

**La formación y el lugar del supervisor como formador:
algunos elementos a considerar**

Irene De Vicente Zueras
Mercedes Tabueña Lafarga

Universidad de Barcelona.

“Lo que embellece al desierto, es que esconde un pozo en cualquier parte”

(Antoine de Saint Exupéry. El Principito)

Resumen

La presente comunicación tiene por objetivo compartir una serie de reflexiones en torno a la formación en los estudios de trabajo social.

En la primera parte se hace énfasis en la importancia de recuperar el valor del esfuerzo, del trabajo y de la constancia por parte del sujeto de la formación; en la relevancia de que el profesor no dimita de su responsabilidad respecto al nivel de exigencia y, finalmente, en la necesidad de disponer en nuestros estudios de unos contenidos sólidos y generalistas.

Dentro de este marco pasamos a reflexionar sobre varios elementos respecto al lugar que ocupa el supervisor como formador de las prácticas de intervención.

Palabras clave: exigencia, supervisión, aprendizaje reflexivo y crítico

Summary

The objective of this communication is to share a series of thoughts about the formation in social work studies.

There is a first part in which the emphasis is focused on the importance of recovering the value of effort, of the work and of the perseverance by the student; in the relevance that the teacher doesn't resign of his responsibility regarding the demanding level and, finally, in the necessity of having in our degree solid and generalistic contents.

Within this topic we pass to meditate about several elements regarding the place that the supervisor occupies as the teacher of the intervention stages.

Key words: to be more exigent, supervision, reflexive and critical learning

La formación y el docente

El profesor en su actividad docente se encuentra acompañado de su saber, de su motivación por formar, de su confianza en las potencialidades del estudiante

y en el deseo de éste de ser preparado para ejercer de trabajador social. Todo un conjunto de elementos que deben confluír en el aula, así como, la realización de actos educativos que se hacen “con” los estudiantes, es decir, en compañía “de” ellos. El acto educativo lo entendemos como “aquello que produce una transformación en el sujeto gracias a una franja de transmisión lograda” (Aromí, 2003:128). Dicha transformación supone para el estudiante un movimiento o ruptura con el estado anterior previo.

La formación la adquiere la persona al hacer suyos los contenidos mediante la “coacción” que se le realiza. Dicha “coacción” conlleva la renuncia a ciertas cosas, pero a la vez, incorpora o entra en unos contenidos determinados. Sin embargo, hay que tener en consideración que si se produce el aprendizaje es porque el sujeto consiente, se deja; es él el que en definitiva dará sentido o no, se aferrará o no a los conocimientos en trabajo social. En el caso de nuestros estudios, dirigidos hacia personas mayores de edad, entendemos la mencionada “coacción” como una oferta de posibilidades, como una propuesta cultural.

Un estudiante que aprende es un estudiante que se apropia de los conocimientos que se le ofrecen. Irá aprendiendo poco a poco gracias a la teoría y a la práctica y mediante los soportes que el profesor pone a su alcance. También aprende tanto de lo que realiza correctamente como de las equivocaciones que puedan acontecer - ya que no podemos olvidar que se aprende igualmente de los errores o de las malas experiencias - pero siempre se requiere partir del reconocimiento de un no saber para colocarse en una posición de aprender, es decir, de estar dispuesto a adquirir nuevos conocimientos y a realizar un esfuerzo.

Las apropiaciones le permitirán conseguir pasar de su condición de estudiante a la condición de profesional. Como dice Bourdieu (1967:86), “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”.

Pero para que se produzca este cambio y llegue a ser un profesional, requiere también por nuestra parte un esfuerzo (aunque es más cómodo no hacerlo) para exigirles, para que puedan integrar el máximo de contenidos y para que puedan desarrollar sus potencialidades. El profesor no puede retirarse de su responsabilidad tal y como en ocasiones podemos observar a través de acciones o comentarios como “ya les castigará la vida”.

Para Arendt (1989:22),¹delante 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, el deseo sea diferente del que es. La autora, explica que “qui refusa assumir aquesta responsabilitat del món no hauria ni de tenir infants ni de tenir el dret de prendre part en llur educació. En el cas de l’educació, la responsabilitat del món pren la forma de l’autoritat. L’autoritat de l’educador i les competències del professor no són la mateixa cosa”

Si bien es cierto que es importante exigirles trabajo, esfuerzo, paciencia y dedicación, no lo es menos que el docente debe reflexionar y actuar – si la

¹ La autora explica que quien rechaza asumir esta responsabilidad del mundo, no debería ni tener niños ni tener el derecho de tomar parte de su educación. En el caso de la educación, la responsabilidad del mundo

situación así lo requiere - para cambiar respecto a su papel, respecto a los contenidos y respecto a la metodología utilizada.

Hay mucho en juego en el momento actual en el que se nos plantean nuevos retos. Sin duda ahora puede ser una buena ocasión para la reflexión y para proponer cambios. Por ello, hemos de pararnos a repensar cómo ofrecer una formación sólida (una base cultural consistente y de calidad) principalmente teniendo en cuenta el escenario que se nos avecina: el Espacio Europeo de Educación Superior.

Apostamos, como Gaitán (2004:8), por una preparación en trabajo social que ofrezca una amplia y sólida base de conocimientos de carácter generalista, sobre la que poder construir conocimientos generales o específicos más profundos o especializados, con el fin de lograr una continua adaptación a la evolución de la sociedad y de los problemas sociales.

Hoy día todo viaja rápidamente, y en ese viajar, como no se puede enseñar “todo”, los estudios deben proporcionar unos buenos cimientos de manera que permitan al estudiante desarrollar, a posteriori, los conocimientos o especialidades que le interesen.

El lugar del supervisor de las prácticas de intervención como formador

Dentro del breve panorama que acabamos de presentar, vamos a pararnos a pensar en algunos elementos que, a nuestro entender, configuran el lugar del supervisor como formador.

En el docente debe de estar presente el deseo y el interés. El deseo de estar con personas en proceso de preparación para ser trabajadores sociales, de

toma la forma de la autoridad. La autoridad del educador y las competencias del profesor no son la misma cosa.

formarles, de estar con ellos durante ese camino que van a realizar – desde el inicio hasta el final -, de ver sus altibajos y sus remontes, el deseo de verlos crecer en trabajo social. Un deseo de formar parte de la rica experiencia que les suponen las prácticas. También de tener la oportunidad de estar al día y en contacto con los diversos dispositivos y de “sentirse vivo” a través de los encuentros y aportaciones de los estudiantes. Se trata de unos sentimientos que además debe transmitir abriéndose a cada uno de ellos y al grupo en su conjunto a través de la relación personal establecida. Debe sentirlo y así manifestarlo en lo que hace y en lo que dice mostrando ganas por conocer, por saber, por aprender y comunicando aprecio, interés y motivación por la profesión.

Es importante que el docente se interrogue constantemente sobre lo que hace y cómo lo hace. Algunas preguntas como las que a continuación se indican entendemos que deben de acompañarle en su cotidianidad:

¿Qué deseo que aprendan? ¿Qué interesa que experimenten en el aula y en las prácticas? ¿Sobre qué han de reflexionar? ¿Cómo les ayudo para que lo hagan? ¿Con mi actuación estoy ayudando a su crecimiento? ¿Dónde radican las dificultades para relacionar la práctica con la teoría? y un largo etcétera. Interrogarse y responderse es relevante en toda situación educativa ya que ayuda a mejorar. Siempre hay algo de lo que un supervisor debe aprender, algo que debe replantearse o algo que debe afianzar y mantener. Se trata de preguntarse solo y en compañía del grupo a través de una evaluación a mitad y al final del proceso.

El supervisor como agente de la formación que es, tiene un lugar importante que es el de ser garante del aprendizaje en las prácticas, de que se cumplan los objetivos del Prácticum de Intervención y de la Supervisión del Trabajo Social de los estudiantes que tiene asignados.

El profesor supervisor es el acompañante en un itinerario en el que se juegan cosas importantes. No cabe duda de que, en ocasiones, esa posición de acompañamiento deberá ser mayor en aquellos momentos en que sea

necesario sostener al sujeto cuando éste entra en contacto con los centros de prácticas, con la realidad social y cuando debe iniciarse por cuenta propia en las intervenciones. No podemos olvidar que estos inicios suelen ser generadores de cierta ansiedad. Ésta, si es en exceso, puede bloquear al estudiante, situación que requerirá especialmente de una relación de apoyo para poder sobrellevar sus prácticas y para ayudarle contra las paralizadoras ansiedades que acabamos de comentar. El estudiante también puede pasar por fases de interés, de sentirse con capacidad para enfrentarse a las diversas situaciones sociales y por otras de desánimo. Sea como fuere, deberá estar muy atento a ellas y a que puedan explicitarse creando las condiciones que sirvan de amparo emocional para el aprendizaje, ofreciendo contención y soporte. Este sostener al sujeto puede realizarse dialogando con él mediante una atención personalizada e individual y/o a través de las sesiones de grupo. Por ello, sosteniendo la escucha del estudiante, podremos saber cuál es el malestar que presenta y actuar en consecuencia. Esto será posible si es un profesor supervisor accesible que se interesa por ellos como sujetos de la formación que son, pero también como personas. Sin embargo, puede que tan sólo requiera de nuestra comunicación no verbal para transmitirle seguridad y comprensión.

El supervisor dirige un espacio en el que potencia que los estudiantes hagan uso de la palabra, del diálogo con los otros y consigo mismo desde una participación crítica. Es un facilitador de la escucha y del trabajo cooperativo. Está en posición de observación permanente de manera que le permite captar: las interacciones entre sus miembros, las situaciones de ayuda mutua, los temas que más les interesan ser abordados, los valores o posibles contravalores existentes, etc. Dado que, como sabemos, es frecuente que vayan a la búsqueda de “la receta” o respuestas concretas, el supervisor ante estas situaciones debe ayudarles a pensar y a que sean capaces por ellos mismos de formularse preguntas que les permitan ir al encuentro de posibles soluciones que cada situación en particular requerirá (De Vicente, 2005: 54).

Asimismo, el supervisor potencia la reflexión en los estudiantes. Ésta debe estar constantemente presente tanto a título individual como a través del debate en el grupo. Se trata de promover una autocrítica y una reflexión crítica ante la realidad que observan y viven. En ocasiones, comentarios como “no hay recursos suficientes” o “no hay dinero para nada”, los hacen rápidamente suyos situándose en el discurso de la queja. Ante esta situación, entendemos que es responsabilidad del supervisor hacerles pensar respecto la posición acomodaticia de crítica hacia los otros (instituciones, políticos o profesionales), sobre la pasividad y el lamento, dado que si se posicionan sólo bajo este discurso les puede inmovilizar, les puede paralizar.

El agente de la formación 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. Es importante que el supervisor se preocupe de promover la autonomía del estudiante. 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, debe ponerse al servicio de los estudiantes para que éstos puedan incrementar sus propios conocimientos y capacidades, estimulando desde la acción educativa hasta la progresiva autonomía. Aunque la última palabra siempre la tiene el sujeto, el agente de la educación debe incidir haciéndole meditar en relación a su papel para poder progresar. Utilizando la supervisión como medio, se aproxima al estudiante para recuperar su auto confianza, animándole a reflexionar a nivel individual y en voz alta, a participar, a implicarse, a ayudarlo a retomar los contenidos teóricos que tenía integrados, a relacionarlos con lo que está viviendo en las instituciones de prácticas y, además, a que tome conciencia de los conocimientos que cree no tener.

No debe actuar de manera paternalista con el estudiante ni ceder a las demandas de “menos trabajo” o “menos nivel” ya que de esta forma se dificultará que avance, que crezca (profesionalmente hablando). Es un lugar, el del supervisor, de la no complacencia. Es un posicionamiento desde la demanda, partiendo de los objetivos de la asignatura y de las expectativas que

tiene (el agente debe clarificar sus expectativas y las reglas del juego del espacio de supervisión al igual que los sujetos que tienen sus esperanzas respecto a dicho espacio). Por ello, se realiza en los primeros días de supervisión un “contrato” en el que, previa negociación del grupo, se especifican las expectativas y los compromisos adoptados. Sin embargo, este acuerdo debe ir acompañado de un nivel de exigencia al que no se puede ceder. Este tipo de pacto dará un sentido al tiempo que se está junto 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).

La exigencia debe de estar muy presente aún a pesar de que en ocasiones puede no ser fácil de sostenerla por parte del supervisor. Los estudiantes suelen argumentar que tienen mucho que hacer en las prácticas (conocimiento del ámbito, conocimiento institucional, de las funciones del trabajador social, del área territorial que abarca la acción del servicio, de los recursos, de la legislación, etcétera) y, en consecuencia, pueden ver como un sobreesfuerzo las demandas de trabajo que se les solicitan desde el espacio de supervisión. Ciertamente tienen un volumen de labores que realizar para cumplir con las exigencias académicas como es, entre otras, la ejecución de la memoria final de sus prácticas. Pero no podemos olvidar que no le hacemos ningún favor si el profesor supervisor desfallece o renuncia de su responsabilidad y permite un empobrecimiento del nivel. Sin lugar a dudas es el propio estudiante el primer beneficiado de que el supervisor no dimita.

Este desfallecer llevaría a lo que M. Zambrano denomina la dimisión. Puede ocurrir que dicha responsabilidad quede mermada con un intento de seducir al alumnado, de manera que conduzca a algunos agentes de la educación a lo que la autora denomina la dimisión. Para ella, “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 pseudo camaradería. 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, esa que lleva gravada 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).

El supervisor no puede olvidar ni los ritmos del estudiante, ni los conocimientos previos que cada uno tiene integrados. Se trata de tenerlos presentes para graduar el aprendizaje pero desde el esfuerzo y desde el trabajo.

El supervisor debe colocarse en una posición de escucha, de conocer los saberes o los déficits del estudiante, respetando los tiempos, las necesidades y su propia individualidad. En su período de prácticas, ambos (supervisor y supervisado) desconocen la apropiación que hará de los conocimientos, ni en qué tiempos los realizará 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, en el día a día, observamos cómo puede ser un punto de dificultad el asumir esta realidad. Es posible 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 dejamos llevar por completo por un deseo desenfrenado de control (2001:43).

El agente de la formación comparte con ellos sus superiores conocimientos y les tiende puentes para que puedan incluso llegar a superarle, que puedan llegar, y por qué no, a ser más que su supervisor. El supervisor tiende puentes porque apuesta y confía en el sujeto. Es de suma importancia que el agente pueda creer en él, en lo que hace, en lo que es y en sus capacidades o potencialidades, ofreciendo en definitiva una confianza tanto personal como grupal. Deberá ser siempre desde la igualdad en el trato ante cada uno de los miembros del grupo. El supervisor no debe reconocer más que estudiantes iguales en derechos y en deberes.

Se requiere que el supervisor facilite la interconexión entre la teoría y la práctica de manera que le permita pensar sobre la praxis, mediante el diálogo y el intercambio de opiniones. Formulando preguntas, animando para aportar al grupo y no bajo la escucha pasiva, la obediencia o la sumisión. Intenta establecer mediaciones entre las experiencias y los conocimientos tanto actuales como los que ya había aprendido hasta el momento de iniciar sus prácticas. De esta manera, trata de ayudarle a que ponga en práctica sus saberes facilitando aprendizajes y desaprendizajes (si el caso lo requiere) que influyen en su desarrollo personal. El estudiante confronta sus prácticas con la teoría. Por ello, se ha de ofrecer la posibilidad de relanzar las cuestiones que interesan y preocupan, así como de plantear dudas para que lo esencial pueda ser aprendido. El supervisor facilita al grupo el pensamiento desde una perspectiva crítica e invita a escuchar otros argumentos y otros puntos de vista del resto de compañeros y del propio supervisor. Poder trabajar sobre cuestiones de interés profesional obviamente requerirá de la 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, se ha de construir entre todos. Partiendo de las experiencias prácticas de los sujetos interesa plantear preguntas, interrogarse de manera que ayude a hacer pensar al grupo. 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. Por ello, especialmente el supervisor, debe ayudar al sujeto a que use el pensamiento, a analizar las situaciones en que se encuentran o se encontrarán, a saber tener paciencia, a saber esperar, a saber dar rodeos o a pedir ayuda cuando sea necesario. Estas acciones las lleva a cabo el supervisor porque se confía en el sujeto y en sus capacidades.

Consideraciones finales

Necesitamos una formación que permita adquirir una base amplia y rigurosa. Unos estudios que ayuden a potenciar el interés por el conocimiento y por la reflexión de manera que pueda enriquecer al estudiante.

Consideramos que ante el nuevo panorama del Espacio Europeo de Educación Superior y dado que tendremos que adaptar nuestros planes de estudio será el momento, también, para repensar cómo recuperar el valor del trabajo y del esfuerzo de nuestros estudiantes y mantener el nivel de exigencia, por parte del profesorado, no desfalleciendo ante el mismo. Pero ello requiere que el docente sea apoyado, reconocido y sostenido por parte de la Universidad como institución en la que se enmarcan los estudios.

El profesor supervisor de las prácticas de intervención es un docente que, desde su lugar, debe potenciar la reflexión, el análisis, el deseo de saber, de pensar y el placer por el conocimiento, así como hacer más énfasis si cabe, respecto a la importancia de reconocer la teoría (muchas veces poco considerada por los estudiantes) para entender y aplicar a la práctica.

Se pone de manifiesto que la forma de pensar de cada docente marca cómo percibes a los estudiantes. En nuestro caso el lugar desde el que “ve” el

supervisor al supervisado es desde sus potencialidades, desde sus capacidades y por ello desde la posibilidad de “forzarles” para que puedan sacar el máximo provecho de sí mismos. Un lugar en el que se da el deseo de participar en la formación, de hacer cada vez mejor las cosas gracias a la autocrítica y donde está presente el interés y la emoción constante que conlleva la actividad docente.

Finalizamos esta comunicación apuntando algunas ideas respecto a la formación y el lugar del supervisor como docente y que deseamos consiga nuestro principal deseo: crear reflexiones, comentarios y propuestas que nos ayuden a ampliar los aspectos planteados.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDDT, H., FINKIELKRAUT, A.: *La crisis de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, 1989

AROMÍ, A. “¿De dónde parte el psicoanálisis?” En: TIZIO, H. (coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2003

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967

DE VICENTE, I.: “La supervisión educativa en Trabajo Social: un encuentro en valores” En: *Servicios Sociales y Política Social*, Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social, 2005, nº 71, pp 45-56

GAITAN, L. “Formación, trabajo social y derechos humanos”. *Jornada de Formació i Innovació Docent*. Ensenyament de Treball Social Universitat de Barcelona. Conferencia marco realizada el 7 de junio del 2004

MEIRIEU, P.: *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Ed. Octaedro, 2001

ZAMBRANO, M.: *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora, 2000