

# TEATRO Y ANIMACIÓN

---

Tomás Motos

---

*Catedrático de Bachillerato  
IB Campanar (Valencia)*

## 1. TEATRO PLURAL, EDUCACIÓN PLURAL, ANIMACIÓN PLURAL

No se puede hablar de *teatro* en singular porque es muchas cosas al mismo tiempo: la representación, la ceremonia del espectáculo colectivo, el arte dramático, el oficio de los actores, el texto, el conjunto de signos no verbales que se integran en el espectáculo, la técnica de representación ... y también, el lugar, el ámbito escénico. Por otra parte, el teatro en la actualidad no es lo que era en tiempo de los griegos, en la época de Lope de Vega o en la de Valle-Inclán.

La misma pluralidad significativa encontramos en *educación*. Valga como ejemplo: en la segunda edición del *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (Renald Legendre, 1993) hay 115 entradas en las que al nombre educación se le añade un adyacente, desde *education à l'amour* hasta *education transpersonnelle*.

Frecuentemente se ha confundido educación y escolaridad. Aquí, cuando hablamos de educación plural estamos haciendo referencia a las *otras educaciones* (Trilla Bernet, 1993). Educación plural será la que se produce y acontece fuera de los muros de las instituciones docentes, del estricto marco escolar, esto es, las llamadas *educación no formal* y *educación informal*.

Tradicionalmente la educación se ha asociado con algo que sólo se realiza y acace a los niños y jóvenes. Pero la educación plural se referirá también al adulto: educación permanente y de

adultos, desarrollo comunitario, etc. Asimismo se ha dicho que la educación sirve para que las personas lleguen a ser hombres o mujeres de provecho y a conseguir un buen empleo; en cambio, la educación plural tiene que ver con el ocio. Por lo tanto, también será lo que se ha venido en llamar educación para el tiempo libre y la animación social y cultural.

La comunicación educativa formal transmite un conocimiento sistematizado, articulado, ordenado y jerarquizado; mientras que en la informal, por el contrario, los contenidos están constituidos por mensajes dispersos, sin orden ni jerarquización epistemológica.

Finalmente, la educación plural tiene como objetivo y se desarrolla en el pluralismo cultural.

A menudo cuando se habla de la *animación* se está pensando en la animación socio-cultural: muchos equiparan ambos conceptos. Pero la animación socio-cultural no es sino una de las diversas especies de animación: social, cultural, socio-cultural, comunitaria, del tiempo libre, de la tercera edad, de la infancia o la juventud, de grupos marginados, etc. La animación dependerá de los destinatarios (niños, jóvenes, adultos, ancianos, prisioneros, campesinos...); de los territorios o lugares donde se pretende introducir (barrios, municipios, asociaciones, escuelas, centros cívicos...); de los hábitats o territorios diferenciales (medio rural, urbano, lugar de trabajo, de esparcimiento); de las actividades (artísticas, culturales, sociales, teatrales...); y de los objetivos que la

actividad animadora pretenda fomentar (promoción cultural, desarrollo social, cultivo de las tradiciones, creatividad artística...) (Quintana, 1993: 11)

La animación en general es dinamización, activación, impulsión de actividades humanas efectuadas por los grupos. Su finalidad es dinamizar y poner en movimiento las instituciones y crear una nueva dinámica que contribuya a abandonar el aletargamiento de las estructuras y de las personas. La animación como tal puede aplicarse a diversos objetos: es una simple metodología, una tecnología susceptible de impulsar actividades diversas. (Quintana, 1993:13)

Después de estas precisiones cabe preguntarse ¿cómo el teatro ha dinamizado la educación plural? Partimos de la tesis de que el teatro siempre es pedagógico, social, político y el resto de adjetivos que queramos añadir. Todo el teatro es educativo en el sentido de que en cada obra o espectáculo hay una sugerencia de comportamiento, una propuesta de normativa moral. Por lo tanto, hablar de un teatro educativo y de otro que no lo es, hacer clasificaciones (teatro escolar, didáctico, social, político, etc.) sólo es legítimo desde una perspectiva metodológica.

Sentados estos supuestos veamos las relaciones entre el teatro y animación (ámbito de la educación no formal e informal). Pero estas no se podrán entender sin haber antes delimitado el marco histórico, social y educativo en el que se han originado las relaciones entre teatro, educación y animación.

## 2. RELACIÓN TEATRO-EDUCACIÓN-ANIMACIÓN

La historia del teatro en la educación y la animación en este siglo está estrechamente relacionada con el avance de las ideas progresistas, tanto sociales como pedagógicas. Se suele concretar en los siguientes periodos (Carasso, 94: 67):

### 1) Renacimiento teatral y educación activa (1920-1940)

En numerosos países de Europa y sobre todo en Francia, se produce una transformación fundamental en la concepción del trabajo del actor: ya no se espera de él que sea únicamente un *intérprete* que sabe usar su *técnica*, sino que aporte su *creación personal*. Por otra parte, el descubrimiento del *inconsciente* y su importancia en el desarrollo del individuo y en el trabajo del actor modifican radicalmente el teatro y su pedagogía. Estas ideas, cuyos abanderados fueron directores de escena como Jacques Copeau y Charles Dullin, entre otros, influyeron de forma decisiva en quienes utilizaban el teatro en la formación de la infancia y la juventud.

Simultáneamente, las ideas sobre la educación experimentan asimismo una evolución significativa: aparecen y se desarrollan los métodos activos en la enseñanza, que consideran el teatro o más exactamente el *juego dramático* (concepto desarrollado por León Chancerel) como un elemento muy importante de la formación y como una puesta en práctica del aprendizaje a través de la experiencia. En 1941 un grupo de directores de prestigio (Jean Louis Barrault, André Blin, Marie-Hélène Dasté, André Cloué, Claude Martin y Jean Vilar) fundan el grupo La educación por el juego dramático para difundir las virtualidades educativas de esta técnica pedagógica derivada del arte teatral.

### 2) Educación popular y militancia cultural (de 1945 a 1968)

Tras la segunda Guerra Mundial, en la mayor parte de Europa, se sentía la necesidad de recuperar los valores democráticos barridos por la ocupación nazi. En los movimientos

de educación popular arraigaron las ideas de la actividad artística como instrumento de formación del individuo y la del teatro como espacio de expresión y de democracia. En consecuencia se produjo un amplio movimiento de educación popular. En este contexto aparece en Francia la animación.

Desde el Renacimiento debido a una concepción elitista y patrimonialista, la cultura estaba ligada a la aristocracia y a la burguesía acomodada. En estas circunstancias el teatro se mantenía como signo de distinción de las clases privilegiadas. Con la revolución industrial y el nacimiento del proletariado, la cultura comienza a transformarse en industria y mientras que el cine se convierte en el símbolo de la cultura de masas, el teatro sigue conservando su marca burguesa.

Bajo la dirección del marxismo y favorecido por el crecimiento de la industria cultural (prensa, radio, televisión) y por el aumento del tiempo libre, aparece un fenómeno nuevo: la democratización de la cultura, cuya finalidad es hacer llegar al máximo de gente las producciones culturales. Se comienza a crear la infraestructura (Casas de Cultura, precios populares) para lograr que la cultura sea un bien de consumo accesible a todos. Así surge el llamado teatro popular. «Esta concepción del teatro popular es la de un teatro de difusión de las grandes obras del patrimonio cultural. Se puede comparar esta tentativa de democratización de la cultura teatral a los esfuerzos hechos, un poco por todas partes, después de la guerra para democratizar la enseñanza» (Coenen-Huther, 1977:6)

La difusión cultural es el modo operativo para llevar a cabo la democratización de la cultura. Para hacer llegar el teatro a un público mayoritario se recurre a diversos procedimientos: itinerarios, representaciones al aire libre, selección y adaptación de los clásicos, abaratamiento de precios.

También en Francia los pedagogos de la Escuela Nueva renovaron profundamente el juego dramático y el fenómeno de la animación teatral atrajo no solo a profesores partidarios

de la pedagogía activa, sino también a actores y directores.

En Inglaterra el movimiento del teatro en la educación que gana en importancia entre 1950 y 1960 está asociado con el concepto de aprendizaje centrado en el alumno. Los pioneros fueron Peter Slade (Child Drama) y Brian Way (Development through Drama.) Mientras tanto nuestro país permanecería cerrado a estas corrientes renovadoras: el teatro para infancia y la juventud estaba en manos de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes, organizaciones políticas encargadas de la transmisión de la ideología franquista.

Pero comienza a producirse un cambio de orientación en la década de los 60. En Cataluña nace el teatro independiente, movimiento que pretendía dar una respuesta ética y artística a una situación teatral lamentable.

### 3) La intervención teatral (de 1968 a 1980)

Los pobres resultados obtenidos mediante la llamada democratización cultural hicieron caer en la cuenta que el acceso a la cultura no es sólo cuestión de medios ni de generalización de la cultura de élite, sino de cambio de actitudes. Se hace necesario dar un paso más: la cultura deja de ser objeto de consumo y para convertirse en ámbito de realización personal y colectiva a la que todo el mundo está llamado (Ventosa, 1990:21). Y así, de la democratización de la cultura se pasa a la democracia cultural: El modo operativo para llevar a cabo sus objetivos será la animación sociocultural.

En los años que siguen al mayo del 68, la utopía del teatro popular deja lugar a la de la intervención teatral. Todo el mundo puede hacer teatro, incluso los actores... se puede hacer teatro en todas partes, incluso en los teatros, decía Augusto Boal (1974) resumiendo el espíritu de esta época. Los actores y directores de escena se transforman en animadores e intervienen en todo el campo social: barrios, fábricas, centros de tiempo libre, hospitales, escuelas. No se trata solamente de hablar de teatro, de comentar el trabajo realizado por los

actores sino de hacer que la gente haga su propio teatro. Y al teatro se le encomienda la ingente tarea de cambiar al hombre y a la sociedad.

Se realizan múltiples experiencias, con los alumnos y con los enseñantes. Hacia finales de los 70 la institución escolar comienza a aceptar las primeras formas de presencia oficial de las prácticas teatrales. La animación sociocultural, la renovación de la enseñanza, y las pedagogías activas y alternativas se convierten en caballos de batalla de la democracia cultural. En el contexto de la filosofía de la democracia cultural se asigna al teatro una misión social y educativa y en consecuencia se fomenta la descentralización y la implantación regional de empresas teatrales.

#### 4) La institucionalización (desde los ochenta hasta hoy)

El teatro, pero sobre todo el cine y los medios audiovisuales entran definitivamente como una práctica educativa, bajo distintas formas, en el sistema escolar. En Francia 1989 se implanta el primer Baccalauréat théâtre. En nuestro país la LOGSE (1990) considera definitivamente el teatro como materia autónoma y como procedimiento didáctico. Por otra parte, como culminación del proceso de descentralización se consolidan los Centros dramáticos y las Escuelas Municipales de Teatro, instrumentos fundamentales para el fomento del teatro de base.

### 3. DEL TEATRO A LA ANIMACIÓN Y VICEVERSA

El teatro en la animación abarca:

- Asistencia a espectáculos ofrecidos por compañías y grupos de teatro,
- Participación en espectáculos que requieren la colaboración y complicidad de los asistentes: fiestas, teatro-forum, etc.
- Formación dramáticoteatral (talleres de teatro de barrio, cursos).

El teatro se convierte, en cuanto fenómeno comunicativo, en un instrumento privilegiado de animación sociocultural (Ventosa, 1990:14) sobre todo en contextos socialmente deprimidos. En la animación teatral no

interesa el teatro como hecho artístico, sino como medio para conseguir el desarrollo sociocultural de una determinada comunidad.

Mientras al profesional del teatro le interesan los resultados - el teatro como fin- el animador teatral pone el acento en los procesos -teatro como medio-. El objetivo no es hacer teatro -misión de los grupos profesionales- sino suscitar una animación, una acción, a través del teatro.

La relación entre animación sociocultural y teatro es bidireccional (Ventosa, 1990, 25): el teatro se convierte en instrumento de animación al alcance de la comunidad para afrontar y enriquecer su propia sociocultura; y la animación, a su vez, en un instrumento del teatro, pues éste se sirve de las técnicas de animación para formar un público más crítico y exigente.

Por su parte, la animación aporta una serie de innovaciones al teatro tradicional. A saber:

- Se establecen nuevas relaciones con el público: la barrera actor espectador desaparece y al primero se le implica de alguna manera en el acontecer teatral.

- Se utilizan nuevos espacios: las paredes convencionales del teatro se rompen y la animación sale a la calle; las plazas, los lugares públicos de encuentro, el barrio se convierte en los nuevos escenarios.

- Aparecen nuevas formas teatrales: teatro de calle, teatro de la provocación, teatro-forum, teatro de la improvisación, teatro de guerrilla, etc.

Un ejemplo de la animación teatral del

tipo c) son las Escuelas Municipales de Teatro y otro del tipo a) sería la campaña organizada por la Diputación Provincial de Valencia *Teatre, Danza i Música a l'Hivern*.

Las Escuelas Municipales de Teatro: fomento del teatro de base. En los últimos años se han consolidado las Escuelas Municipales de Teatro. Son centros de teatro público con gestión municipal, dirigidos por profesionales del teatro, con una doble finalidad: asentamiento de la actividad teatral en el municipio y la formación de alumnos. Actualmente son 37 las EMT existentes en la provincia de Valencia.

En las EMT no se pretende que los alumnos vivan el teatro de una forma exclusiva (la oferta de actores profesionales es desorbitadamente superior a la demanda de producciones en la Comunidad Valenciana) por lo que no se evita crear falsas expectativas. Los alumnos son actores «vocacionales».

*Teatre, Danza i Música a l'Hivern* es una campaña cultural de invierno promovida y financiada por la Diputación de Valencia (los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre de un año y Enero, Febrero, Marzo y Abril del siguiente) está dirigida a los pueblos menores de 10.000 habitantes, que son los que tienen menores posibilidades económicas. Su intención es dinamizar, en el sentido más amplio de la palabra, la vida cultural de los municipios menos favorecidos, cuya capacidad de recursos y de gestión es menor.

Estas campañas se iniciaron en la temporada 1989-1990. En principio





iban dirigidas a los pueblos de menos de 5.000 habitantes, pero a partir de la cuarta se amplió la cobertura hasta los de 10.000. El total de pueblos menores de 10.000 habitantes en la provincia de Valencia es de 197, en la última campaña el 40'6% de estos pueblos han solicitado espectáculos. Sus objetivos son: estabilizar la programación durante el invierno en municipios que generalmente no tienen ninguna propuesta cultural en estos meses; dar soporte, con aportación económica por parte de la Diputación, a estas programaciones; asumir la gestión y la publicidad de los espectáculos para eliminar esfuerzos y trabajo en ayuntamientos que no disponen de infraestructura técnica adecuada.

En la campaña 92-93 resalta el peso del teatro sobre la danza y la música, (el 60% de los actos realizados) y sobre todo el teatro infantil (43'2 % de total de actos).

El 84% de los municipios con gestor municipal tienen programación estable y los ayuntamientos gastan el 2% de su presupuesto global en la cultura, muy por encima del 0'7 que destina el Ministerio de Cultura y la Consejería de Cultura, aunque muy lejos del 4% que recomienda el Consejo de Europa<sup>1</sup>

#### 4. FORMAS TEATRALES PARA LA ANIMACIÓN

Dadas sus características específicas quizás las formas teatrales más adecuadas para alcanzar los objetivos de formación y participación social, que se plantean en los talleres de teatro, sean el llamado teatro documento, el teatro periodístico, el sociodrama, la improvisación y el teatro-forum. Dedicemos unas palabras a estas formas teatrales.

En otro lugar ya analizamos el taller de teatro de barrio como medio de participación y animación (Motos, 1989) y allí remitimos al lector interesado.

##### 4.1. Teatro documento

Genoveva Dieterich lo caracteriza como «el teatro de información sobre temas generalmente histórico-políticos con una finalidad crítica y agitadora; utiliza materiales documentales como fotos, películas, artículos de prensa, declaraciones oficiales, documentos, estadísticas. A menudo emplea la forma del proceso jurídico o de la investigación y la técnica del collage». En su forma más pura la ficción queda totalmente excluida, pues el texto ya existe en bruto y sólo es necesario proceder a su selección y ordenación dramática. Es quizás uno de los procedimientos

más adecuados para tratar las cuestiones locales: desde el análisis de un conflicto laboral a un escándalo financiero pasando por toda la gama de situaciones conflictivas que afectan a la comunidad.

##### 4.2. Teatro periodístico

Está muy relacionado con el teatro documento. Fue A. Boal su creador. Como es obvio el material del que se parte es la prensa diaria, aunque también se suelen utilizar revistas, folletos, grabaciones de televisión, etc. Se recopila el material y tras una fase de trabajo de mesa que comprende un análisis de la noticia y sus implicaciones sociopolíticas, la noticia sacada de contexto adquiere otra dimensión. Boal (1975) propone diversas técnicas para teatralizar una noticia, cuyo objetivo es informar, pero sobre todo criticar y cuestionar la ideología dominante. Dichas técnicas son:

- Lectura simple: consiste en leer la noticia pura y llanamente, pero sacada del contexto.
- Lectura complementada: se trata de añadir los detalles que voluntariamente se han omitido, a la hora de su redacción.
- Lectura cruzada: se trabajan dos noticias que guardan relación entre sí, pero que son contradictorias.
- Lectura con ritmo: utilizando técnicas de ruptura de textos tales como cantar la noticia, o leer un discurso como si se tratase de la retransmisión de un partido de fútbol.
- Lectura con refuerzo: se arroja la noticia con diapositivas o cualquier elemento que sirva para facilitar la crítica de su contenido.
- Acción paralela: consiste en demostrar, con mímica, acciones que aportan como contradicción o complementación de la noticia que se está leyendo.
- Historia: relacionar la noticia con hechos históricos.
- Improvisación: dramatizar la noticia.
- Concreción de la abstracción: consiste en tornar visible, sensible, a través de analogías, símbolos o cualquier otra equivalencia, determinadas palabras, que por su uso excesivo, han perdido la capacidad de

<sup>1</sup> COSTA, E. «Los ayuntamientos dedican un 2% de su presupuesto a la cultura» en *EL PAÍS*, jueves 3 de junio de 1993

despertar en el espectador o lector las emociones correspondientes.

- Texto fuera de contexto: leer la noticia en un contexto distinto del que uno ya se acostumbró a leer noticias semejantes.

- Inserción dentro del verdadero contexto: es muy frecuente que los periódicos, sobre todo los más sensacionalistas, ofrezcan el detalle como hecho principal; en estos casos de lo que se trata es de insertar la noticia en su contexto más amplio.

Además del teatro periodístico otras formas que pueden emplearse en el llamado teatro popular son:

- **Collage**

- de textos, poemas, documentos, etc.

- de testimonios

- **collages ilustrados**

- con marionetas.

- **Utilización de fiestas y tradiciones populares:**

- Murgas, comparsas, chirigotas. Es un medio de aprovechar las manifestaciones populares festivas.

#### 4.3. Teatro-forum

Como las anteriores también fue creada por Boal (1980) y se entronca igualmente con la creación colectiva. Las obras que se representan parten del análisis de las inquietudes, problemas y aspiraciones de la comunidad a la que la van dirigidas. Para hacer este análisis, un equipo se encarga de entrevistar a los futuros espectadores en su ambiente. Esta metodología tiene muchos puntos de contacto con la del actor y autor italiano Dario Fo. Una vez creado el espectáculo, los espectadores pueden participar convirtiéndose en actores y actrices de la obra. El procedimiento es muy sencillo: uno de los miembros del grupo, que hace de animador de sala, cuando alguien de entre los espectadores alza la mano porque quiere expresar su punto de vista sobre la escena en curso, dice en voz alta "alto", se para la escena y propone al espectador sustituir al actor en el escenario.

#### 4.4. Improvisación

En el medio teatral se entiende por improvisación la «técnica de actuación

donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e *inventado* al calor de la acción» (Pavis, 1983). Es una técnica de trabajo e investigación.

En la historia del teatro encontramos distintos modos de entender la improvisación: La invención de un texto a partir de un boceto conocido y fijado de antemano (*Commedia dell'Arte*); el juego dramático; la creación gestual y verbal sin modelo, contraria a toda convención o regla (Grotowski); y la búsqueda de un nuevo lenguaje a través de un trabajo de deconstrucción tanto físico como verbal (Artaud).

Pero esta técnica se ha mostrado también eficaz en otros campos no relacionados con el teatro, ya que cultiva dos elementos: la espontaneidad y la habilidad. Es un medio para fomentar la imaginación creadora de los individuos desde sus posibilidades personales. Mediante ella se trata de poner en juego los recursos expresivos personales para enfrentarse a acciones no premeditadas o bien producirlas.

Una de las últimas innovaciones en este terreno es el *match de improvisación*. Fue en Montreal en mil novecientos setenta y siete donde se celebró por primera vez un espectáculo de este tipo. Sus creadores, Robert Gravel e Yvon Leduc, se inspiraron en el hockey sobre hielo para explorar, basándose en los principios de la improvisación, una nueva forma de representación teatral, en la que los personajes son los jugadores de hockey; el espacio, la cancha; y la acción, insólita y sin relación, necesariamente, con el deporte.

Lo que en un principio se pretendía que fuera una parodia del mundo deportivo y un diversión para actores rápidamente se convirtió en algo muy popular. Se organizó la Liga Nacional de Improvisación (L.N.I.) y pronto surgieron otras ligas tanto en centros culturales, colegios y universidades como en café-teatros y bares. Fue tanta su popularidad que durante algunos años en la cadena de televisión Radio-Québec, se emitieron los encuentros de la L.N.I., los domingos por la tarde.

Se difundió primero en los países

Europeos de lengua francesa, pero no ha encontrado fronteras ni de lengua ni de edad (desde la escuela primaria a la tercera edad) (Laferrière, 1993.) El *match* de improvisación es fruto del intento de divulgar el teatro entre el público que por su situación sociolingüística no se identificaba con la obra del teatro clásico francés.

El *match* parte de frases hechas, de expresiones populares del imaginario colectivo en las que el público se reconoce inmediatamente. Dos equipos compiten entre ellos por hacer una mejor representación para conseguir el voto del público. Aunque de entrada tiene un carácter competitivo, cabe aclarar que no se trata de vencer al equipo contrario sino de construir una improvisación de calidad para que tanto el público como los actores disfruten.

#### 4.5. El sociodrama

Comúnmente es admitido que en la obra de arte se proyectan las tensiones, *los demonios interiores* del autor; y, asimismo, se sostiene que la exteriorización de estados anímicos más o menos intensos y contenidos produce alivio, liberación. Es la teoría de la catarsis aristotélica, de la depuración de los sentimientos por medio del arte.

El psiquiatra J.L. Moreno, padre del psicodrama y del sociodrama y también creador del *teatro de la espontaneidad*, aprovechó la dimensión terapéutica de la improvisación dramática y consiguió una verdadera conjunción entre terapia y arte. He aquí otro ejemplo de la fecundidad de la mezcla y el mestizaje.

El método psicodramático consiste en rememorar las vivencias de una persona en grupo y representar situaciones con la finalidad de ofrecerle una visión más amplificada y rica de la misma.

El psicodrama y el sociodrama se basan en la improvisación dramática, pero mientras la primera trata de corregir o aclarar conflictos personales, la segunda tiene como finalidad esclarecer o buscar soluciones a problemas de índole social. Torrance (1970) conceptualiza el sociodrama como una metodología educacional con la finalidad de

clarificar y resolver problemas grupales. En esencia el sociodrama consiste en la presentación dramática de un caso o situación conflictiva, de modo que el problema social o grupal pueda ser visto, discutido y analizado por el grupo (Motos, 1978, 11).

Coburn-Staege (1980) distingue dos tipos:

- sociodrama con la función principal de adaptación

- sociodrama emancipador.

El primero sirve para la adopción de pautas de conducta que aún no se conocen y de las que todavía se pueden disponer pero que son necesarias para el dominio de un entorno determinado. Este tipo se utiliza fundamentalmente en situaciones de educación compensatoria. Por ejemplo, Smilansky (citado por Coburn-Staege) utiliza este procedimiento para transmitir experiencias, pautas de lenguaje y posibilidades de acción sobre el nuevo entorno a los emigrantes judíos procedentes de Asia y Africa, imitando los roles sociales y profesionales en situaciones ficticias. El sociodrama emancipador facilita la comprensión de las pautas sociales de conducta, facilita la liberación de las convenciones y la experimentación de nuevas formas de acción, es decir, trata de transformar la realidad para dominarla.

Una descripción del sociodrama como procedimiento para la solución de problemas sociales puede encontrarlos el lector interesado en Motos (1989).

## CONCLUSIÓN

El teatro es el espejo de la sociedad, como decía Shakespeare por boca de Hamlet, pero también proporciona un medio de reflexión personal, una herramienta exploratoria de la naturaleza humana. Y ésta será la función básica que seguirá desempeñando en la ciudad educativa, donde la educación no es un hecho localizable que tenga lugar en unos espacios muy concretos sino una realidad mucho más difusa, dispersa, ubicua y azarosa. Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida y el teatro seguirá siendo el escenario privilegiado para la educación plural.

La metáfora del mosaico es la que mejor caracteriza la cultura actual, en este sentido, Moles (1978) define nuestra sociedad como la de la cultura en mosaico; y, por su parte, los ecologistas proponen para la recuperación y defensa de la biodiversidad y la alternancia de especies, el paisaje en mosaico. Es necesario que la cultura que se desarrolle en las instituciones sea el resultado del cruce de razas, lenguas y disciplinas, pues el antídoto contra el nacionalismo y la xenofobia está en el mestizaje. Y a esto pueden contribuir las actividades teatrales, que son un espacio privilegiado para la identidad y el diálogo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boal, A. (1974) *Teatro del oprimido*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Boal, A. (1975) *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*, Buenos Aires, Corregidor.
- Boal, A. (1980) *Stop! C'est magique*. Paris, Hachette.
- Carasso, J.G. (1994) «Ce que le partenariat n'est pas» en *Le partenariat enseignant-artiste en France*, Morlanwelz, Lansman.
- Coburn-Staege, U. (1980) *Juego y aprendizaje*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Coenen-Huther, J. (1974) *Le théâtre, agent d'innovation culturelle*. Strabourg, CE.
- Dieterich, G. (1974) *Pequeño Diccionario del Teatro Mundial* Madrid, Itsmo.
- González Díaz, L. (1987) *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*, Madrid, Editorial Popular.
- Laferrière, G. (1993) *La improvisación pedagógica y teatral*, Bilbao, EGA.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Montreal, Guérin, 2ème édition.
- Moles, A. (1978) *Sociodinámica de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- Motos Teruel, T. (1987) «El sociodrama como procedimiento para solucionar creativamente problemas sociales» en *Innovación Creadora*, nº 8, Valencia.
- Motos Teruel, T. (1989) «La dramatización como instrumento de promoción participativa» en Ferrández y Peiró (editores) *Estrategias educativas para la participación social*, Barcelona, Humanitas.
- Motos Teruel, T. (1995) «Teatro :dinamización y educación plural» en Laferrière, Tordera y Motos *Los escenarios de fin de siglo : Teatro, tecnología y educación plural*. Bibliothèque National du Québec.
- Pavis, P. (1980) *Diccionario de Teatro*, Barcelona, Paidós.
- Quintana Cabanas, J.M. (1993) *Los ámbitos profesionales de la Animación*, Madrid, Narcea.
- Torrance, E.P. (1970) *Creative Learning and Teaching*, New York, Dodd Mead.
- Trilla Bernet, J. (1993) *Otras educaciones*, Barcelona, Anthropos.
- Ucar, X. (1992) *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*, Madrid, Editorial Diagrama.
- Ventosa Pérez, V.J. (1990) *Animación teatral*, Editorial Popular, Madrid. ■

# SUPERVISIÓN O LA POSIBILIDAD DE CONTAR LO VISTO, SUFRIDO Y HECHO

---

Ricardo J. Sánchez Cano  
Pablo Martín García

---

*«Se sentía dominado por un enorme edificio de violencia y de amenaza, pero no podía formarse una imagen de él porque tenía los ojos pegados al suelo por las vitales necesidades cotidianas de cada minuto(...) su capacidad de observación estuvo paralizada por el sufrimiento y la incompreensión (...) Los mejores han surgido entre los contadísimos que han tenido la habilidad y la suerte de llegar a un lugar de observación privilegiado sin someterse y la capacidad de contar lo que han visto, sufrido y hecho.»*

Primo Levi. *Los hundidos y los salvados* (Muchnik, 1989).

universidades públicas y privadas de diferentes comunidades autónomas. Las expectativas de colaboración entre el mundo profesional y el mundo universitario se concretarán en breve. Igualmente, el acceso diferenciado a la Diplomatura de los profesionales en ejercicio, marcará una nueva situación desde el punto de vista social, desde la representación social de la profesión de educador/a social.

En segundo lugar se nos presenta el reto de la «homologación» de la ES. La existencia de un mundo profesional, operante y activo en diferentes realidades y ámbitos de intervención social, no ha obtenido el reconocimiento que cabría esperar de la sociedad (status socioeconómico, laboral y funcional) y se ha presentado con una cierta dispersión entre algunos de los ámbitos que configuran la «totalidad» de la ES.

En tercer lugar nos enfrentamos a la «compactación» de la ES. En el mundo profesional se detecta la necesidad de realizar una formulación conjunta y «armoniosa» de nuestra disciplina con un discurso propio, realizado desde la práctica profesional -histórica- de educadores especializados, animadores socioculturales, educadores de adultos y otras figuras que configuran la identidad profesional de la ES. Es decir, la necesidad de presentarnos en sociedad de forma conjunta y clara

para facilitar la construcción que de nuestra profesión realiza el mundo institucional, los usuarios o participantes y otros profesionales de ayuda ante la sociedad (como una realidad que supera el hecho profesional y a los propios profesionales en ejercicio)<sup>1</sup>.

A lo largo de estas líneas se presenta la **Supervisión de profesionales de ayuda** como un espacio privilegiado para el fortalecimiento de la identidad profesional de los educadores sociales, para la relación futura con el mundo de la universidad y para la construcción social de la Educación Social como una realidad.

El objeto de la presente reflexión es plantear una vía de opinión en torno al tema de la Identidad profesional de los Educadores sociales. Dos son las cuestiones que interesan desde la perspectiva de la Supervisión en este momento. En primer lugar **tomar conciencia** de la importancia que los procesos de Supervisión tienen para los profesionales de ayuda en general y de los educadores sociales en particular. En segundo lugar descubrir **cuales son las posibilidades** de que estos procesos sean una realidad en la cultura profesional de los educadores sociales.

Observamos además que para los profesionales en ejercicio, la implantación de la Diplomatura, es

## INTRODUCCIÓN

Cualquier reflexión en torno a la identidad profesional del educador social es necesario situarla en el contexto complejo donde se desarrolla esta profesión. Tras el I Congreso Estatal (Murcia 27, 28, 29 y 30 de Abril de 1995) resulta difícil tener presentes los elementos claves que perfilan la escena de la Educación Social (ES).

En primer lugar nos encontramos con la «universalización» de la Educación Social. La inminente implementación de los planes de estudio de la «Diplomatura en Educación Social» es un hecho ya en

<sup>1</sup> Juan Carlos Martínez Iturmendi en su réplica a Antoni Petrus en el I Congreso Estatal de Murcia, Abril de 1995, recoge esta idea de que la Educación social es algo que supera la idea y representación de los profesionales. En concreto: «..., es muy probable que el ámbito de la Educación Social será mucho más amplio que el perfil y funciones que, dentro de ese marco, pueda desarrollar o encargarse a una figura como la del Educador social». Y con más contundencia lo expresa de esta manera: " En definitiva, me permito afirmar que el educador social no es el profesional de la Educación social, en todo caso es un profesional de la Educación social".

más una necesidad de carácter político (en el sentido del reconocimiento del ejercicio profesional y de su validación pública mediante el título) que una necesidad de formación básica. Por ello, para estos mismos profesionales, las necesidades en relación a la Supervisión son algo más que una «formulación de condiciones idóneas» para el trabajo y la intervención. La Supervisión, más bien, se puede convertir en el mecanismo, propio y autónomo de cada profesional para afianzarse en su práctica cotidiana.

Los autores realizan esta reflexión desde una doble condición: por un lado, una práctica profesional dilatada en diferentes ámbitos de la ES y por otro, la de Supervisores formados en la Asociación Navarra Mitxelena. Formación dirigida por Jesús Hernández Aristu, sin duda el profesional e investigador de nuestro entorno que más ha aportado, desde la praxis profesional, la reflexión teórica y la formación (de supervisores) a la Supervisión de Profesionales de Ayuda desde una orientación comunicativa.

### UN CONGLOMERADO DE MADERAS DISTINTAS NO CONSTRUYE UN MUEBLE

Durante las últimas décadas las realidades profesionales de los educadores se puede decir que se han caracterizado, entre otros rasgos, por un cierto «desorden» que en situaciones ha configurado panoramas cercanos al caos.

El mundo profesional, como «ámbito de vida», en tanto que esfera donde fundamentalmente se dan relaciones personales y comunitarias, está condicionado por el sistema social al que pertenecemos<sup>2</sup>. Planteándolo de otra forma, el «sistema de vida» de los educadores (ámbito personal, ámbito laboral-de trabajo, ámbito afectivo-

sexual-familiar, ocio, ...) se ha transformado a medida que se han producido los cambios en las estructuras sociales (economía, cultura, poder militar, política).

De igual forma nos encontramos un escenario que históricamente tiene su origen en un mundo profesional que se organiza desde la confluencia de diferentes figuras profesionales, «profesionales especializados» y voluntarios que, como especialistas, se profesionalizan. Confluencia a la que cada parte ha querido aportar como configurador de la identidad profesional la trayectoria biográfica, la imagen de uno mismo, la conciencia de pertenencia grupal, los valores y metas, la ideología, ... propia. Circunstancia que ha provocado que hallamos asistido a la disputa por el poder en los espacios profesionales de intervención social.

En estos escenarios, los profesionales se construyen, sobre todo, desde su bagaje experiencial y su recorrido formativo<sup>3</sup> (particular). Las instituciones sociales (públicas y privadas) contribuyen a la situación con encargos difusos cuando no contradictorios. Los usuarios o participantes, por su poco «peso social» -en términos de status- y por la poca importancia que les hemos dado como constructores de identidad profesional, son exclusivamente sujetos pacientes de esta confusión.

En el colectivo profesional, aparecen conflictos graves y permanentes: profesionales «en tránsito» en busca de un encargo mejor definido socialmente, profesionales quemados que abandonan, dificultades laborales, inexistencia de status, no articulación de lo público con la "iniciativa social", surgimiento de empresas de servicios, ...

Este proceso, conocido por muchas personas y que configura

nuestra historia, ha ocasionado un «nuevo orden» a través de los movimientos realizados por los educadores sociales en las diferentes asociaciones profesionales y entidades formativas no universitarias. En este «nuevo orden», ha sido clave el convencimiento de los diferentes profesionales de la necesidad de clarificar nuestra identidad a través del reconocimiento que nos puede dar la sociedad, y en concreto la universidad.

Desde esta perspectiva, la relación con la Universidad, en primera instancia no esta motivada solo por interés en la formación que se impartirá. Es también una cuestión de Status y de Rol, en otras palabras de «poner orden» en el conglomerado de maderas. Se demanda a la Universidad a través del título en ES, que cumpla una función de reconocimiento y de verificación de status. Esto es previo para la re-construcción de la identidad profesional deseada.

Las realidades profesionales -a las que nos referimos y conocemos-, frecuentemente, no cumplían las condiciones que se han señalado para establecer la existencia de una profesión: dominio de conocimientos y habilidades; autoridad/competencia profesional; reconocimiento social/institucional; código deontológico/ético; (sub)cultura profesional.

Igualmente esas realidades tampoco garantizaban los requisitos necesarios para establecer la existencia de una identidad profesional:

- \* competencia especial adquirida mediante una formación/capacitación específica;

- \* metodología propia transmitida por una formación especializada que permita transferir a la intervención la formación/aprendizaje académico;

- \* personas que transfirieran a la práctica/praxis profesional el conocimiento académico articuladas en un cuerpo profesional organizado

<sup>2</sup> Jürgen Habermas distingue entre «mundo de vida» y «sistema»: «voy a tratar de explorar la cuestión de cómo el mundo de la vida en tanto que horizonte en que los agentes comunicativos se mueven queda por su parte delimitado en conjunto por el cambio estructural de la sociedad y cómo se transforma a medida que se produce ese cambio», *Teoría de la acción comunicativa II*, Taurus (1987), pág. 169. Jesús Hernández Aristu analiza las implicaciones de esta distinción de Habermas en la construcción de la identidad profesional de los educadores en «La teoría de la acción comunicativa como teoría práctica y globalizadora de la acción social: trabajo social y educación social», *Huarte de San Juan* N° 1 (1994), Universidad Pública de Navarra, págs. 191-208.

<sup>3</sup> La no existencia de estudios universitarios -ni otros no universitarios- que de forma generalizada cubrieran las necesidades de formación de los educadores, no ha impedido que los profesionales, particularmente, hayan realizados diferentes y variados recorridos de formación atendiendo a las necesidades de conocimientos y técnicas que se derivaban de su praxis profesional. Esto ha supuesto un esfuerzo considerable que no siempre ha sido reconocido en su justo término.

asociativamente que salvaguarde la práctica profesional;

\* preocupación por el desarrollo de la competencia profesional mediante las asociaciones profesionales, la observancia del código ético, la preocupación por la especialización;

\* sentido de responsabilidad de el/la profesional.

La realidad de la profesión, complicada y no suficientemente articulada, ha provocado que la problemática de la identidad profesional se pusiera de manifiesto en diferentes niveles:

1.- nivel personal: dificultad de hacer presente e insertar la tarea y el rol profesional en relación a otras identidades profesionales, especialmente si se interviene en sectores, áreas, instituciones, ... compartidos.

2.- nivel competencial: dificultad para articular respuestas adecuadas a las demandas de ayuda, ... que hacen o pueden hacer los usuarios, clientes, participantes, ...

3.- nivel estructural: dificultad para lograr un reconocimiento social e institucional, bien por desconocimiento de la identidad profesional bien por confusión con otra/s identidad/es.

Esta situación de dificultades puede ser entendida desde la conceptualización de que la identidad

profesional de los educadores sociales (como la de otros profesionales de ayuda) es una «construcción social». Construcción de la identidad profesional que se articula a través de los tres elementos reflejados en el gráfico 1.

Es decir la Identidad profesional entendida como un «sistema» con diferentes subsistemas claves que influyen en la construcción de la misma, a saber:

\* El bagaje personal de el/la propio educador/a (su formación, sus experiencias personales, la vida asociativa que lleva en relación a la profesión, etc.)

\* El encargo social que recibe a través de las instituciones y/o el tejido social y que en último término es quien lo legitima para actuar socialmente.

\* La construcción que hacen los usuarios o participantes de el/la profesional de ayuda como tal; esto es el reconocimiento y la negociación del rol de educador/a social que hace el/la profesional con los clientes o participantes en el curso de la interacción que mantiene con ellos.

Estos tres elementos, pues, interactúan en la construcción de la identidad profesional. Interactúan formando un todo, con las características propias de un sistema. Nos referimos a la «Totalidad», «Retroalimentación-circularidad», «Equifinidad» y «Tendencia a estados

constantes» (Homoestasis). Conceptos definidos por Watzlawick en referencia a las características de los sistemas abiertos.

Desde esta perspectiva, la construcción de la identidad profesional es una cuestión que tiene mucho que ver con el/la propio profesional y su responsabilidad-capacidad de influir, a través de sus modificaciones en los otros subsistemas (encargo social y usuarios o participantes) por efecto de totalidad. Por un efecto de retroalimentación comprenderá, el/la profesional, la lógica y el modelo causal ante posibles acontecimientos. El descubrimiento del «aquí y el ahora» como estado organizacional relevante y revelador de como se construye su Identidad profesional por efecto de la equifinidad. Por último, la conceptualización de la tendencia a la homoestasis, propiciará la participación activa en la regulación de los aspectos que contribuyan a la Identidad profesional deseada y posible.

#### LA REALIDAD NO EXISTE ..., SE CONSTRUYE

El problema/dificultad fundamental de la identidad profesional no consiste en la delimitación de los roles, perfil, funciones, ... La dificultad no es responder a la pregunta: ¿cuál es la



Gráfico 1

intervención propia/específica de la profesión?. Con mayor razón cuando en la realidad se da una diversidad y superposición de tareas, roles, sectores, ámbitos, ... de intervención que no favorecen el establecimiento y la delimitación de una identidad/especificidad con carácter propio y/o excluyente.

En este sentido, no nos interesa saber cual es la realidad «objetiva» de los educadores sociales. Precisando un poco más, nos interesa como se construye la identidad profesional, como construye cada educador/a su realidad (profesional).

Si volvemos al sistema de construcción de identidad profesional citado con anterioridad; nos preocupa saber cual es la dimensión que toma en cada caso concreto la formación y las experiencias profesionales. Su experiencia en la interacción con los usuarios o participantes y su percepción profesional a partir del encargo institucional que recibe.

Hasta ahora los profesionales de la ES hemos puesto en marcha recursos para fortalecer nuestra identidad profesional como:

1.- **fortalecer el tejido asociativo desde una perspectiva plural** en el que puedan coexistir los colegios oficiales, las asociaciones profesionales, las secciones sindicales, ...;

2.- **colaborar, negociar y participar con la Universidad** en la definición de la formación básica y las especializaciones inherentes a los diferentes perfiles profesionales;

3.- **elaborar unos instrumentos metodológicos** que permitan el ensamblaje dialéctico de la reflexión-acción profesional: modelos, estrategias, ...

Todos estos son buenos instrumentos desde el punto de vista de la interacción entre profesionales, y han producido sus efectos. Son acciones que tienen que ver con la identidad profesional de el/la Educador/a social entendida como «*militancia*». La militancia de los profesionales de la ES no es una consecuencia solo de opciones personales, de vocaciones profesionales. Ha constituido una

forma de «presentación» en sociedad, quizás por una necesidad de autoafirmación profesional ante la falta de reconocimiento, quizás como una respuesta a los «abusos» y constantes «descréditos» de otros profesionales de ayuda, quizás sencillamente por que es lo que sabemos hacer para decir: ¡estoy aquí!. Se trata de la estrategia del «ruido» y la llamada de atención para que nos miraran e hicieran caso. La militancia ha sido y en algunos casos todavía es un estilo de presentación que va de el/la educador/a Social hacia su entorno, de dentro hacia fuera. De lo personal a lo social.

Por las características del momento actual, se pone de manifiesto la necesidad de implementar, además, estrategias que tengan que ver con la *responsabilidad de cada profesional en la construcción de su realidad*. Esto es, estrategias que se centren también en el proceso propio de cada profesional, en su responsabilidad a la hora de construirse como profesional de ayuda. Se trata de estrategias de autoafirmación que cambien el recorrido de lo personal a lo social por la trayectoria que se dibuja de **lo social a lo personal**. La finalidad es responder y actuar ante la sociedad de otra manera distinta, para conseguir efectos distintos. Esta estrategia de carácter más íntimo y personal, menos «militante» tiene que ver con la responsabilidad de cada profesional en mantener procesos de formación permanente que lo capaciten para **actuar socialmente** dentro del marco de su identidad profesional.

La conciencia de los actos cotidianos, se vive a veces con dificultad y conflicto. En ocasiones los educadores sociales, al igual que otros profesionales de ayuda, necesitamos ayuda para poder responder a este tipo de actos, a la sencillez y a la vez complejidad -y trascendencia- de lo cotidiano.

Es desde esta perspectiva desde donde se nos presenta la **Supervisión de profesionales de ayuda** como un recurso, entre otros (formación permanente, reflexión escrita sobre la praxis profesional, investigación-acción, ...), y un instrumento

privilegiado, para percibir nuestra realidad y para re-construirla en relación a las nuevas características de cada momento.

Precisamente, centrándonos en el momento actual de la ES, nos permitimos seleccionar algunos temas que nos parecen importantes, por si mismos y por su posible resolución en el marco de la Supervisión de profesionales de ayuda.

En los diferentes escenarios donde se desarrolla la vida profesional, un gran tema es la «tensión» entre el mundo profesional y la universidad. Esta dialéctica de teoría y praxis, de mundo real (cotidiano) y de abstracciones, está «acaparando» de forma especial el debate sobre el «ser» de el/la educador/a social. La ES se formula por «eliminación», es decir diciendo lo que no es<sup>4</sup>. Teniendo dificultades los propios educadores sociales (más incluso que algunos profesores y catedráticos de universidad) en definir lo que es la ES. Dificultades en hablar de si mismos sin la presencia de un polo «antagónico» (en este caso la universidad y el mundo de las teorías).

Entendemos que esta dificultad tiene que ver con la falta de espacios dedicados a los propios profesionales, donde se re-construyan como agentes de ayuda (junto a otros profesionales de ayuda, no forzosamente sólo con otros educadores sociales), espacios que permitan la reflexión y la solución de las dificultades que conlleva la praxis profesional. La Supervisión es uno de estos espacios. La Supervisión se nos presenta desde esta perspectiva como un espacio de autoafirmación de los profesionales de ayuda, autoafirmación frente a si mismos en primera instancia y desde aquí al resto de la sociedad.

Hablar de identidad profesional de forma descontextualizada, es un ejercicio quizás inútil y poco práctico más allá de la pura teorización. Hablar de identidad profesional en el contexto concreto donde se produce el encargo social que nos realizan como profesionales de ayuda, parece más interesante.

No obstante, parece claro, que los educadores sociales recibimos nuestro

<sup>4</sup> Este tema es analizado por HERNANDEZ ARISTU, Jesús. *Pedagogía del Ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de Paulo Freire*, Universidad de Zaragoza (1991), págs.

encargo fruto de la existencia de una determinada Política Social. Es esta, su existencia la que nos posibilita «ser educadores sociales», ser «actores sociales». Sin su existencia, tampoco se puede dar o difícilmente se dará nuestra actuación en el sentido de **profesionales de ayuda social**. No se puede ser profesional de ayuda sin encargo social. La existencia, el ser, de los educadores sociales y de otros profesionales de ayuda está en relación a la existencia de las Políticas Sociales.

Históricamente los propios profesionales nos reprochamos en su día la excesiva politización de nuestras intervenciones socioeducativas. Hoy es el día en el que redescubrimos esta dimensión (en el debate profesional) al hablar de identidad profesional.

En Supervisión frecuentemente tratamos de ayudar a un/a profesional a construir realidades alternativas y diferentes a las que percibe. Estas dificultades se expresan en términos de bloqueo: «No puedo más...». «No se que hacer...». En la base de éste bloqueo, encontramos que el encargo social define como tiene que ser la intervención; frecuentemente esta definición no coincide ni con los deseos de el/la profesional y su construcción de la realidad, ni con la realidad que construyen los usuarios o participantes destinatarios de la ayuda. En estos casos la Supervisión se convierte en un ejercicio donde el/la educador/a social -como profesional de ayuda- encuentra una lógica («su» lógica) a las trabas y dificultades inherentes a todo proceso de transformación social. En esta lógica lo importante no es como «tienen que» ser las distintas realidades sino como queremos construir la realidad sin sentirnos incómodos o bloqueados.

La Supervisión tiene en esta situación el objeto de ayudar a que los profesionales negocien su rol (desde el encargo) de manera que se cumplan las expectativas de la Institución (Política Social) y a la vez se den satisfacción a las aspiraciones

profesionales en consonancia con los usuarios o participantes.

La Supervisión se convierte en el instrumento que puede tener el/la profesional de ayuda para definir «su política» con la Política social.

Los educadores sociales, en este momento de dificultades económicas, estamos llamados a construir nuestra Identidad profesional en relación a nuevas Instituciones alternativas a los espacios de intervención social clásicos que se definen desde las administraciones públicas.

En otras palabras, nuestra intervención, condicionada por los escasos recursos existentes se va a dar en el marco de Asociaciones, Fundaciones, Empresas de «carácter social» que cumplan encargos por delegación de las entidades públicas competentes.

En estos marcos la Supervisión de profesionales de ayuda, de carácter institucional, de los equipos de trabajo; se convierte en un instrumento que da garantías a las instituciones Públicas de la «capacidad» y la seguridad de los procesos que se implementan en el marco de los servicios que se ofrecen. Posibilita una oferta de calidad desde criterios profesionales. Desde la Supervisión de profesionales de ayuda y en el marco de la gestión indirecta de los Servicios sociales, podemos contrarrestar los efectos de tendencias a la «privatización» como recursos de «abaratamiento» del costo económico. Incluso las instituciones de origen benévolo que tienden a profesionalizar a sus actores están, ya en nuestro contexto, demandando procesos de Supervisión para garantizar proyectos de calidad, la dirección deseada a sus intervenciones y el bienestar de los profesionales como un aval de que los usuarios o participantes destinatarios del servicio serán mejor atendidos.

La tendencia de algunas políticas neoliberales a recurrir a instituciones con pseudo-profesionales que abaraten los costos encontrará trabas

siempre en las condiciones en que los actores sociales pueden llevar a cabo su labor. En estas situaciones, que también se producen en los marcos institucionales clásicos, hay una tendencia a actuar profesionalmente más allá de los servicios que puede prestar la institución. Ofreciendo incluso sus propios recursos personales para la ayuda a los usuarios o participantes, se actúa en términos de «cruzada» más que desde criterios profesionales. No es algo inmediato, pero al final muchos de estos actores acaban necesitando apoyo y tratamiento terapéutico<sup>5</sup>.

Muchos de los proyectos que se den en el marco de la ES, en estos años próximos se realizarán en estas condiciones. La Supervisión como una herramienta profesional, resultará eficaz en la prevención de patologías y trastornos ligados a la intervención social<sup>6</sup>.

## LA IMPORTANCIA DE PODER CONTAR LO VISTO, SUFRIDO Y HECHO

La vivencia de la propia identidad profesional de el/la educador/a, y por extensión de otros profesionales de ayuda, suele estructurarse desde una perspectiva fásica, que puede explicitarse de la siguiente forma:

1.- **¡Que bonito!** o fase de descubrimiento del entusiasmo, la ilusión, ... Desnudos desde el trampolín a la piscina de cabeza. Cuanto podemos hacer: resolver problemas de personas y grupos, movilizar y dinamizar a la personas, Alegría, alegría.

2.- **¡Batacazo!** o fase de bofetada con la cruda realidad. «Crónica de un desencanto anunciado». No es oro todo lo que reluce. Desilusión. Stress. Bache psicológico y emocional. Desmotivación. Perdida del sentido y de la orientación. Frustración y desanimo. Se inicia la cuesta y sin frenos hacia la rutina.

3.- **¡Apoltronamiento!** o fase de

<sup>5</sup> No está muy desarrollada en nuestro país la investigación sobre el Síndrome de «Burnout» o el desgaste profesional, pero este factor de las **características de la personalidad** de el/la profesional de ayuda, junto a la **edad de el/la profesional**, el **sexo** y las variables derivadas del **entrenamiento profesional** (prácticas realizadas en el tiempo de formación) han sido señaladas como variables más significativas en estudios sobre este síndrome realizados en otros países.

<sup>6</sup> Nos referimos, entre otros, al Síndrome de Bornout, definido por Maslach y Jackson (1981) como una respuesta inadecuada a un stress emocional crónico cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y/o psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que ha de realizar.

cómoda instalación en la mediocridad y la pura rutina.

4.- **¡Autoengaño!** o fase de elaboración de los mecanismos, racionales e inconscientes, de justificación y autojustificación de la propia inoperancia.

Sobre este proceso fásico interviene la Supervisión, con una intencionalidad clara: ayudar a el/la profesional a vivir, sufrir y construir su propia identidad de una forma más satisfactoria.

Intentando no ser excesivamente simplistas, y basándonos en nuestra propia experiencia como profesionales que han vivenciado diferentes modelos de Supervisión, se nos ocurren tres posibles modelos que pueden tipificar las diferentes experiencias de Supervisión: un modelo técnico, un modelo práctico y un modelo comunicativo o emancipador.

#### MODELO TÉCNICO DE SUPERVISIÓN

El **modelo técnico** podría caracterizarse por una acentuación en la «predicción», «control» o «dominio» de las intervenciones de el/la profesional. Utilizando para realizar esa predicción y/o control diferentes métodos: «estudio de casos», «elaboración de anecdóticos», «vaciado de diarios de trabajos», «dramatización de situaciones» ...

Este modelo parte del supuesto de que es posible construir la identidad profesional a partir de la formulación y verificación de hipótesis (que nos sirve o no en nuestra práctica, cual es la mejor forma de actuar ante una determinada situación, ...). Hipótesis que se elaborarían a partir de otorgar un significado a las observaciones que realizamos sobre la propia intervención. La formulación de estas hipótesis tiene como objeto facilitar una capacidad de predicción sobre la efectividad de la intervención. Por explicarlo de otra forma, anticipar la efectividad de una intervención futura a partir de la constatación de que tal intervención ha tenido efectividad en otro momento, con otras personas, a

otro profesional, ...

Este modelo representa para el/la profesional ciertos logros inmediatos en el desarrollo de la propia situación de Supervisión: sensación de dominio de las situaciones, «vademecum» de posibles formas de acción, sentimiento de efectividad de las actuaciones, ... Pero este modelo es de una «efectividad» aparente. Ninguna situación se repite de una forma idéntica, ni siquiera aproximadamente. La actuación que sirve para una persona determinada no funciona con otra. La intervención que ha dado un resultado concreto con una persona en un momento dado no tiene el mismo efecto con esa misma persona en otra situación: su estado emocional es diferente, su percepción de la intervención es distinta, ...

En síntesis, estructurar un proceso de supervisión a través de la identificación de las regularidades que se producen en la práctica profesional y que posibilitan la formulación de unas reglas de acción fundadas en esas regularidades no conduce necesariamente a la construcción de la identidad profesional.

#### MODELO PRÁCTICO DE SUPERVISIÓN

El **modelo práctico** podría caracterizarse por una insistencia en la «concertación» y la «formación del consenso» de las intervenciones de el/la profesional. Utilizando para realizar esa concertación y consenso métodos diversos: «evocación de situaciones parecidas», «narración de historias de vida», «diálogos empáticos», «autoescucha activa», ...

Parte este modelo de la suposición de que es posible construir la identidad profesional a partir de la comprensión consensuada de la propia realidad. Comprensión que se formularía a partir de establecer una percepción y un significado común de la propia intervención. La comprensión consensuada tiene como finalidad formular unas pautas comunes de intervención que permitan manipular e interactuar con la realidad. Dicho de

otra forma, comprender consensuadamente el significado de una situación concreta permite llevar a cabo la acción adecuada.

El modelo práctico, al igual que el modelo técnico, proporciona a el/la profesional algunos logros inmediatos en el momento de la Supervisión: sensación de hacer lo correcto, refrendo a la propia concepción de la intervención, sentimiento de apoyo en el saber hacer del grupo o el/la supervisor/a, ... Este modelo tiene también una efectividad aparente. No se evita la posibilidad del «autoengaño» de la propia concepción de la realidad. Que todos comprendamos la realidad o una situación determinada de una forma común no quiere decir que esta sea realmente así. Incluso se podría cuestionar desde una perspectiva constructivista, si lo importante es la objetividad de la realidad -si es o no es la verdadera-, o si lo importante es el proceso de construcción o como se ha construido la realidad.

En síntesis, estructurar un proceso de supervisión a través de una comprensión consensuada y común de la adecuación y racionalidad de la intervención no necesariamente conduce a la construcción de la identidad profesional.

#### MODELO COMUNICATIVO O EMANCIPADOR DE SUPERVISIÓN

El **modelo comunicativo** podría caracterizarse por un intento en la autonomía, responsabilidad y autorreflexión de el/la profesional. Para esto se parte de utilización de técnicas y métodos centrados en la personas (diálogo, escucha controlada, paráfrasis, escucha activa, contextualización, ... de la estructura profunda a través de la de superficie, tematización, ...). Lo importante desde esta perspectiva de la Supervisión está en el proceso comunicativo. Como un proceso que permite desde la interacción (con el/la supervisor/a, o en el grupo de Supervisión) la

<sup>7</sup> HERNANDEZ ARISTU, Jesús. *ACIS*, Popular, pág. 83.

<sup>8</sup> HERNANDEZ ARISTU, Jesús. «La supervisión como ayuda en las implicaciones en el ejercicio de la profesión de educador/a social». Texto de la participación en la mesa redonda sobre «Aspectos metodológicos de la intervención social» del I Congreso Estatal del Educador Social (en prensa).

construcción de prácticas profesionales basadas en la autonomía y la responsabilidad del propio profesional.

La vía de construcción de la identidad es el/la propio profesional. Cada profesional tiene un experto dentro de sí mismo, que no es otro que el/la propio profesional. En este modelo la Supervisión cumple la función de que el/la profesional tome contacto consigo mismo, con sus implicaciones en los procesos de interacción con los usuarios o participantes, con sus implicaciones en los procesos de comunicación en el contexto institucional en el que actúa, y con sus implicaciones personales en tanto es primero persona y siendo persona puede ser profesional<sup>8</sup>.

Como hemos mantenido en este artículo lo que propicia un modelo comunicativo es superar una percepción de la realidad rígida y estática donde los profesionales se acomodan a ella para pasar a una situación donde el/la profesional toma conciencia necesariamente con sus procesos de emancipación, autonomía y responsabilidad en la construcción de su identidad profesional. En definitiva se trata de afirmar que la realidad (profesional) no existe de una forma predefinida sino que se estructura a través de la comunicación (lenguaje verbal, no verbal, ...).

### NADIE TIENE EL REMEDIO MÁGICO CONTRA LA CALVICIE

Toda «novedad» lleva en su seno un «conflicto», de igual forma que todo «conflicto» genera una «novedad». Algo de este corte, «novedad» y «conflicto» ha hecho su irrupción en la «Educación Social», en la identidad de los profesionales y en su relación con la «Supervisión».

El «conflicto» viene dado por el «des-interés interesado» de todos los sectores implicados (animadores, educadores, universidad, escuelas de formación, administraciones, asociaciones profesionales, ...) en «arrimar el ascua a su sardina». Siendo más claros, el «conflicto» está motivado por la pretensión, legítima por cierto, de construir desde la «particularidad» propia el debate de

la ES y la identidad profesional.

La «novedad» surgirá del «interés des-interesado» por parte de todos los sectores de discernir las aportaciones que nuestras mutuas experiencias nos pueden ofrecer a todos. Nadie puede ser maestro sin haber sido antes discípulo de lo distinto que porta aquel/la con quien se quiere confrontar y debatir. Querer enseñar antes que aprender de lo distinto es dominación. Da lo mismo quien la ejerza, las asociaciones profesionales, la universidad, la administración o los profesionales. Por sí mismos «nadie tiene el remedio mágico contra la calvicie».

De forma muy parecida la incorporación de la «Supervisión» a la cultura profesional de los educadores sociales va a desencadenar un proceso de «novedad» y «conflicto».

«Novedad» por que no es habitual que «los profesionales de ayuda» social y/o educativa (los educadores lo somos) reconozcamos que necesitamos ayuda para nuestra práctica profesional y aceptemos ser ayudados. Es ciertamente novedoso encontrar profesionales que han tomado conciencia que para poder ayudar a otros necesitan ayuda. Caer en la cuenta que necesitamos y podemos «ser ayudados» va a originar un «cambio» fundamental en la construcción de la ES y de la práctica profesional.

«Conflicto» por que el reconocimiento de que «los ayudadores necesitamos ayuda» va a ser duro y difícil. Vamos a ser confrontados con nuestra biografía-historial, imagen de uno mismo, conciencia de pertenencia grupal, cultura e identidad profesional, origen formativo, objetivos, metas deseos y anhelos, implicaciones y limitaciones personales, reconocimiento y prestigio social, ...

La *confrontación* con la «novedad» y la *aceptación* del «conflicto» que la «SUPERVISIÓN» puede provocar en la práctica de los educadores sociales va a determinar una nueva construcción de la identidad y de la cultura profesional. Entonces las cosas serán distintas aunque sean iguales y serán iguales aunque sean distintas.

### BIBLIOGRAFIA consultada

- EKAI, Oscar e BUJULANCE, Isabel. «La ética y la supervisión: elementos del trabajo socio-educativo», en: SAEZ CARRERA, Juan (Coord.). *El Educador Social*, Universidad de Murcia (1993), págs. 415-433.
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. «Metodología de trabajo social en Europa. Visión de conjunto y análisis crítico», *Documentación Social* N° 69 (1987), págs. 87-108.
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. «La supervisión psico-pedagógica como instrumento de formación de agentes sociales», en: AA.VV. *Cuestiones en torno al trabajo social*, Popular (1990), págs. 161-189.
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. *Pedagogía del Ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*, Universidad de Zaragoza (1990).
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. *Acción comunicativa e intervención social. Trabajo social, Educación Social. Supervisión*, Popular (1991).
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. «La supervisión psico-socio-pedagógica como alternativa de formación permanente de los agentes de ayuda al menor», en: AA.VV. *I Congreso Internacional de Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia* (Tomo 3), Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Protección Jurídica del Menor (1991), págs. 239-253.
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. «La teoría de la acción comunicativa como teoría práctica y globalizadora de la acción social: trabajo social y educación social», *Huarte de San Juan* N° 1 (1994), págs. 191-208.
- HERNANDEZ ARISTU, Jesús. «La supervisión como ayuda en las implicaciones en el ejercicio de la profesión de educador/a social. Texto de su participación en la Mesa Redonda sobre «Aspectos metodológicos de la intervención social» del I Congreso Estatal del Educador Social, Murcia Abril de 1995 (en prensa).
- KERSTING, Heinz Jürgen. «La supervisión como instrumento del reciclaje profesional», en: AA.VV. *I Congreso Internacional de Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia* (Tomo 3), Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Protección Jurídica del Menor (1991), págs. 255-267.
- MAJOS, Angélica; MONDRAGON, Jasone; SERRANO Mª Teresa y TRIGUEROS, Mª Isabel. *Guía de prácticas de Trabajo Social de segundo y tercer curso*, Popular (1993), págs. 44-54. El capítulo 4 está dedicado a la Supervisión de Prácticas de los alumnos.
- NUÑEZ PEREZ, Violeta. «El papel de la supervisión pedagógica en la formación de educadores sociales», en: AA.VV. *I Congreso Internacional de Infancia y Sociedad. Bienestar y derechos sociales de la infancia* (Tomo 3), Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Protección Jurídica del Menor (1991), págs. 345-352. ■