la trayectoria que realiza el estudiante ésta la hace con la ayuda y con los soportes necesarios para poderla llevar a cabo y no desfallecer durante la misma. En los inicios, sobre todo, es bueno que el sujeto de la educación pueda tener experiencias positivas ya que cuando se consigue “el éxito” el nivel de motivación aumenta y permite ir incorporando otras acciones que tengan un mayor nivel de dificultad. Como apunta el sociólogo Alain Touraine enseñar es ser intermediario entre el estudiante y el conocimiento, intermediario una veces discreto, otras entusiasta (...) pero siempre destinado a desaparecer (1977:35). Para Touraine cada enseñante debe poder actuar de un modo responsable, tan libre como sea posible, para entrar verdaderamente en comunicación con su clase (op.cit.:159).

Con frecuencia se habla del binomio enseñanza-aprendizaje como cuestión evidentemente fundamental en los procesos educativos. Si bien no es una relación causa-efecto la que se produce, sí hemos de matizar que hablamos de un camino personal y social y no de una acumulación de conocimientos. Todo proceso de enseñanza implica que se da una transmisión de conocimientos y el de aprendizaje,

⁷ Natorp (2001) señala que la cultura es del orden de lo común, y la educación es particular. Da cuenta de cómo cada sujeto se apropia de la cultura y se “hace” sujeto social y cultural.

implica una adquisición de los mismos. Pero ¿qué entendemos por transmisión y adquisición? “*Por transmisión definimos los actos que realiza el agente de la educación tendientes a promover la actividad educativa del sujeto. Esos actos consisten en provocar o movilizar el interés del sujeto y en enseñar, en pasar, bienes culturales⁸, proponiendo su apropiación y su uso. Por adquisición entendemos los actos que realiza un sujeto que se ubica en el lugar del sujeto de la educación. Éstos corresponden, primero, a disponerse al trabajo educativo; segundo, a realizar el trabajo educativo propiamente dicho, o sea: interpretar y hacer propio el acervo cultural que se le enseña, transformando los contenidos de la cultura en objetos de estudio y trabajo preponderantemente intelectual; disponerse a enfrentar una aventura hacia lo desconocido o a cambiar el propio posicionamiento ante los otros, ante el mundo; conceptualización y reconceptualización del mundo; establecer categorías de análisis para el procesamiento de las informaciones*” (Núñez, 1999:28).

Son varios los elementos⁹ principales que entran en juego en el proceso educativo, el agente de la educación y el sujeto de la educación y, entre ellos, el elemento mediador de la cultura. Agente y sujeto se relacionan mediante encuentros que se plantean desde una posición asimétrica, no de igual a igual (más adelante veremos el riesgo que conlleva este tipo de relación) ya que en realidad el sujeto lo que necesita y demanda es que se le eduque. Lejos de la realidad está la creencia de que va en busca de un amigo. El sujeto solicita una educación que no tiene y desea o necesita. Son situaciones, la de ambos actores, diferentes y que conviene no confundir porque es precisamente en ese punto que los separa donde se puede trabajar con el sujeto.

En la educación hay una relación entre docente y discente para que el sujeto pueda dar el máximo y, por qué no, superar los listones que maneja cada educador. Esto no obstante, será difícil de conseguir si la relación que se establece entre ellos responde a una situación de superioridad-inferioridad, ya que con este posicionamiento difícilmente se le permitirá crecer al estudiante. Como apunta Meirieu “*seductora u opresiva, la relación educativa debe afrontar siempre la tentación de hacerse perenne al distribuir a sus socios algunos favores perversos: al educador el sentimiento de su omnipotencia*

⁸ O como refiere A. Touraine “esas producciones culturales que son la educación” (2000:243).

⁹ Véase el capítulo 2, punto 2.2.- relativo a la supervisión.

y el gusto sutil de una pequeña inmortalidad; al educando la comodidad del mimetismo ciego o del rechazo sistemático...” (2001:125).

El sujeto se apropia de los contenidos gracias al “forzamiento” (porque hay otro que le atribuye capacidad y actúa en consecuencia) que se produce especialmente cuando hablamos de los niños. Tomo a Antonio Gramsci para quien en *“la educación, no se puede dejar obrar a las “fuerzas de la naturaleza”, porque el hombre no es naturaleza, sino más bien “toda una formación histórica resultante de la coerción”* (1985:19). Señala este autor que *“hay que bregar mucho con los mozuelos, a los que hay que enseñar ciertos hábitos (...) Un estudioso de cuarenta años ¿sería capaz de permanecer dieciséis horas seguidas en su escritorio, si no hubiese adquirido siendo niño, coactivamente por coerción mecánica, los hábitos psicofísicos pertinentes?”* (op.cit.:197). Precisamente en las cartas de Gramsci dirigida a sus familiares se observan sus asomos al respecto tal y como lo demuestra la siguiente expresión: *“Queridísima mamá Mea está muy crecida (...) me parece que Mea es demasiado pueril para su edad (...). Tal vez vosotros la habéis mimado demasiado y no la habéis forzado a disciplinarse”* (op.cit.:233). Como podemos ver la educación necesita dosis de insistencia, tenacidad, esfuerzo, perseverancia así como de voluntad y responsabilidad.

Respecto a la voluntad tomo el párrafo 5 de la obra de G.F. Hegel en el que indica que *“aquellos que consideran el pensar como una facultad peculiar y particular, escindida de la voluntad igualmente como poder peculiar, y, además, reputan al pensar como perjudicial para la voluntad, en especial para la buena voluntad, demuestran inmediatamente que nada saben sobre la naturaleza del querer...”* (1998:46). También como indica Hegel citado por V. Núñez el autor *“señalaba que no es posible (“violentar”) a quien no está dispuesto a ello: el sujeto de la educación se sitúa en ese lugar donde la decisión (el sí o el no) lo ubica como responsable”* (1999:168).

Ese “forzar” al que anteriormente hemos hecho referencia, hace que el sujeto renuncie a ciertas cosas (pulsionales) pero a la vez incorpore contenidos culturales. Sin embargo, hay que tener en consideración que si se produce (dicho “forzamiento”) es porque el sujeto consiente, se deja, es él el que en definitiva dará sentido, (se aferrará o no) a la

cultura para encontrar la manera de articularse con lo común. Cuando hablamos de personas adultas la cultura no pasa tanto por dicho “forzamiento” ya que hay una disposición previa, un “darse permiso” para aprender, hay una capacidad de raciocinio y por eso tomará sus propias decisiones al respecto. Si el agente de la educación no tiene en cuenta la capacidad del sujeto de autodeterminación, si pretende imponer de manera directa, caerá en una concepción totalitaria de la educación. En todo caso sí podríamos entender el “forzamiento” como una oferta de posibilidades, como las propuestas culturales que sostiene cada educador.

1.1.3.- Algunos aspectos para reflexionar en torno a la educación y el momento actual

Para V. Núñez *“lo que parece caracterizar el momento actual es la renuncia de la educación a la tarea culturalizadora (...), se extiende al conjunto de las prácticas educativas: la devaluación de los contenidos, la renuncia a la transmisión, la banalización del esfuerzo de aprender. Se entroniza un concepto cicatero de educación, ya que se cree que es posible educar sin enseñar algo... Sin duda, la evaluación es caja de resonancia de esta cuestión”* (2003:89-90).

El momento actual requiere recuperar el valor del esfuerzo, del trabajo, de la auto-exigencia y de la constancia para que el sujeto pueda construirse, porque si no es así: ¿Cómo puede avanzar? ¿Cómo puede aprender?

J. A. González, catedrático de Derecho Constitucional de la UB, en un artículo aparecido en El País (2002) refiere que *“los estudios son vividos como un gran esfuerzo, que nace de la fatiga laboral, el exceso de asignaturas, el escaso tiempo para prepararlas y, sobre todo, de la dificultad para leer y comprender el sentido de múltiples conceptos inevitablemente abstractos o sintetizadores de un cúmulo de saberes desconocidos (...) Se plantea, pues una cuestión clave: si la misión del pedagogo es transmitir un saber comprensible a quien carece de él y de los instrumentos mentales para recibirlo ¿no hemos de ser los profesores quienes nos adaptemos a esa realidad, de momento inamovible? Adaptarse no supone rebajar el nivel preciso (más bajo no puede ser), sino darles un giro de noventa grados en los*

planes de estudio a la forma de impartir las clases y, sobre todo, a nuestros prejuicios sobre la capacidad intelectual de los estudiantes”.

Hemos de tener muy presente no bajar el nivel de exigencia a los estudiantes y no caer en la excesiva permisibilidad ya que como apunta V. Núñez *“en la medida en que se cede aparece la irresponsabilidad. Además, actualmente, lo políticamente correcto, es la negociación de todo. Esa aparente permisibilidad provoca en realidad la auténtica segregación y exclusión del sujeto de los lugares sociales, económicos y culturales valiosos. Se trata de poder sostener un “no” bien dicho y, por supuesto, de tratar de sostener la apuesta de “tú puedes, por eso te exijo”* (Núñez, 2003:114). No podemos olvidar que el mundo laboral con el que se encontrarán al acabar la universidad, no es un lugar permisivo o protegido como a veces puede percibirse, sino un lugar en el que la exigencia va a estar muy presente.

“Prima la falsa certeza de que es posible aprender en el vacío, aprender sin memorizar; aprender sin esfuerzo, aprender sin trabajar, aprender sin registrar. Absurdo pedagógico, que hoy suele condensarse en el estribillo aprender a aprender...” (Núñez, 2003:92). Ciertamente bajo esta creencia, se corre el riesgo de un vaciamiento de contenidos y, en consecuencia, un vaciamiento para el propio sujeto de la educación. No podemos olvidar que el nivel de exigencia tiene consecuencias importantes respecto a la revalorización o devaluación de la educación.

“Èmile Chartier, que escribía bajo el seudónimo de Alain, decía que la educación se devalúa si no hay un punto de exigencia, en el sentido de tener que enfrentar algo que verdaderamente no se sabe ni se entiende, y hay que atravesar ese desierto. Es el precio que se paga por el cambio, por cambiar la forma de entender el mundo o de posicionarse ante él. Por ello en medio del bla, bla, bla, del aprenda sin esfuerzo, aprenda sin darse cuenta, en esta suerte de banalización mediática, hay que reivindicar, no dimitir de la exigencia pedagógica” (Núñez, 2003: 220-221). Se requiere un esfuerzo para aprender y para estudiar ya que como dice Freire estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas (1990: 32). No obstante, es difícil para el docente mantener sus principios y exigencias en un momento en el que prima el corto plazo y la búsqueda del poco esfuerzo. Estamos ante *“... una cultura rápida,*

económica, que cueste pocos esfuerzos y permita ganar mucho dinero” (Laval, 2004: 56).

Aún a pesar de la “presión” del momento actual (de esa cultura del poco esfuerzo) en cuanto al nivel de exigencia tiene una gran responsabilidad el educador y de él depende el poner el listón más o menos alto. El agente de la educación es el que debe “forzar” para que el sujeto se acerque a la educación. En ocasiones el propio agente debido a una falta de interés (por diferentes motivos), desconocimiento o por no creer en las potencialidades de los sujetos, se retira o cede a su responsabilidad aludiendo, a veces, que son los sujetos los que carecen de interés en la materia. Puede ocurrir que dicha responsabilidad quede mermada con un intento de seducir al estudiantado, de manera que conduzca a algunos agentes de la educación a lo que M. Zambrano denomina la dimisión. Para la autora, *“la dimisión arrastra al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacia de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudocamaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar por ya hecho lo que de hacerse ha. Pues que una lección ha de darse en estado naciente. Se trata en la transmisión oral del conocimiento de un doble despertar, de una confluencia del saber y del no saber todavía. Y esto doblemente, pues que la pregunta del discípulo, es que lleva grabada en su frente, se ha de manifestar y hacerse clara a él mismo. Pues que el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro agazapada. La pregunta que es, al ser formulada, el inicio de despertar de la madurez, la expresión misma de la libertad”* (2000:138). Una visualización, una constatación de esa dimisión es el llamado *burnout* de algunos docentes, es decir, cuando el agente no toma una posición correcta para el ejercicio de su función y en consecuencia se “quema”.

Ser demasiado permisivo con el sujeto puede conllevar importantes consecuencias, a corto y largo plazo, ya que si existen lagunas de contenido como egresado se encontrará con importantes problemas para ubicarse en el mundo laboral, habrá un alto riesgo de mala praxis como profesional y además ésta recaerá en la imagen de la profesión perjudicando así a todo el colectivo. No cabe duda de que hay que exigir para que el sujeto aprenda. Sin embargo puede ser una posición difícil de mantener en el agente, sobre todo teniendo en cuenta que nos encontramos en un momento en el que se va hacia la desresponsabilización. Aún así, hay que recordar que la posición del agente debe ser la de la ética de la responsabilidad.

Como señala Zambrano si el agente dimita, es como si el sujeto se quedara sin maestro y *“no tener maestro es no tener a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse. Quedar encerrado dentro del laberinto primario que es la mente de todo hombre originariamente; quedar encerrado como el Minotauro, desbordante del ímpetu sin salida. La presencia del maestro que no ha dimitido – ni contra dimitido – señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. El alumno se yergue. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud, ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle, antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo”* (2000:138-139). No podemos olvidar que hay mucho en juego en el momento actual y que la educación está muy en función de que el maestro no dimita.

Por otro lado, un agente que no ha dimitido, un agente que tiene interés, puede hacer de facilitador en el proceso educativo ayudando al sujeto en su crecimiento desde el “cuidado”, prestando atención al vínculo educativo, velando por sus capacidades intelectuales, tomando en cuenta en definitiva su aprendizaje. Sin embargo, difícilmente el agente podrá trabajar el interés del sujeto si él previamente está desmotivado, apático, ha dimitido o está a punto de hacerlo. De ahí la importancia que desde las instituciones educativas se tenga en cuenta al agente para que no claudique, ya que, apenas podrá atender al sujeto de la educación si él no está considerado. En más de una ocasión se oyen comentarios de profesores que dicen: “No me siento considerado por la universidad”, “Se atiende y se escucha más a los estudiantes que a los profesores”, “Los estudiantes consiguen lo que quieren en cambio a nosotros ni se nos presta atención”. Se trata, por tanto, de tomar en cuenta al docente para que éste a su vez pueda seguir considerando al estudiante.

Para Hannah Arendt, delante de los jóvenes, los educadores hacen el rol de representantes de un mundo en el cual, aunque ellos mismos no lo hayan construido, han de asumir la responsabilidad, aunque secretamente o abiertamente la expectativa ante el mundo sea diferente. La autora explica que quien rechaza asumir esta responsabilidad del mundo no debería tener niños ni el derecho de tomar parte de su educación. En el caso de la educación, la responsabilidad del mundo toma la forma de la

autoridad. La autoridad del educador y las competencias del profesor no son la misma cosa (1989:22).

1.1.3.1.- La formación universitaria y el momento actual

Hoy día estamos inmersos en un momento social donde prima el “corto plazo” y, por tanto, va en contra de lo duradero. Es una situación en la que se nos plantean nuevos retos. Por ello hemos de pararnos a repensar la educación para ver cómo ofrecer una formación sólida, una buena base cultural en este mundo tan cambiante y en el que, en ocasiones, pueden darse brechas entre las demandas del mercado laboral y la universidad pues no es propósito de la universidad responder de manera directa a lo que las empresas (sean públicas, del sector privado mercantil o del tercer sector), consideren “sus necesidades”.

Es evidente la importancia de conexión entre el mundo laboral y el mundo académico pero sin perder de vista la relevancia de disponer de unos estudios consistentes. En trabajo social, al igual que en otros estudios, necesitamos una formación que permita adquirir a los estudiantes una base amplia y rigurosa. Unos estudios que permitan potenciar el interés por el conocimiento, por la reflexión, de manera que pueda enriquecer al sujeto de la educación. No debemos ir en la dirección de unos planes de estudio que se encaminen hacia un beneficio puramente economicista y que mutile la formación cultural. En su lugar se trata de ofrecer una preparación con una base amplia y rigurosa a partir de la que cada estudiante ya busque sus especializaciones. Hablamos de un tipo de formación que enriquezca a la persona, incremente el deseo de saber de su disciplina, potencie el pensar y el placer por el conocimiento y pueda abordar críticamente el ejercicio de su profesión, sin olvidar que el sujeto aprende a partir del deseo de saber.

Desde las universidades, se debe proponer una formación más bien generalista y que prepare a los sujetos consistentemente; se trata de que “... *una formación generalista (teórica y culturalmente sólida) proporcione parámetros para enfrentar un mundo ciertamente no previsible a medio plazo*” (Núñez, 2002: 48).

El hecho de hablar de formación, en nuestro caso universitaria, nos invita a señalar el “famoso debate” respecto a si es mejor la universidad pública o la privada. Parece como si la educación quedara impregnada del discurso neoliberal haciendo énfasis en lo privado, para dejar a un lado lo público, como si eso fuera alguna garantía de excelencia.

Albert Corominas y Vera Sacristán señalan que sin una buena investigación una universidad no puede hacer buena docencia. De hecho, excepto la Universidad de Navarra, la producción científica de las universidades privadas es muy escasa y, en algunos casos, imperceptible. El último análisis de las publicaciones científicas de las universidades españolas, según los documentos citados en la base de datos ISI del año 2005, indica que las privadas aportan el 2,71 % de la investigación universitaria. Más de la mitad corresponde a la Universidad de Navarra; el resto de las privadas, todas juntas, representan el 0,99 % del total de la investigación universitaria. De hecho, 15 de las 23 universidades privadas no llegan a acumular, en 10 años, el número de publicaciones científicas que la universidad pública más pequeña aporta en un solo año (2008:74)¹⁰.

Tomamos la idea de Blanco quien afirma que en un momento histórico de incertidumbres y de graves problemas de desempleo, se están dando hechos en la sociedad que también están presentes en el mundo universitario. Por un lado el deseo de convertir a la Universidad en una “fabrica” de profesionales, en relación directa con el mercado y con los puestos de trabajo “necesarios”. De este modo se minimiza el sentido educativo, cultural y universal de la Universidad. Por otro lado la Universidad refleja también valores individualistas y corporativistas así como políticas inauténticas que del mismo modo hoy se muestran en nuestra sociedad. La cultura dominante neoliberal, competitiva, productivista e individualista coloniza la universidad al igual que otros ámbitos de la vida ciudadana (2005: 162). Podemos decir que hoy continúa, pese a la crisis que pone en entredicho todos estos supuestos.

En relación a la formación de trabajo social estamos de acuerdo en que *“la universidad forma profesionales que van a practicar en muchas instituciones, muy diversas, y sería*

¹⁰ Datos de un estudio de Universia. Ver web: <http://investigación.universia.es/isi/isi.html>.

Pueden consultarse otros datos de interés en los informes del Consejo de Coordinación Universitaria, accesibles en la web: <http://www.micinn.es/univ/ccuniv/>.

un error formar diplomados para un solo tipo de trabajo. Por otra parte, existe una cierta insatisfacción en las instituciones de servicios sociales: unas se quejan de que los diplomados no pueden trabajar todo lo que se desea en la protección de menores, y otros dicen que no pueden trabajar con grupos, etc. Quejas y quejas. ¡Es imposible gustar a todos por igual! El objetivo de la Universidad, y su papel también, es ofrecer una formación general que permita a los titulados comenzar a practicar y a continuar aprendiendo, a desarrollarse no solamente como profesional sino también como ciudadano” (Deslauriers, 2004:19). Al respecto también la profesora Lourdes Gaitán apuesta desde hace tiempo por una formación en trabajo social que ofrezca una preparación amplia y sólida de conocimientos de carácter generalista, sobre la que poder construir conocimientos generales o específicos más profundos o especializados, con el fin de lograr un saber reflexivo sobre la sociedad y los problemas sociales (2004a:8).

Estamos en un momento en el que, al parecer e ignorando la caída del capitalismo salvaje, sólo interesan las carreras que den un beneficio puramente económico. Hay un intento de mutilar la cultura. Ante esta situación los educadores no podemos dimitir, no podemos permitir la mutilación de la formación académica o que los estudios no dispongan de una base consistente.

La formación impartida tiene que ser general ya que la “gran” especialización implica un saber encorsetado o parcializado dificultando la conceptualización del mundo. Por otro lado tampoco podemos olvidar la importancia de hacer frente a los saberes desechables que nos presenta el panorama actual. A este respecto, en algunos contextos ya se habla de la “teoría del yogurt” aludiendo a que hay una fecha de caducidad respecto a los contenidos y respecto a los títulos obtenidos. Se trata por tanto de, tal y como venimos apuntando, ofrecer una sólida formación básica de manera que permita a los diplomados comenzar a practicar y continuar creciendo profesionalmente y como ciudadanos. Jean-Claude Michéa indica que en cuanto las competencias técnicas medias la Comisión Europea estiman que tiene una vida aproximada de diez años, y que el capital intelectual se deprecia un 7% por año. Se trata de saberes desechables en la medida en que, al basarse en competencias rutinarias y estar adaptados a un contexto tecnológico preciso, dejan de ser operativos en cuanto se supera su propio contexto (2002:41).

Hoy día todo viaja rápido, y en ese viajar como no se puede enseñar “todo”, el agente de la educación debe proporcionar unos buenos cimientos de manera que permita al sujeto desarrollar los conocimientos en los ámbitos que le interesan así como construir nuevos en los futuros que hoy no podemos predecir.

Como dice P. Polo, citado por Hirtt, *“el mundo económico y la globalización neoliberal pretenden que haya cada día más formación y menos educación (...) Se pretende abandonar el saber en general y la cultura, porque se quiere formar trabajadores y trabajadoras que puedan ser sometidos a las exigencias de sus empleadores”* (2003:11). En relación a dichos empleadores, podemos observar a través de la prensa u otros medios de comunicación cómo éstos hacen más hincapié en la necesidad de que deben desarrollarse más habilidades sociales y ofrecerse una enseñanza de tipo tecnocrático, volcada a la producción en serie de especialistas en función de la demanda. Habilidades y exigencias tecnológicas, entre otras, forman parte del discurso tecnocrático, hoy compartido con el paradigma neoliberal. Parece como si hoy día la educación hubiera renunciado a la función culturizadora quedando muchas veces relegada a las enseñanzas de aspectos de “utilidad” y de “aplicabilidad” para su futura inserción laboral (pero de empleos ligados a la precariedad), con el riesgo de que vayan quedando borrados conocimientos generales importantes. Para Hirtt se trata de menos conocimientos generales, menos cultura, más saberes instrumentales y competencias. En definitiva, menos educación, más formación: esto es lo que en esencia dice el mundo económico al mundo de la enseñanza (2003:49) y en particular a la universidad. La cultura parece que está siendo borrada para dar paso a entrenamientos sociales como el aprendizaje de habilidades o de competencias.

Aún a pesar de la fuerza de “lo económico” donde prima lo rentable, los agentes de la educación han de seguir velando para que se ofrezca una educación basada en la cultura – que el sujeto pueda armarse de saberes – a fin de que sea capaz de enfrentarse de manera responsable en este mundo tan cambiante y tan lleno de incertidumbre.

Como dice Begoña Román *“si se acaba investigando y enseñando sólo lo que las empresas están dispuestas a subvencionar, o lo que interesa a los políticos de turno y se establecen una serie de “áreas de prioridad”, se sucumbe a una heteronimia*

empresarial y política que atenta contra la búsqueda de la verdad y la corrección y contra la autonomía universitaria indispensable para afrontar responsablemente aquella búsqueda” (2003:57-58). Por ello, se debe procurar que el mercado no rij a la universidad, es decir, que no se produzca una mercantilización de la misma.

Es una necesidad ineludible incrementar la cultura. No se trata sin embargo de más acopio de conocimientos. Como dice Edgar Morín es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena. Está claro lo que significa “una cabeza muy llena” es una cabeza donde el saber está acumulado, apilado, y no dispone de un principio de selección y de organización que le dé sentido. “Una mente bien ordenada” significa que, más que acumular el saber, es mucho más importante disponer a la vez: de una aptitud general para plantear y tratar los problemas, de principios organizativos que permitan unir los saberes y darles sentido (2004: 25-26). Se trataría por lo tanto, de conseguir que los estudiantes adquieran una mente preparada para organizar los conocimientos que se les pone a su alcance y otros por venir.

Respecto al ámbito universitario estamos ante la convergencia europea¹¹ lo que conlleva trabajar los planes de estudio. Éste es un momento óptimo, una oportunidad, para repensar no sólo sobre las directrices en las que nos hemos de mover sino también sobre qué tipo de educación queremos en nuestros estudios. No se tratará de hacerle una “adaptación” a las asignaturas, sino que habrá que reformularse contenidos y muy especialmente metodologías donde, a nuestro entender, se le debe dar un peso específico a la reflexión y al pensamiento crítico acompañado de unos contenidos, unos conocimientos con unos cimientos firmes y abiertos. Ya que como señala Fortuny enseñar los conocimientos como objetos culturales acabados es impedir la formación de un espacio y un tiempo para la propia reflexión. En la medida en que la universidad se muestre sensible a los modos de pensar y de sentir del estudiantado, éste podrá también aprender de las enseñanzas que la universidad le facilita (2005:72).

¹¹ En otro apartado nos paramos a reflexionar en torno al EEES relacionándolo con los estudios y, en concreto, con la Supervisión en Trabajo Social.

1.2 La enseñanza y el aprendizaje en el marco de la supervisión de estudiantes

1.2.1.- Introducción

Una vez realizada una panorámica o aproximación a la educación en sentido genérico, a continuación pasamos a hacer una mirada a la enseñanza y el aprendizaje en el tema central de este estudio como es respecto a la supervisión educativa. En primer lugar se presenta una referencia a la supervisión y a las instituciones de prácticas como espacios de aprendizaje, a continuación señalamos el lugar del estudiante en prácticas como sujeto de la educación y el lugar del supervisor como agente de la educación y, finalmente, nos acercamos a comentar algunos de los “juegos” posibles que pueden darse en la interacción entre supervisor y supervisado.

1.2.2.- La supervisión: un espacio de aprendizaje

La supervisión de las prácticas de intervención, conjuntamente con el resto de las asignaturas del plan de estudios, pretende que los sujetos lleguen a tener una formación integral y, especialmente, que puedan llegar a ser buenos profesionales en trabajo social. Para ello el estudiante ha de realizar todo un proceso, un camino durante el cual, en el marco de este espacio, vaya realizando una progresión que le lleve de la dependencia inicial a la autonomía respecto del profesor supervisor. Señala Kadushin que *“aprender significa, en cierto grado, admitir francamente que se depende del maestro; estar preparado para aprender implica perder una parte de la autonomía al aceptar la dirección de otros, al someterse a la autoridad del maestro-supervisor”* (1980:86).

La supervisión educativa es un espacio de aprendizaje que permite al sujeto compartir (con el resto de sus compañeros y con el profesor supervisor) y aprender a traducir en acción los contenidos teóricos que el cuerpo de conocimientos de la profesión le ha proporcionado hasta ese momento. Es un espacio en el que la realidad de diferentes ámbitos puede ser vislumbrada, recreada y descubierta.

El supervisor es el agente encargado de crear las condiciones para compartir saberes entre los estudiantes, para el goce de descubrirlos y para relacionar experiencias prácticas con contenidos teóricos que supuestamente éstos ya han incorporado. Ser consciente y partícipe de ese descubrimiento supone una gran satisfacción para el sujeto de la educación, aunque en realidad debemos decir que es un goce compartido, un goce para el estudiante y para el agente de la educación al ver cómo avanza su formación y cómo él media entre la cultura y dicho sujeto de la educación. “*El supervisor se convierte en un posibilitador, en un mediador*” (Kersting, 2000: 82). El docente media en el proceso a partir de: el acompañamiento que realiza al estudiante, crear el clima o ambiente posibilitador para el aprendizaje, animarle para su implicación y para su participación a distintos niveles posibilitando y regulando el proceso. El sujeto puede avanzar gracias a las mediaciones, es decir, aquellas situaciones en las que se le coloca de manera que le permitan convertirse progresivamente en una persona que se educa.

Los problemas con los que se enfrenta el estudiante en su hacer son factibles de revertirse en la medida en que disponga de un conocimiento teórico que lo sustente. Se plantea entonces una particular relación teoría-práctica con ámbitos de competencia bien definidos que se han de abordar en la supervisión. De tal manera, la práctica profesional competente está supeditada a problemas claramente definidos de elección instrumental que resulta de la aplicación de un marco conceptual determinado.

En la metodología utilizada en este espacio, el docente hace hincapié en la importancia de la participación (favoreciendo una actitud y análisis crítico del sujeto) en las dinámicas grupales, en observar el trabajo que allí se realiza o el que aporta el grupo, en facilitar que sus miembros puedan pensar *sobre* su acción y *sobre* la acción de los demás. Es una metodología en la que el agente interviene sólo en la medida en que sea estrictamente necesario para hacer señalamientos, aclaraciones o formular preguntas que ayuden al grupo a pensar. Es un rico espacio para el supervisor por lo mucho que recibe y es un privilegio para el estudiante por las aportaciones del grupo y porque se atiende muy especialmente a la singularidad de cada sujeto. La supervisión tiene muy en cuenta a cada estudiante en particular, a su propia individualidad como sujeto de la formación. Toda sesión de supervisión dispone, además de su propia metodología, de una

planificación y una organización cuidadosa pero, sin olvidarse de dejar un espacio para lo imprevisible en función de las demandas que planteen los sujetos o lo que emerja en cada reunión.

Según Helen E. Cassidy algunos principios de la educación utilizados por el trabajo social son los siguientes:

- Para que la enseñanza sea eficaz deberá tenerse en cuenta lo que el alumno deberá aprender y su forma personal de adquirir estos conocimientos, ambos deben relacionarse. Más aún, debe tenerse un concepto claro del contenido de lo que se ha de enseñar y poseer al mismo tiempo la habilidad para enseñarlo.
- Los alumnos aprenden mejor con un profesor que conozca su materia y sepa enseñarla, al que le gusten los alumnos y por el cual éstos tengan simpatía.
- También la autora señala como principio que la enseñanza entraña responsabilidad (1962:10-11). Una responsabilidad de atender las demandas (presuponemos un sujeto que la formula teniendo en cuenta el papel activo) y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un tiempo específico. Es importante por ello poder orientar convenientemente.

En el espacio de supervisión confluyen, aunque en diferentes tiempos, tanto procedimientos de aprendizaje inductivos como deductivos.

Para L. Van Kessel la primera fase del proceso de aprendizaje en la supervisión es retrospectiva e inductiva por naturaleza: los supervisados deben llevar continuamente sus experiencias reales de trabajo a la supervisión. La segunda fase que es deductiva y prospectiva por naturaleza: busca también aprender a desarrollar formas de gestionar las tareas profesionales. El proceso de aprendizaje para el autor puede resumirse como se indica a continuación: de una fase inductiva (investigación de la experiencia llegando a un conocimiento) a una fase deductiva: el conocimiento adquirido se prueba como una hipótesis en el manejo de las nuevas tareas profesionales, siendo el objetivo la integración. Las experiencias adquiridas de esta manera constituyen un nuevo material para una investigación más profunda. Por tanto, es un proceso interactivo de

investigación y acción: desde la experiencia vivida por uno mismo en sus tareas profesionales a los conocimientos, de los conocimientos a la acción, de la acción a la experiencia, etc. (2000: 109-111).

A través del mencionado autor, vemos cómo en el espacio de supervisión se requiere la combinación de ambos métodos:

1. El inductivo - observación, experimentación, comparación- En la supervisión se ayuda al pensamiento inductivo a través de la formulación de preguntas-problema (de los casos sociales o situaciones presentadas) de manera que suscita curiosidad al supervisado y lo conduce a la acción.
2. El deductivo - aplicación, comprobación, demostración-.

Hemos hablado del aprendizaje y de la enseñanza en el marco de la supervisión educativa. La manera de aprender de los supervisados sin duda es de interés para el profesor supervisor ya que no podemos olvidar que enseñanza y aprendizaje son dos procesos en relación dialéctica.

1.2.3.- Las instituciones de prácticas como lugares de aprendizaje

Un lugar de aprendizaje para el estudiante es el espacio de supervisión pero tampoco podemos olvidar el que se produce en los espacios o instituciones de prácticas.

Como señala V. Núñez *“las instituciones no son espacios homogéneos, son campos estructurados. Hay, por tanto, una disputa permanente por ocupar posiciones hegemónicas. Desde ellas es posible, y durante el tiempo de preeminencia, imponer el discurso que oriente las prácticas en dicha institución. De allí que la incursión de los estudiantes en las instituciones no puede ser concebida como una observación simple (o simplista) de algo dado. Hay que poner de manifiesto las mediaciones que, en cada institución, condicionan e incluso subordinan el despliegue del discurso pedagógico; cómo éste en cada caso se pliega a diversas razones y qué efectos educativos se producen (o no se producen) en esa institución en particular. Se trata, en todo caso, de desplegar una mirada que detecte y trabaje con la complejidad”* (2002:49).

Al estudiante se le pone a su alcance todo un conjunto de ofertas culturales en las instituciones de prácticas y en el espacio de supervisión pero los profesionales tutores y/o profesores supervisores suelen formularse múltiples interrogantes en torno, a su tarea educativa, como sería ¿por qué un sujeto aprende? Ante este interrogante H. Tizios nos dice que *“es verdad que hay muchas teorías del aprendizaje, pero de lo que se trata para el psicoanálisis es de la relación con el saber. El saber es lo que se articula desde el momento en que hay una estructura de lenguaje. Frecuentemente se entiende el aprender como mera suma de adquisiciones en una concepción evolutiva sin ver que hay una estructura en juego. Para el psicoanálisis no hay deseo de saber y esta idea la comparte la pedagogía, si bien no se explicita como tal. La pedagogía lo pone de manifiesto en la llamada motivación, en la necesidad de despertar el interés del educando. De este modo pasa a primer plano que se trata de producir el consentimiento del sujeto. Lo que se halla en juego en el saber es la transferencia. Cuando se plantea la relación con el saber vemos surgir la vertiente del amor; cosa que ha confundido a ciertos educadores que han pensado que en la relación educativa se trataba de amar al niño sin ver la asimetría de ese vínculo en el que la posición del maestro es causar el interés”* (2002:206).

El interés y el deseo de plantearse nuevos retos han de estar presentes en el aprendizaje. El estudiante de trabajo social a lo largo de los estudios manifiesta una curiosidad por las prácticas en instituciones externas a la universidad. Existe un interés generalizado, unas expectativas altas, un deseo por contactar con la realidad social y por aplicar los conocimientos adquiridos que le permitan entrar en contacto con la profesión escogida. Este interés conjuntamente con las exigencias académicas en las prácticas y en la supervisión, forman un “cóctel” idóneo que debe facilitar el aprendizaje.

Las instituciones académicas y las de servicios sociales, a través de los agentes de la formación, deben de generar y transmitir interés al estudiante. Charlotte Towle considera que sin interés no puede haber verdadero aprendizaje. Para la autora, el interés es absolutamente indispensable para atraer la atención y captar el sentido de la enseñanza. Por lo tanto, debemos decidir cuáles son los puntos sobre los que tutor o supervisor nos interesa hacer énfasis (1973:116).

Las instituciones externas a la universidad permiten al estudiante adquirir toda una serie de conocimientos y habilidades de manera distinta al espacio-aula ya que es un aprender haciendo, experimentando, practicando (es decir, poniendo en práctica). Éste es uno de los valores que se ponen a su alcance y que permite, al futuro trabajador social, apropiarse de la oferta formativa que se le ofrece. Dichas prácticas llegan a ser también una experiencia emocional para los estudiantes que, además de prepararlos para la profesión, les ayuda a madurar como personas. Así pues los lugares de prácticas brindan al sujeto de la educación un aprendizaje experiencial teniendo en cuenta, tal y como apuntan D. Meltzer y M. Harris, que hay diversas maneras de aprender, entre ellas el aprendizaje de la experiencia (1989:40).

El estudiante cuenta con dos grandes referentes: el profesor supervisor y el profesional tutor, ambos agentes de la educación. *“La pieza clave del proceso educativo es así el agente de la educación. Hay que tener en cuenta que en este momento histórico se ha despreciado su lugar pues ya no se encarna como antes una de las figuras del saber”* (Tizio, 2002:206-207). Si bien el actor principal es el estudiante, como apunta esta autora, la pieza clave del proceso es el agente de la educación, en nuestro caso por excelencia, es el profesor supervisor¹². Sin embargo, tampoco podemos olvidar el lugar que ocupa en el aprendizaje del estudiante en prácticas el profesional tutor. Por ello es importante que se le otorgue un lugar de reconocimiento al tutor, no de un mero saber-hacer, sino de un saber profesional en condiciones de ser transmitido al estudiante.

Si bien es cierto que se requiere un reconocimiento ante la tarea que realizan, no es menos cierto que también es necesario pararse a pensar y a repensar, desde una mirada crítica pero a su vez colaborativa, en torno a su papel como tutores y en torno a las instituciones¹³ que acogen a los estudiantes en prácticas.

Uno de los pilares fundamentales en la formación de los estudiantes de trabajo social es el contacto e inmersión en contextos reales, experienciales¹⁴, en los que se desarrollan tareas de trabajo social. Estos contextos los ofrecen los centros de prácticas por lo que la

¹² Es la persona responsable del aprendizaje del estudiante.

¹³ Los lugares de prácticas son instituciones sociales encargadas de atender las necesidades sociales de la población o, como apunta J. Valero, son núcleos básicos de la organización social común a todas las sociedades y encargadas de intentar solventar algunos problemas fundamentales de la sociedad (2005:4).

¹⁴ Teniendo en cuenta el peso de lo vivencial queremos destacar las palabras de Van Gool que dice así: “como me enseñan y evalúan, aprendo y como aprendo opero en la realidad” (2005:3).

universidad requiere de la colaboración de instituciones sociales y de profesionales de trabajo social. Si bien es una necesidad para los estudiantes contar con la inestimable colaboración de las instituciones para poder hacer las prácticas, tampoco podemos olvidar que es una gran riqueza, es una oportunidad, es un enriquecimiento y un valor añadido para todos.

Para J. Longas una mirada complementaria a la función docente en las estancias de prácticas de los estudiantes universitarios es la correspondiente a una perspectiva de tipo más institucional, menos centrada en los propios estudiantes y más orientada a valorar los posibles beneficios que la realización de las prácticas genera en la sociedad, las organizaciones y los profesionales. Todo en su conjunto entiende el autor que lo hemos de conceptualizar como “valor añadido” de la relación que se establece entre el mundo laboral y las universidades mediante las estancias de prácticas. Se presenta este supuesto valor “extra” en seis grandes líneas o bloques temáticos: valor social, enriquecimiento profesional, imagen institucional, innovación, captación de recursos y sinergias institucionales (...). Es cierto que conseguir aumentar el valor añadido en la relación de prácticas, donde el discente hace de nexo entre los centros y servicios y la universidad, depende del estudiante concreto, pero también pasa por la capacidad de innovar y aprovechar la experiencia por parte del centro de prácticas y de la capacidad de las universidades para estimular la transferencia e intercambio de conocimiento (2004:70-71).

Desde la universidad corresponde velar por centros de prácticas que sean de verdadero interés para el aprendizaje de los estudiantes. Ello requiere de un cuidado específico para la elección y asignación de instituciones y de tutores intentando encajar las diferentes necesidades e intereses. Así pues, partiendo de la trascendencia de contar con instituciones y con tutores adecuados para la importante función como es la formativa, la universidad debe hacer un esfuerzo para identificar aquellos donde se ofrezca una atención de calidad al estudiante. Por ello algunos elementos que habría que tener en consideración respecto a las instituciones y los tutores de prácticas podrían ser los siguientes:

- Que el centro ofrezca la posibilidad de efectuar una verdadera práctica profesional, es decir, que después de un período de observación tenga el estudiante la oportunidad de realizar intervenciones.
- Que permita la incorporación del estudiante al máximo de espacios institucionales en los que interviene el profesional del trabajo social (reuniones de equipo, coordinaciones, gestiones, etc.).
- Que el tutor pueda dedicar un tiempo y un espacio periódico para revisar las tareas así como para compartir con el estudiante todo aquello que a éste le preocupa, necesita saber o requiere comentar.
- Que el profesional sea capaz de asumir su responsabilidad como formador y, en consecuencia, ponga al alcance del estudiante las ofertas formativas, le exija a la vez que le motive y le valore.
- Que la institución no esté pasando por diferentes conflictos¹⁵ de manera que generen una desatención hacia el estudiante o un clima en la organización poco propicio para el aprendizaje de éste.
- Que el tutor no pase por problemas personales o profesionales que puedan perjudicar al estudiante.
- Que el estudiante tenga como referente a un trabajador social y no a profesionales de otra disciplina. Aunque no cabe duda que otro profesional podría realizar también una correcta tarea como tutor, consideramos que la presencia de un profesional del trabajo social es clave para la adquisición de la identidad profesional.
- Que tenga capacidades pedagógicas ya que no es suficiente con mostrar su praxis.

Para poder designar las instituciones de interés, se requiere un esfuerzo de recogida y análisis de información tanto por parte de la persona coordinadora de las prácticas como por parte de los supervisores. No podemos olvidar que particularmente es el supervisor la persona que dispone de mayor información para poder evaluar los centros de prácticas. Con respecto a la selección de los centros Hayde A. Alor y M^a R. Aayllón entienden que es responsabilidad de los centros de enseñanza realizar una adecuada selección de las organizaciones para el desarrollo del trabajo social de campo. Ésta es

¹⁵ No obstante queremos remarcar que el observar la existencia de conflictos en la organización de por sí no es negativo si puede ser reconvertido en aprendizaje.

una tarea importante que implica múltiples acciones de organización y programación. Para ello es necesario conjugar los objetivos de las organizaciones y la formación de los estudiantes, de modo que no se llegue a subordinar uno al otro, sino por el contrario se establezca una relación de valoración objetiva (1987:2).

Específicamente en torno a las instituciones, el equipo de prácticas de campo de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, entiende que los centros de prácticas deben cumplir los siguientes requisitos mínimos para ser centro colaborador:

- Contar con un trabajador social que se responsabilice de las prácticas del estudiante, que será el tutor de prácticas. Éste se ve impulsado a actuar con mayor implicación en el proceso educativo del alumno aportando su experiencia, ideas y tiempo, con lo cual se abre un camino que activa al profesional de base a la reflexión teórica de su práctica.
- Intervenir en algunas de las áreas propias del Trabajador Social (2000:114).

La realidad nos dice que se necesita una reflexión seria y profunda respecto a los lugares de prácticas a fin de que los estudiantes puedan tener entornos adecuados de aprendizaje.

1.2.4.- El lugar del estudiante en prácticas como sujeto de la educación

Hemos visto anteriormente que cada sujeto¹⁶ necesita su tiempo y realiza su propio proceso de apropiación de los conocimientos. En cuanto a éste se tienen en cuenta, tanto desde el marco académico como desde los lugares de prácticas, sus diferencias y particularidades conllevando, por tanto, una especificidad en la atención de cada estudiante.

El sujeto de la educación aprende mediante la apropiación (los hará suyos) de los conocimientos que la supervisión y las prácticas le ofrecen, a través de lo que observa y a través de su acción tomados como temas de reflexión y análisis. Va aprendiendo poco

¹⁶ En el capítulo 2 nuevamente hacemos referencia al estudiante al señalarlo como uno de los elementos que entran en juego en la supervisión educativa.

a poco, tanto de lo que hace bien como de las equivocaciones que puede realizar (ya que no podemos olvidar que también se aprende de los errores) pero siempre partiendo del reconocimiento de un no-saber para colocarse en una posición de aprender, es decir, de estar dispuesto a adquirir nuevos contenidos tanto teóricos como prácticos.

“El estudiante no tiene – ni puede tener – otra tarea que la de trabajar por su desaparición como estudiante. Lo que supone que debe asumirse como estudiante y como estudiante en transición; trabajar en su propia desaparición como estudiante sería, pues, trabajar por la desaparición del profesor como profesor, amparándose en aquello por lo que éste es profesor y ayudado a ello por el profesor quien asumiría la tarea de preparar su desaparición como profesor” (Bourdieu, 1967:86).

En el momento de inicio de las prácticas, el estudiante se encarga de recuperar o rescatar los contenidos ya adquiridos y que dispone en “su maleta pedagógica” para empezar a interrelacionarlos con las experiencias que inicia en los centros. De esta manera queda el estudiante colocado en una situación de experimentar (y con ello de poner en práctica la teoría aprendida hasta ese momento), de hacer descubrimientos sobre el ámbito de acción específico en el que está, sobre su manera de actuar así como de sus conocimientos, potencialidades y carencias.

En ocasiones, son tantos los deseos que tienen los sujetos por intervenir que le llevan al *acting out*¹⁷ produciéndose de esta manera un borramiento por la pregunta, por cuestionarse y por pensar en relación a la situación vivida.

El sujeto de la educación va haciendo su proceso y adquiriendo autonomía, con la ayuda del supervisor, del tutor, de sus compañeros en las sesiones grupales y gracias al soporte teórico que le permite trasladar lo que sabe a la experiencia práctica. Permítannos el paralelismo con los estudios sobre el niño, especialmente los de Winnicott y los de Erickson, citados por Touraine, en los que asignaron un lugar central a la comunicación del niño con una persona, en general la madre, que le da seguridad y confianza en sí mismo al asegurarle un espacio de iniciativa reconocido y protegido (2000:223). En nuestro caso el estudiante cuenta con distintos puntos de anclaje y andamios

¹⁷ El *acting out* es un término utilizado en el psicoanálisis para designar acciones que presentan casi siempre un carácter impulsivo.

conjuntamente con la mencionada confianza y “protección”. De esta manera, se facilita que la persona construya saberes y que, en definitiva, adquiera una formación integral que es el objetivo último de la educación. En esa dinámica de construcción, un aspecto relevante es la observación participante y la intervención que, en tanto *habitus*¹⁸ disciplinar, permite descifrar información y relacionarla con la teoría para construir conocimientos sobre el terreno.

Las situaciones y necesidades sociales son dinámicas, cambiantes y con variedad de problemas que exigen nuevos conocimientos y, por tanto, que se esté en continua formación. Aprender conlleva disponer de un mayor saber, un saber que le facilitará a la persona alcanzar mayor libertad como profesional. Estamos en una época de profundas transformaciones sociales, espacios nuevos que exigen un necesario y cabal conocimiento. El estudiante debe estar preparado para un futuro incierto, debe estar en constante formación – un aprendizaje de por vida - de manera que adquiera los conocimientos necesarios a fin de poder dar respuestas a las múltiples y nuevas necesidades sociales así como sobrevivir en este mundo tan cambiante. Los discentes saben perfectamente que se han iniciado en una formación pero que ésta no es suficiente por lo que deberá acompañarles durante todo el período de su vida laboral y, por tanto, han de estar aprendiendo constantemente ya que son muchas las consecuencias que pueden tener por no estar al día, por no seguir preparándose, por no seguir aprendiendo.

La enseñanza y aprendizaje en supervisión y en prácticas cuenta con un sistema guiado donde existe un *feedback* permanente basado principalmente en un modelo no estructurado sino flexible y adaptado a cada momento y situación. Es un modelo socrático de aprendizaje en el que tanto tutor como supervisor enseñan al estudiante a resolver situaciones sociales, a descubrir el mundo, a entenderlo y a actuar sobre él.

Sobre el hecho de aprender la práctica del trabajo social Dorothy E. Pettes apunta que *“... implica tres aspectos importantes. En primer lugar, deben conseguirse conocimientos reales. Deben enseñarse toda clase de datos sobre: comportamiento humano, normas y reglas prácticas del propio departamento o institución y de otros. En segundo lugar, puede ser necesario aprender o modificar algunas actitudes. Este*

¹⁸ Término de P. Bourdieu del que nos apropiamos.

aprendizaje incluye las emociones y prepara defensas en mayor grado que el aprendizaje de datos y puede, de hecho, afectar al teórico. En tercer lugar, deben aprender modos, maneras de trabajar. El desarrollo de las técnicas profesionales necesita de la práctica, tanto como de la teoría. Estos tres aspectos – aprendizaje intelectual, emocional y práctico, se dan simultáneamente, conforme el trabajador va realizando su trabajo” (1974:46) Estos tres aprendizajes se ofrecen desde las instituciones de prácticas aunque, por excelencia, es el práctico y el emocional.

Ya para finalizar queremos señalar la diferencia entre dos procesos de aprendizaje distintos. El primero tiene más relación con la recepción de información y la memorización de datos, y el segundo, tiene que ver con el concepto de “formación” que se mencionó con anterioridad. Esto también lo señala C. Vázquez quien a su vez hace referencia a un aprendizaje en el que hay transformación de la persona a través de su implicación en la propia experiencia. Dicho proceso se lleva a cabo involucrando tanto el nivel intelectual, como la acción, y da paso a una revisión y transformación de los conocimientos conceptuales y, aún más de los significados atribuidos a dichos conceptos, las actitudes y las acciones del estudiante. En esta forma de aprendizaje el discente mantiene constantemente un rol activo y de exploración siendo el profesor un acompañante y un recurso para él. La autora C. Vázquez considera un lugar privilegiado para este aprendizaje las prácticas del estudiante y la supervisión de las mismas (1992:138). Sin duda, supervisión y prácticas, son unos espacios privilegiados e importantes para el estudiante en formación de trabajo social.

1.2.5.- El lugar del supervisor como agente de la educación

Para algunos, educar es una profesión difícil. Otros, van más allá y dicen que se trata de algo imposible. El texto de August Aichhorn, prologado por Freud, “*señala la existencia de las que llamará las profesiones imposibles, a saber: curar, educar, psicoanalizar. Imposibles por cuanto nunca se realizan totalmente, de allí su persistencia...*” (Núñez, 1999:48). Es decir, nunca estamos “completamente” educados. Se trata de un trabajo incesante, a la manera de Sísifo¹⁹. Precisamente, debido a esa imposibilidad de dar por terminada la tarea educativa, agente y sujetos continúan

¹⁹ En la mitología griega fue castigado por los dioses a subir una enorme piedra por la ladera de un monte y, al llegar a la cima, ésta volvía a rodar hasta abajo debiendo empujar perpetuamente la piedra cuesta arriba.

trabajando desde los inicios mismos de la humanidad y por eso, el supervisor realiza en cada sesión un acto educativo que se hace “con” y en compañía “de” el grupo. El supervisor se encuentra acompañado de un número determinado de personas, de su saber, de su supuesta motivación por educar y de su supuesta confianza en las potencialidades y en el deseo del sujeto de ser educado. Sin embargo, en sí, no deja de ser un acto que se realiza en soledad como otros muchos momentos que se hacen en la vida como sería nacer o morir. Para definir el acto educativo, tomamos como referente a A. Aromí quien entiende por acto educativo “*aquello que produce una transformación en el sujeto gracias a una franja de transmisión lograda*” (2003:128). Por lo tanto, dicha transformación supone para el sujeto un movimiento de ruptura con el estado anterior previo.

El supervisor²⁰ como agente de la educación que es, tiene un lugar importante que es el de ser garante de que se cumplan los objetivos del Practicum de Intervención y de la Supervisión del Trabajo Social. Para ello, está en situación de “alerta”²¹ con respecto a su propia actuación y la del sujeto de la educación para que éste haga el aprendizaje requerido en ambos espacios.

El supervisor es el acompañante en un itinerario en el que se juegan cosas importantes. No cabe duda de que en ocasiones esa posición del agente de acompañamiento deberá ser mayor, en aquellos momentos en que sea preciso sostener al sujeto sobre todo en los momentos de incertidumbre o de mayor dificultad. Estos se manifiestan básicamente en los inicios de sus prácticas y en los inicios de su intervención, momentos en los que el estudiante debe enfrentarse con lo imprevisible. Por ello, sosteniendo la escucha del sujeto podremos saber cuál es el malestar que presenta. No podemos olvidar que los inicios de la práctica profesional pueden ser generadores de un exceso de ansiedad, que bloquee al estudiante, requiriendo en consecuencia de una relación pedagógica para poder “sobrellevar” sus prácticas y para ayudarle contra las posibles paralizadoras ansiedades que acabamos de comentar. Precisamente durante ese acompañar al estudiante el profesor supervisor lo realiza desde la lejanía (no está presente en la

²⁰ Véase el capítulo 2 sobre el que también se hace referencia.

²¹ Cuando hacemos referencia a esta situación de “alerta” respecto al sujeto, queremos decir que se trata de ir realizando un acompañamiento y un seguimiento en los meses que duran sus prácticas para procurar que todo el proceso transcurra con “normalidad”.

cotidianidad de sus prácticas), algo que es positivo ya que le permite tener una visión y/o comprensión desde otro lugar.

El estudiante suele pasar por fases de más interés y sentimiento de capacidad y por otras de desánimo. El supervisor está muy atento a ellas y a que puedan explicitarse creando las condiciones que sirvan de sostén para el aprendizaje, ofreciendo contención y soporte para conceptualizar las cuestiones de manera que puedan hacer de sus prácticas una verdadera experiencia. Este sostener al sujeto puede realizarse a través de una atención personalizada e individual o a través de las sesiones de grupo. Pero, en ocasiones, puede que el estudiante tan solo requiera de un gesto amable, de una mirada de atención transmitiendo seguridad y comprensión o de una escucha activa.

El lugar del docente es el del deseo y el del interés. El deseo de estar con personas en proceso de formación, de estar con ellas durante ese camino que van a realizar – desde el inicio hasta el final -, de ver sus altibajos y sus remontes, el deseo de formar, de verlos crecer en trabajo social. Respecto al interés, el supervisor pone en marcha su imaginación, creatividad y los diferentes medios que tiene a su alcance a fin de crear y sostener también el interés por el saber de los estudiantes.

Es un profesor que se interroga constantemente en torno a los estudiantes, a su propia actuación y, también, respecto a lo que buscamos *con* ellos y para ellos. Observa lo que hace y está atento a lo que le transmiten los estudiantes. Algunas preguntas como las que a continuación se indican le acompañan en su praxis cotidiana ¿Qué deseo que aprendan? ¿Qué quiero que experimenten en el aula y en prácticas? ¿Sobre qué quiero que reflexionen? ¿Cuál es mi papel como supervisor? ¿Con mi actuación estoy ayudando a su crecimiento profesional? ... Interrogarse y responderse es relevante en toda situación educativa ya que ayuda a pensar sobre la acción pero también nos permite aprender. Siempre hay algo de lo que un supervisor debe aprender, algo que debe replantearse o algo que debe afianzar y mantener.

El supervisor es un docente accesible que se interesa por los estudiantes como sujetos de la educación. Comparte con ellos sus conocimientos y les tiende puentes para que puedan incluso llegar a superarle. Crea espacios formativos donde la base es la escucha y la palabra, el diálogo con los otros y el diálogo consigo mismo desde una

participación crítica, donde la reflexión y el pensamiento crítico tienen un lugar destacado a partir de las situaciones sociales que presentan, las lecturas, los debates, los análisis y las preguntas que se generan en la supervisión.

El supervisor se posiciona, respecto a la práctica educativa, en el paradigma reflexivo. Matthew Lipman plantea los supuestos principales de dicho paradigma. Uno de ellos es que *“se espera que los estudiantes sean reflexivos y pensantes y que vayan incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio”* (1997:56).

Por parte del docente hay un deseo de educar, de formar parte de la rica experiencia que supone para el estudiante el ejercicio de las prácticas. Es un sentirse vivo en los encuentros semanales gracias a la aportación de los estudiantes y a la construcción conjunta que se genera en el espacio. Éste es un sentimiento que transmite abriéndose a cada uno de ellos y al grupo en su conjunto a través de la relación pedagógica establecida en torno a los saberes compartidos.

Este espacio de aprendizaje es un lugar de la exigencia ²²y de la no resignación. No vale decir que los estudiantes cada vez tienen menos nivel o decir que cada vez trabajan menos sin hacer un ejercicio de auto observación de nuestra actuación docente. Si nos limitáramos a hacer esos comentarios nos posicionaríamos ante la queja, aspecto que nos inmovilizaría, ya que ésta sería una manera de eludir nuestra responsabilidad. El supervisor es una persona que se pregunta por qué esto es así y qué puede hacer desde su posición, desde su “parcela”. Su lugar es el de la exigencia porque no parte de las dificultades o de los déficits de los estudiantes sino de sus potencialidades.

El profesor supervisor no actúa de manera paternalista con el estudiante sino de manera que éste asuma sus responsabilidades. Se trata de no darles los elementos culturales “mascados” sino de exigir esfuerzo sosteniendo al sujeto y sabiendo decir no, dado que hay cosas que no se pueden negociar como por ejemplo disminuir la exigencia. Éste es en definitiva un lugar importante del agente de la educación.

²² El supervisor exige, hace trabajar al estudiante pero sin abandonarlo a sí mismo.

Es un posicionamiento el del supervisor desde la exigencia y la flexibilidad a la vez. El agente – que debe clarificar sus expectativas y las reglas del juego del espacio de supervisión - como el sujeto, espera “algo” del otro. Por ello, se realiza en los primeros días de supervisión un contrato pedagógico en el que, previa negociación del grupo, se especifican las expectativas y los compromisos adoptados. Este tipo de contrato o acuerdo dará un sentido al tiempo que se está junto (un semestre) y también servirá tanto para la evaluación continuada, como para la evaluación final del grupo de supervisión. *“Pero el mérito de la negociación contractual es revelar también la otra vertiente de esta empresa, la que nos remite a otra asimetría, igual de radical, aquella en la que el alumno ocupa un lugar que nadie le puede usurpar, el lugar del sujeto que aprende: porque es él quien aprende y sólo él, y según la estrategia que le es propia (...) Así, el contrato, lejos de instituir lo intercambiable, sitúa a los dos socios en una situación doblemente asimétrica en que cada uno debe asumir, en lo que le concierne, su anterioridad con relación al otro: el proyecto de hacer aprender precede a la puesta en práctica de una situación de aprendizaje; el acto de aprender precede al aprendizaje realizado”* (Meirieu, 2001:117-118). Además de esta negociación contractual respecto a la supervisión también se da un nivel de compromiso entre el profesor supervisor y el profesional tutor. Corresponde al profesor supervisor de común acuerdo con el tutor de las prácticas, pactar de qué manera se van a graduar las experiencias convenientes que el estudiante debe realizar a lo largo de su estancia en la institución. Ambos, supervisor y tutor velarán por mantener la apuesta educativa en los meses de permanencia en el servicio.

El supervisor se coloca en una posición de escucha, de conocer los saberes o déficits del educando, respeta los tiempos, las demandas y su propia individualidad. En esta apuesta educativa ambos, docente y estudiante, desconocen la apropiación que hará el sujeto de los conocimientos ni en qué tiempos ya que cada persona hace su propio proceso y, por tanto, no es posible generalizar. Sostener la pregunta y el tiempo de maduración es una de las funciones del supervisor. Aún conscientes de que todo sujeto necesita su tiempo cabría la posibilidad de caer en lo que Philippe Meirieu denomina estar enfermo de educabilidad, *“empieza con algunos síntomas aparentemente benignos: una irritación porque el otro no va lo suficientemente deprisa, ni siquiera hacia donde debiera. Una palabra que se acelera pasa a ser cortante y por un instante deja entrever la decepción antes de que la confianza vuelva a instalarse... Pero sucede*

que las cosas se agravan y uno se deja invadir poco a poco por la culpabilidad y la violencia. Entonces ya no soportamos más que el otro se nos escape y nos dejemos llevar por completo por un deseo desenfrenado de control” (Meirieu, 2001:43).

El supervisor es la pieza clave de la que depende el establecimiento del vínculo educativo necesario para la formación. El vínculo educativo *“no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca. Y éste es el descubrimiento: el vínculo educativo no es del orden de lo estable”* (Núñez, 2003:38). Hablar de vínculo educativo en realidad es como hablar de un lazo que une al agente con el sujeto y con los contenidos.

El sujeto aprende solo pero también en compañía. Aprender es un acto solitario, de trabajo y esfuerzo personal pero éste no desmerece la importancia de los espacios compartidos de aprendizaje. Aprender en compañía “de” otros permite al sujeto tener todo un conjunto de estímulos, fuentes de información y experiencias muy positivas y enriquecedoras. Se trata de un aprender gracias a las interacciones y los vínculos que establece con el conocimiento, con el supervisor y con compañeros del grupo.

Otro de los lugares del agente es el de tender puentes al sujeto para la interconexión entre la teoría y la práctica, mediante la reflexión, el diálogo, el intercambio. Formulando preguntas, animando para aportar al grupo y no para la escucha pasiva, la obediencia o la sumisión. Es decir, el docente trata de ofrecer la posibilidad de relanzar las cuestiones que interesan y preocupan así como de plantear dudas para que lo esencial pueda ser aprendido. De esta manera el supervisor facilita interrogarse, poder tener una perspectiva crítica y poder escuchar otras cosas como pueden ser distintos puntos de vista del resto de sujetos o del propio supervisor. Para poder relanzar las cuestiones obviamente debe existir participación de los miembros, la cual se puede facilitar a partir de crear un buen clima en el aula. Clima, que por otro lado, no puede conseguir el agente por sí solo sino que requiere del interés de los sujetos ya que se ha de construir entre todos. Se trata de establecer puentes entre las exigencias actuales (en las prácticas y en la supervisión) y lo que el estudiante ha aprendido hasta el momento y que debe ser usado en el presente. Es decir, se pretende ayudar al estudiante a que éste

ponga en práctica lo que ha aprendido, facilitando aprendizajes y desaprendizajes (si el caso lo requiere) que repercutan en su desarrollo personal.

El supervisor apuesta y confía en el sujeto. Es de suma importancia que el docente pueda creer en lo que hace el estudiante, en sus capacidades o potencialidades ofreciendo así una confianza tanto personal como grupal. Cuando el estudiante se incorpora a las prácticas ésta es una situación nueva que, como tal, puede producirle cierta inseguridad. Todo cambio personal, social o institucional produce inseguridad, ya que requiere una reorganización de conocimientos, de actitudes y de sentimientos y, es precisamente por ello, por lo que necesita del acompañamiento y de la confianza del supervisor. Cuando el agente está interesado en la cultura y en el sujeto, algún efecto produce. Si por el contrario, no está convencido o si no confía en el sujeto, será desastroso y estos desastres generalmente van a cargo del sujeto. Todos conocemos el denominado efecto expectativa, es decir, cómo la imagen de alguien, que construimos y transmitimos determina los resultados que se obtienen de él y de su proceso favorable.

El agente de la educación ayuda a los sujetos a que usen el pensamiento, a analizar las situaciones en que se encuentran o se encontrarán, a saber tener paciencia a veces, a dar rodeos o a pedir ayuda cuando sea necesario. Es principalmente a partir de las aportaciones de los sujetos que le interesa al supervisor formular preguntas, cuestionar, de manera que ayude a pensar al grupo. La reflexión está constantemente presente tanto a título individual como a través del debate en el grupo. Por ello el docente, consciente de su importancia, trata de promover una reflexión crítica no tan solo hacia los demás sino también hacia sí mismos, es decir una autocrítica. En ocasiones, los trabajadores sociales pueden caer en el discurso de la queja constante como lo reflejan las siguientes expresiones: “No hay recursos suficientes” o “No hay dinero para nada”, etcétera, comentarios que, a veces, también se percibe en los propios estudiantes. Ante esta situación, entendemos que es responsabilidad del supervisor hacerles ver el riesgo de la posición acomodaticia de crítica hacia los otros (instituciones, políticos, profesionales) desde la pasividad, dado que si se posicionan sólo bajo este discurso ello les puede inmovilizar, les puede paralizar.

En el proceso educativo, el supervisor procura no caer en lo que Philippe Meirieu denominar la “fabricación” del sujeto. A través de su obra *Frankenstein educador*, podemos ver la paradoja de la educación como fabricación. De alguna forma “*no podría expresarse mejor hasta qué punto no tiene salida el callejón al que conduce el proyecto de “hacer” al otro; no podría explicarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su “fabricación”* (1998:56).

Al hablar de formación se trata, en suma, de que el sujeto sea introducido y no moldeado, sea ayudado y no fabricado. Una gran ayuda es potenciando y animando al sujeto a que llegue a construir su propio modelo de ejercicio profesional.

En el espacio de supervisión no se trata de una formación tradicional, como la que Freire ha llamado “educación bancaria” (1978: 17), es decir, basada sobre todo en “depositar” unos contenidos siendo los educandos los depositarios y el educador quien deposita y donde hay unos estudiantes que son pacientes, oyentes. Una educación que concebía el aprendizaje de manera unidireccional destinado a la transmisión de información para que el estudiante adquiriese ciertas habilidades.

El agente de la educación transmite al sujeto la importancia de su implicación, que asuma sus responsabilidades, que tome un papel activo, que se fije objetivos y que se “lance” a conseguirlos. Aunque la última palabra siempre la tiene el sujeto, el profesor supervisor es quien incide en el estudiante haciéndole reflexionar en relación a su posición ante el mundo y lo social. El docente, utilizando la supervisión como medio, se aproxima al estudiante para ayudarlo a reflexionar a nivel individual y en voz alta, a participar, a implicarse, a hacerle saber lo que ya sabía (a través de la teoría y de lo que está experimentando en la institución de prácticas) y que no sabía que sabía y a hacerle ver que ha de interrogarse sobre lo que ya consideraba cierto y ya sabido.

El supervisor incentiva la curiosidad por leer, por investigar, por preguntarse. Una curiosidad que la educación apaga demasiado a menudo y que por el contrario conviene estimular o despertar si está dormida.

Es importante que el supervisor se preocupe, tal y como lo hace, de potenciar la autonomía del estudiante la cual, a su vez, deberá trabajar también él mismo con el sujeto de la atención social. No hemos de olvidar que el saber del educador no puede ejercerse como un elemento de poder que fomenta la dependencia del estudiante. Dicho saber teórico y también práctico, se pone al servicio de los estudiantes para que éstos puedan incrementar sus propios conocimientos y capacidades, estimulando desde la acción educativa la progresiva autonomía, siempre paradójica en un proceso de aprendizaje.

Se pone de manifiesto que la forma de pensar de cada docente marca cómo percibe a los estudiantes. En nuestro caso el lugar desde el que “ve” el supervisor al supervisado, tal y como ya se ha venido apuntando, es desde sus potencialidades, desde sus capacidades y desde el intentar “forzarles” para que puedan sacar el máximo provecho de sí mismos. Un lugar en el que se da el deseo de educar, la autocrítica, un deseo de hacer cada vez mejor las cosas y una emoción constante de la actividad docente.

Para finalizar este punto vamos a hacer referencia a la fábula del Aguilucho. Seguramente se recordará, de no ser así permítanme que la señale a modo de recordatorio para dar paso a continuación a realizar un paralelismo de ésta con cuestiones relacionadas con el lugar del supervisor.

Fábula del aguilucho

Autor/a: Desconocido/a

Procedencia: Colaborador/a

Erase una vez un granjero que, mientras caminaba por el bosque, encontró un aguilucho malherido. Se lo llevó a su casa, lo curó y lo puso en su corral, donde pronto aprendió a comer la misma comida que los pollos y a comportarse como estos.

Un día, un naturista que pasaba por allí le preguntó al granjero:

- ¿Por qué esta águila, el rey de todas las aves y pájaros, permanece encerrado en el corral con los pollos?

El granjero contestó:

- Me lo encontré malherido en el bosque, y como le he dado la misma comida que a los pollos y le he enseñado a ser como un pollo, no ha aprendido a volar. Se comporta como los pollos y, por lo tanto, ya no es un águila.

El naturista dijo:

- El tuyo me parece un bello gesto, haberle recogido y haberle curado y cuidado. Además, le has dado la oportunidad de sobrevivir y les has proporcionado la compañía y el calor de los pollos de tu corral. Sin embargo, tiene corazón de águila y con toda seguridad se le puede enseñar a volar. ¿Qué te parece si le ponemos en situación de hacerlo?

- No entiendo lo que me dices. Si hubiera querido volar, lo hubiese hecho. Yo no se lo he impedido.

Comentario

A través de la presente fábula nos viene a colación destacar algunos aspectos que han ido saliendo hasta el momento desde el lugar del profesor supervisor como son la importancia:

- De atender y ofrecer ayuda al estudiante para que éste sea capaz de caminar solo.
- De ver al sujeto de la educación desde sus potencialidades²³ y no desde sus dificultades.
- De no desfallecer ni por parte del educador ni por parte del educando.
- De la motivación animando al estudiante a plantearse nuevos retos, nuevas metas y creyendo en sí mismo.
- De sostener a los educandos ante las situaciones de dificultad para que finalmente “puedan volar” como el aguilucho de la fábula.

1.2.6.- “Juegos” posibles

En la interacción que se establece entre supervisor y supervisado pueden darse toda una serie de “estrategias” o “juegos psicológicos” que se ponen en marcha a fin de obtener una serie de ventajas o en su defecto, no sufrir pérdidas. Estas manipulaciones o “juegos” podrían utilizarse por ambos lados, es decir, tanto por parte del profesor supervisor como por parte del estudiante.

²³ Como dice Antoine De Saint Exupéry en *El principito*: “Lo que embellece al desierto es que esconde un pozo en cualquier parte”.

No cabe duda de que la utilización de “juegos” no beneficia a nadie pero, el mayor perjudicado es el propio estudiante porque éste, aunque de entrada parezca que “gana”, en el fondo “pierde”, repercutiendo en consecuencia en su proceso de maduración profesional.

Como afirma Kadushin *“el propósito de entregarse al juego, de usar las maniobras, trampas, tretas y tácticas que constituyen, en esencia, el arte de jugar, reside en la recompensa. Cada uno de los jugadores elige la estrategia que le reportará el máximo de recompensas y el mínimo de penalidades. Quiere ganar y no perder, y quiere ganar lo más posible al menor costo. Los juegos que se realizan durante la supervisión se relacionan con los incidentes recurrentes en la interacción entre supervisor y supervisado, juegos que significan una recompensa para una de las partes en la transacción”* (1980:83).

La situación ideal es que no lleguen a darse estos “juegos”. Pero, en el caso de que un jugador los inicie, es decir, en el caso de que aparezcan y, si queremos que el proceso de supervisión transcurra de una manera provechosa, lo mejor es “no jugar”. Basta con que una de las partes no lo desee y no habrá juego o como dice el dicho “dos no riñen si uno no quiere”.

Veamos lo que nos aportan algunos autores en torno a los diferentes “juegos”:

Para Colomer y Doménech el “juego” significa que el supervisor no asume su rol con madurez y puede ser causa de conflicto en la relación y dar un sentido equívoco a la supervisión provocando el rechazo de la misma (1987:21-22).

M^a J. Aguilar, basándose en los “juegos” de Alfred Kadushin, habla sobre la existencia de distintos tipos. Atendiendo a los objetivos que persiguen los “juegos”, ofrece la siguiente clasificación:

- De manipulación de los niveles de exigencia
- Para redefinir la relación
- Para reducir la desigualdad del poder
- Para controlar la situación

- Juegos que inician o favorecen los supervisores (Aguilar, 1994:128-129)

Otro de los autores que también habla de ellos es John Longres, juegos de los que a continuación presentamos algunos de los planteados: juegos de abdicación (la supervisora niega su responsabilidad); juegos de poder (la supervisora dice que no tiene poder para decidir); juegos del “pobre yo” (la supervisora habla de que está mal y que no puede ayudar al estudiante, se niega el poder que se tiene y se niega la responsabilidad); juegos de crear dependencias (la supervisora entrega mensajes y comunicaciones) (1982:2).

Es relevante que el supervisor pueda percatarse de la existencia de los mismos tanto de los utilizados por los estudiantes como de los propios. Esto requiere un ejercicio de introspección y de análisis. Es importante que el docente tenga muy claros los objetivos a conseguir, tenga seguridad en sí mismo y no haya dimitido ni esté a punto de hacerlo. Ciertamente si entra en el “juego” quiere decir que estamos ante la dimisión del supervisor como profesor. Por otro lado si es un profesional responsable y está bien preparado, es decir, si dispone de conocimientos y herramientas personales, habrá más posibilidades de hacer frente a la situación planteada y, por lo tanto, de ser impermeable a dichos “juegos”.

El supervisor aparte de “no jugar” puede interpretar individualmente o en grupo (según cómo se produzca) lo que esté ocurriendo, aprovechando el momento también para hacer ver los perjuicios que puede tener de cara al aprendizaje.

Muchos de estos “juegos” se pueden poner en marcha en situaciones en las que el supervisor es una persona que se inicia en esta función y, como tal, puede sentir la inseguridad propia de lo nuevo y desconocido así como estar temeroso ante la evaluación que le van a hacer los estudiantes.

Recuerdo cómo me impactó hace años el comentario de un profesor y que permite ejemplificar lo que se está abordando:

“A mí lo que me interesa es que me evalúen bien los estudiantes... por eso yo les digo... pronto empezaremos las evaluaciones... ustedes me van a evaluar pero yo también les voy a evaluar...”

Vemos cómo en este caso el profesor inicia un juego en el que “avisa” a los estudiantes de que no vayan a evaluarle negativamente porque de ser así él actuará de la misma manera.

“Los juegos de los supervisores incluyen el titulado “si pudiera lo haría, pero...”, que podría ser una forma de eludir responsabilidades y controlar la autoridad; el juego del “dejádmelo a mí” anima a la dependencia del trabajador y es también una forma de autocracia benevolente; el juego de “mi trabajo no te gustaría” sirve para ganarse la simpatía de un miembro del personal pero también tiene algo de condescendencia. Los supervisados juegan al “es más complicado para los de arriba”, quizá para cambiar una discusión problemática o para preservar la autonomía o para perjudicar sutilmente el conocimiento del supervisor sobre el “mundo real” del trabajo social; el juego de “todos los palos juntos” recompone la relación niega los límites de la autoridad de los demás; el juego “eres el mejor”, a base de adulación, está pensado para cambiar la agenda: quizá para alejar de la discusión el doloroso tema de la responsabilidad del trabajador” (Coulshed, 1998:168-169).

Hemos visto que en la relación entre supervisados y supervisor existe el riesgo de que aparezcan “juegos” por parte de ambos. Sea como fuere interesa ser consciente de su posible aparición para evitarlos y/o para poder tomar posición al respecto. El supervisor debe de recordar en todo momento que se está en un espacio de enseñanza y de aprendizaje en el que debe velar especialmente en cuanto a sus responsabilidades como agente de la formación.

Este capítulo se ha realizado bajo una mirada pedagógica. En primer lugar se ha efectuado una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje en genérico para pasar, a continuación, a centrarnos en el marco de la supervisión educativa de los estudiantes en prácticas. A partir de este primer contacto con la supervisión, caminamos hacia el capítulo 2 en el que nos centramos específicamente en ella por ser el punto central en esta tesis.