

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL TRABAJO EDUCATIVO DEL EDUCADOR SOCIAL

Coordina: **Ana Azkoidi**

Educadora Social

Centro de Educación

Medioambiental "Arotz Enea" de Navarra

*Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de
Educadores Sociales*

Ponentes: **Violeta Núñez**

Doctora en Pedagogía

*Profesora Titular de Pedagogía Social de la Universitat
de Barcelona*

María Rosa Galiano Ceped

Educadora Social

Prevención de Drogodependencias

*Federación Estatal de Asociaciones Profesionales
de Educadores Sociales*

Miguel Costa Cabanillas

Responsable del Área de Investigación de la Dirección

General del Menor y la Familia. Ministerio de

Asuntos Sociales

Jesús Hernández Aristu

Profesor Titular en el Área de Trabajo Social

de la Universidad Pública de Navarra

RESUMEN DE LA PONENCIA PRESENTADA AL I CONGRESO ESTATAL DEL EDUCADOR SOCIAL

Violeta Núñez

Doctora en Pedagogía

Profesora titular de Pedagogía Social de la Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El resumen de la Ponencia que a continuación se expone responde a algunas de las preguntas y señala algunas de las consideraciones que, a lo largo de la experiencia profesional y académica, hemos ido articulando en torno a la teoría y la práctica de la Educación Social.

Nuestro marco teórico tiene su punto de partida en la concepción estructural de la teoría, tal como se inicia en la Universidad de Stanford hacia mediados de los años 70.

La pedagogía social, construida desde este paradigma epistemológico, define su objeto, la Educación Social, como prácticas sociales de transmisión de patrimonios culturales que posibilitan a los sujetos procesos de adquisición (apropiación, transformación...) que operan como facilitadores para el acceso a nuestros lugares sociales. Dichas prácticas se realizan en diversos marcos institucionales y su ejercicio profesional corresponde al Educador Social.

2. ¿INTERVENCIÓN O ACCIÓN EDUCATIVA?

Comenzaremos con una cuestión metodológica clave en el trabajo educativo: interrogarse sobre lo que se da por sentado, por verdadero. En este caso, y brevemente, se trata de preguntarnos acerca del alcance de la noción de intervención.

Intervención es un concepto que proviene del campo de lo militar y lo quirúrgico. Encuentra su fortuna social en el uso que de este término realizan, a partir del siglo XIX, ciertas políticas sociales

denominadas *intervencionistas* en relación, precisamente, con las dos acepciones antes citadas.

Por cierto, no es la noción que mejor permite dar cuenta de las condiciones, posibilidades y límites del trabajo educativo. La noción de acción remite a actividad, a práctica de un agente. Hace referencia tanto al proceso como al resultado de un actuar, que es a su vez consecuencia de una elección previa, deliberada. De gran tradición en la literatura pedagógica, esta noción permite resituar al trabajo educativo en una dimensión que le es propia: sin duda se trata de ejercer una cierta coacción pero donde el otro, distinto del agente, es un sujeto, a diferencia del concepto de intervención, donde el otro aparece como objeto-complemento sobre el cual se ejerce esa medida de intervención a la que queda sometido.

Así pues, hablaremos en lo sucesivo de acción o trabajo educativo, no de intervención.

3. MODELOS DE ACCIÓN EDUCATIVA

De manera concisa, cabe señalar que los modelos de Educación Social que se despliegan en diferentes marcos institucionales responden, básicamente, a dos supuestos:

3.1. *La educación entendida desde la lógica del control social.*

En este caso, el sujeto se pierde como particularidad, pasando a considerársele como colectivo. Esta operación de control adquiere así supuesto carácter “diagnóstico”: toxicómano, delincuente, en riesgo social, madres solteras, familias monoparentales, etc. Se confunde la lógica del control (que opera definiendo el “problema social”) con un presunto abordaje técnico.

Los modelos que se desprenden de estas consideraciones sí podrían ser llamados, con propiedad, *intervencionistas*, pues habiendo creído identificar un núcleo problemático –en lo social– proceden a intervenir sobre las personas.

Se establecen así dispositivos de gestión –desde esta lógica del control– que van a promover, fundamentalmente, tres efectos:

- Homogenización en términos del colectivo al cual se adscriben los sujetos.

- Pasivización, efecto de toda política social intervencionista: dependencia de los usuarios de las redes y de los aparatos de gestión.

- Cronificación, dado que todo aparato tiende a perpetuarse realimentando la demanda social, por un lado, y la de los usuarios, por otro.

Lo educativo, desde esta posición, viene a ocupar el lugar de legitimación de tales prácticas y de sus efectos consecuentes. La distancia entre los fines que el modelo dice perseguir (a modo de legitimación de la propia institución) y los efectos de realidad que verdaderamente produce puede llegar a ser socialmente insalvable.

3.2. La educación entendida desde la lógica de la promoción social de los sujetos

La educación, entendida desde la lógica de la promoción social de los sujetos, genera modelos de Educación Social en sentido estricto. Con ello queremos señalar que, si bien la educación es una práctica de control social, apunta –en sentido estricto– a la transmisión de un plus cultural que posibilita al sujeto adquirir un nuevo valor social. De esta manera la educación se realiza en el sentido etimológico de *promover (promovere)*: suscitar - incitar - procurar - mover al sujeto respecto a su posicionamiento en lo social.

Se trata aquí de la puesta en marcha de una lógica pedagógica que apunta a promover lo particular del sujeto, inscribiéndolo en las exigencias normativas de la sociedad de su época. La educación promueve la adquisición (apropiación-transformación-...) por parte de un sujeto de un patrimonio cultural amplio y de valor social, capaz de abrirle lugares en las redes normalizadas. El Educador Social trabaja para posibilitar en cada sujeto la emergencia de intereses a partir de los cuales sea posible el pacto y el trabajo educativo particularizado.

Ello implica suponer en el sujeto libertad y elección y, por tanto, responsabilidad. Estas suposiciones alejan al trabajo educativo de las posiciones asistencialistas e intervencionistas.

4. POLÍTICAS SOCIALES Y MODELO DE ACCIÓN SOCIAL EDUCATIVA

Una de las principales cuestiones a señalar es que la Educación Social emerge como efecto de los discursos del Bienestar Social, en el pasaje del *bene facere* a las concepciones del ciudadano como sujeto de deberes y derechos inalienables y del Estado como garante de la oportunidad de ejercicio de esos deberes y derechos.

Es decir, la Educación Social sólo es posible en la medida que se pone en juego la responsabilidad pública, en aras de sostener ese horizonte teórico de la igualdad de oportunidades.

La voluntad política de abrir redes y servicios de atención social y promoción cultural es un requisito *sine qua non* para poner en marcha un modelo de acción social educativa. Pero esto no es automático, esto es, requiere de un trabajo teórico y metodológico que evite que, en nombre de la Educación Social, se realicen prácticas meramente asistencialistas o de puro control social, o bien actuaciones en pro de una cultura de escaparate, en lugar de promoción cultural.

5. REQUISITOS METODOLÓGICOS

Vamos a enumerar someramente tales requisitos, es decir, los requisitos o criterios que posibiliten la organización de un dispositivo de Educación Social:

- Condiciones institucionales (el trabajo educativo requiere de determinadas condiciones: espacios y tiempos adecuados para el despliegue de la función educativa, recursos acordes con las problemáticas a abordar...).

- Preparación adecuada –inicial y permanente– de los educadores.

- Definición clara de la función de coordinación: todo proceso de producción requiere la coordinación de las funciones y de las tareas que el propio proceso genera, a efectos de articularlas. Es decir, haciendo de las diferencias elementos de valor y no obstáculos al funcionamiento.

- Conformación de equipos de trabajo.

- Clasificación de responsabilidades en las diferentes instancias: institución-coordinación-equipo-educador.
- Canales institucionales de formación/actualización, asesoramiento y supervisión para evaluación de problemas, programaciones, evaluación continuada, etc.

6. REQUISITOS ESPECÍFICOS QUE CAEN DEL LADO DE LA RESPONSABILIDAD DEL EDUCADOR

Ahora bien, estos criterios remiten a los presupuestos organizativos en los que un Educador Social tiene una cuota de responsabilidad. Pero hay, a su vez, requisitos específicos que caen del lado de la responsabilidad particular de cada educador. Estos atañen, básicamente, a dos cuestiones:

6.1. Formación

Tanto inicial como permanente (más allá de las exigencias y/u oportunidades puestas en juego por la institución): cursos, posgrados, grupos de estudio... En la formación permanente incluimos la supervisión particular, como inversión del profesional en dos niveles: formación –pues pone en cuestión sus marcos conceptuales– y “salud” profesional –pues pone en cuestión su propia posición y la ecuación identificación– distancia en el ejercicio profesional.

6.2. Interés

He aquí el elemento en el que se sostiene toda la serie de elementos. El interés es esa *rara avis* a la que la burocracia pone en peligro de extinción. El funcionamiento burocrático es letal para el interés. Estas afirmaciones nos advierten acerca de una lógica inexorable sobre cuyos efectos no hay manera de preservarse sino dedicándose a cultivar el interés, a movilizarlo, poniéndolo a trabajar en la producción y confrontación de nociones y modelos de Educación Social.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos tratado de mostrar que las cuestiones metodológicas del trabajo del Educador Social están en relación directa con los supuestos teóricos de los cuales se parte. La metodología permite la conversión de las suposiciones en consecuciones, estableciendo desde el orden lógico otro orden: el “cronológico”, para el despliegue de las acciones (que no intervenciones) educativas.

La metodología del trabajo en Educación Social es el elemento pivote en el pasaje teoría-práctica, por ello nos permite plantear los problemas prácticos como “problema teórico” a la vez que posibilita el despliegue de la teoría en campos diversos de aplicación.

La metodología del trabajo en Educación Social implica introducir en la dimensión temporal una medida: la duración, que transforma los haceres en proceso y permite articular diferentes temporalidades (inscribiendo en una duración más larga una más corta o una puntualidad).

El principal problema metodológico es cómo acortar la distancia entre los fines educativos que instituciones y agentes dicen perseguir, y los efectos producidos. Pero este problema no es meramente de alcance técnico. No se refiere sólo a cómo optimizar la articulación (“cronología”) de las acciones. Bien al contrario, es un problema que nos ha de llevar a interrogarnos sobre los supuestos que están –como lo señalará Kant– metá-tá-fisicá: más allá de lo manifiesto. Supuestos que trascienden y determinan lo que aparece. Se trata de develar esos supuestos, de actualizarlos, de ponerlos en cuestión en síntesis, se trata de un ejercicio crítico.

Y para terminar, enfatizaremos la idea que ha vertebrado tanto este texto “resumen” como la exposición, a saber: hablar de metodología es cuestionar si una práctica, que se dice de Educación Social, promueve propiamente efectos educativos o no, y por qué.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDDT, H. (1989). *La crisis de la cultura*. Pórtic-Assaig, Barcelona.
- CHARTIER, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa, Barcelona.

- DURKHEIM, E. (1990). *Educación y sociología*. Península, Barcelona.
- (1985). *Las reglas del método sociológico*. Orbis, Barcelona.
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de la civilización*. FCE, Madrid.
- NUÑEZ, V. (1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. PPU, Barcelona.
- SAEZ, J. coord. (1993). *El Educador Social*. Universidad de Murcia.
- TITONE, R. (1968). *Metodología Didáctica*. Rialp, Madrid.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL TRABAJO EDUCATIVO DEL EDUCADOR SOCIAL

María Rosa Galiano Ceped

Educadora Social

Prevención de Drogodependencias

Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales

1. INTRODUCCIÓN

La profesión de Educador Social, desde sus inicios hasta la actualidad, ha ido enriqueciéndose y perfeccionándose. Esto conlleva que el modelo de intervención, lógicamente, también ha sufrido cambios metodológicos. El paso de la beneficencia al estado del bienestar acarreó modificaciones importantes, tanto en la estructura y tipología de los servicios prestados, como en la manera de llevarlos a cabo. La propia complejidad de la intervención supuso nuevos ámbitos de actuación y la extensión a diversas figuras profesionales.

Al principio, y debido sobre todo a la falta de unos soportes teóricos comunes, algunos educadores tomaban la denominación del ámbito en el cual desarrollaban su tarea, y a su vez hablaban de diversas metodologías de intervención de acuerdo con ese ámbito. Esto favorecía claramente la dispersión y, en cierto modo, la confusión, que afectaba incluso, en los casos más extremos, a la identidad profesional. Pero, el hecho en sí es que, si se analiza a fondo el modelo de intervención, se debe convenir que es único e igual para todos, sea cual sea el ámbito de intervención. Este modelo no es otro que el modelo metodológico de intervención social. Por supuesto, existen otras figuras profesionales, que también utilizan el mismo modelo interventivo, nos referimos a trabajadores sociales (antes denominados *asistentes sociales*), a psicólogos sociales, a trabajadores familiares (en todas sus facetas de familia, educativos...).

La diferenciación entre el Educador Social y estos otros profesionales también trabajadores de lo social, y que, a su vez, supone nuestra identidad profesional, es la clara función educativa, por una

parte, y lo que se denomina *relación de ayuda* directa en el ámbito de la vida cotidiana, por otra. Es dificultoso pensar en un Educador Social que desarrolle su tarea sin estar en contacto directo con el individuo objeto de ayuda.

Aparte de la identificación del ámbito de intervención con una metodología concreta, es frecuente encontrarnos con lo que denominaremos *errores conceptuales*, donde se identifican, sólo y exclusivamente, estrategias y circuitos de intervención con la metodología.

A veces, la confusión, en cuanto a la metodología, nace del hecho de la necesidad de diseñar estrategias diferentes, y en cierto modo específicas, según la población a la que dirigimos nuestra acción. Pero esto no supone, a priori, que existan metodologías distintas para el medio abierto, para el residencial, para poblaciones diversas, sino más bien estrategias distintas, lo cual es obvio, ya que se debe tender a la flexibilización en la intervención.

Por otra parte, cuando se presentan experiencias de servicios diversos, en el apartado de metodología, normalmente se reseña el circuito de intervención por el que pasa el proyecto o el caso, confundiendo con el modelo metodológico de intervención del trabajo social. Cada servicio tiene un circuito de organización interna, una jerarquía, una configuración de profesionales, etc, para responder a la tipología de servicios que presta. El hecho que, por ejemplo, un individuo pase primero por un profesional u otro, sólo responde al diseño de la estructura del servicio, no a una metodología como tal.

2. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL MODELO METODOLÓGICO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Una vez reseñado lo que pensamos que son distorsiones (diferentes metodologías para cada ámbito de intervención, confusión entre estrategias de intervención y circuitos de organización interna con metodología de intervención), pasamos a enumerar los elementos que configuran el modelo metodológico de intervención social, y que son hartamente conocidos:

- La planificación
- La programación

- El diseño de proyectos (si es de ámbito comunitario)
- El plan de trabajo de casos (si es de ámbito individual)
- La implementación
- La evaluación

Ante cualquier intervención siempre se dan estos pasos, teniendo en cuenta que se trata de un modelo de tipo dinámico, es decir, que parte de una información que se evalúa y marca unas pautas de intervención (estrategias), que producen unos efectos que suponen una nueva información que retroalimenta el sistema.

3. EL EDUCADOR SOCIAL Y EL MODELO DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

3.1. Sobre la planificación y programación

Los Educadores Sociales normalmente realizan su tarea partiendo de la base de que pertenecen a un equipo, que puede estar formado por diversas figuras profesionales, o bien sólo por Educadores. Es poco frecuente que un educador trabaje totalmente en solitario, sin el respaldo de un equipo. Aun así, en ambas situaciones, se emplea el modelo metodológico de trabajo social. A veces, si el equipo está constituido por diversos tipos de profesionales, la planificación y la programación, se dejan en manos de titulados superiores, normalmente psicólogos, pedagogos, sociólogos o asistentes sociales. Realmente, en pocos casos, podemos encontrarnos con Educadores Sociales que pertenezcan a equipos técnicos de planificación y programación. Pero, curiosamente, los educadores, han sido y son, una de las fuentes de información directa con la que estos profesionales diseñan las planificaciones. En el ámbito metodológico, este hecho, a veces, puede propiciar que las líneas directrices en las planificaciones y programaciones no se correspondan realmente con las necesidades de la comunidad. Esta situación, un tanto paradójica, puede agravarse cuando el proceso de evaluación no está correctamente diseñado, o bien el equipo no se articula de manera interdisciplinar, propiciándose disparidad de criterios en la intervención, duplicidades, objetivos no comunes, etc. También, y por otra

parte, existen educadores que consideran que su tarea no consiste en el “diseño”, sino sólo en la “acción”. Esto supone, en cierta manera, desaprovechar el potencial que representa participar en todo el proceso interventivo, que, no sólo y exclusivamente, se ciñe a la acción directa.

La nueva diplomatura supondrá, casi con toda seguridad, una reorganización de los servicios que dispongan de educadores por lo que respecta a jerarquías, de circuitos internos de intervención, de inclusión de esta figura profesional en los procesos de planificación y programación, etc.

3.2. Sobre el diseño de proyectos/trabajo de casos y la implementación

Todos los procesos de intervención responden a una realidad que se presenta compleja y, normalmente, multicausal. Realizar un buen diagnóstico antes de proceder al diseño de la intervención directa es un medio eficaz para poder implementar con éxito los proyectos/casos. Para realizar el diagnóstico, es importante referenciarlos en el entorno o sistema en el que se produce la dificultad o problema que motiva la posible intervención. Esto supone un trabajo sobre la globalidad donde los individuos, en cuanto personas, tienen prioridad por encima del “síntoma” que nos presenten.

A partir de aquí, se hace evidente que el diagnóstico, con el que posteriormente decidiremos el tipo de intervención y las estrategias a seguir, debe contar con la participación de los individuos objeto de ayuda. En este punto, los Educadores Sociales empleamos una herramienta básica que es la observación, en todas sus facetas (directa, indirecta, captación de información...), y que cobra sentido con el análisis del equipo. Es importante, pues, saber qué observar, cuándo y por qué. El diagnóstico supone un primer nivel de evaluación, donde cada miembro, según su óptica profesional, aporta elementos que enriquecen este análisis. Los educadores, por su relación de ayuda directa con carácter educativo y dentro del contexto de lo cotidiano, suelen presentar una visión “muy cercana” del individuo objeto de ayuda, que se complementa con las visiones que aporta el resto del equipo. Una vez realizado el diagnóstico,

donde se ha tenido en cuenta el individuo y su entorno, se pueden empezar a diseñar las líneas interventivas.

En la intervención, el Educador Social parte de unas premisas básicas. Es conveniente intervenir teniendo en cuenta el modelo de competencia. Las acciones que no tienen como protagonista al individuo, normalmente, suelen ser infructuosas, y pueden provocar frustración y desencanto, tanto en el profesional, como en el “ayudado”. Se debe partir de la idea, de que el individuo, es el más “competente en la dirección de su vida”, él es quien debe tomar las decisiones, porque los efectos y resultados son el producto de su esfuerzo personal.

En cierta manera, el encuentro del educador y del individuo es casual. Si un individuo desea cambiar su proceso y su entorno, el educador le ayuda pero no le suplanta. Esto supone respetar la persona, independientemente del “síntoma” que presente y de lo “aparatoso, dramático y delegador” con que lo muestre. Las intervenciones que se realizan “a pesar del individuo” deben ser muy analizadas antes de realizarlas y, sobretodo, deben respetar que el individuo no quiera cambiar. No es correcto anteponer la “ansiedad” del Educador, sobre todo si pensamos que los educadores se mueven a menudo en el plano emocional en su relación interpersonal con el “ayudado”.

La relación de ayuda, además de suponer a priori al individuo como competente, debe englobar su entorno relacional; sólo mirando al “síntoma” no se incide, normalmente, en el fondo de la cuestión. Recordemos que, de cada vez más, las dificultades responden a estructuras multiproblemáticas. La intervención del educador, en solitario, frente al sistema relacional puede quedarse “corta” si no inciden otros profesionales desde su área. Esto requiere que los equipos se articulen a partir de la interdisciplinariedad y la coordinación, no tan sólo entre ellos, sino incluso con otros servicios. El diseño de la intervención directa, además de contar con un buen diagnóstico y con la participación del individuo, debe tener un “director”. Si el proyecto o el caso lo requiere, un Educador puede ser el “director”, el que marque el “pulso”, sobre todo si la intervención tiene un claro matiz educativo. El resto de los profesionales (sean del propio equipo o de otros servicios) pueden asesorar o incidir según el diseño elaborado

de mutuo acuerdo. La flexibilidad y las intervenciones “a medida” de cada individuo deben ser el objetivo a alcanzar. Se debe huir de respuestas standarizadas que supongan comodidad para el profesional, pero ineficacia para el ayudado. Esto que parece tan obvio, a veces, por motivos diversos (y uno de ellos es la jerarquía de titulación, o los “conflictos” entre servicios), no se realiza, complicando así la intervención.

Los educadores, en su intervención, se mueven en tres ámbitos:

a) *Ámbito informativo.* Entendemos por ámbito informativo todo lo concerniente al *feed-back* típico que se produce al estar en contacto directo con el individuo y su entorno. Es importante dar siempre un nivel de respuesta a las peticiones de información que nos realicen, aunque no estemos haciendo ninguna intervención concreta. Por ejemplo, en medio abierto, puede ser útil realizar salidas al barrio sin ningún propósito específico. Esto propicia que puedas estar atento a las necesidades, que puedas observar las dinámicas, *in situ*, que puedas entrever la posibilidad de una intervención. Sin un acercamiento a la realidad, es dificultoso poder entenderla, y mucho más analizarla.

b). *Ámbito educativo.* Entendemos por ámbito educativo todas las acciones con las que un educador puede ayudar al individuo a mejorar en el modo de relacionarse y comunicarse, tanto con él mismo como con su entorno, sirviéndoles para “no instalarse” en conductas o posiciones disfuncionales. Esto favorece al individuo, ya que se le puede “enseñar a pescar aunque no se le dé la caña”.

c). *Ámbito movilizador.* Entenderíamos por ámbito movilizador las acciones que pueden promover cambios en el entorno relacional del individuo. Tal vez son las más “delicadas”, ya que no se pueden realizar con gratuidad, sin haber sopesado anteriormente si podemos hacernos cargo de estos “cambios”. En este tipo de acciones es donde más se necesita la respuesta de equipo, y donde las interconsultas con los demás profesionales cobran mayor importancia. Hay que aceptar las propias limitaciones que el contexto marca. Mantener actitudes de tipo “salvador” no favorecen a nadie e implican una gran inversión de energía, que tal vez no dé el fruto esperado.

Normalmente, cuando los Educadores Sociales actúan, éstos ámbitos se entrecruzan, ya que la información puede ser formativa, las

acciones educativas producen cambios y movilizaciones ... hasta dónde puede alcanzar nuestra acción depende del grado de decisión del individuo.

3.3. *Sobre la evaluación*

Tal vez la evaluación sea la asignatura pendiente. En general, todos los profesionales del campo de lo social, reseñan esta fase del modelo de intervención de trabajo social como una de las más importantes, pero a la par se dedican pocos esfuerzos por la complejidad que conlleva. A veces, la acción come el terreno a la reflexión, el análisis, la evaluación propiamente dicha. Es frecuente encontrarlos, con profesionales, no tan sólo educadores, que primero diseñan y luego piensan en la evaluación. Esto supone un error metodológico importante. Si no se realiza el diagnóstico, que supone un primer nivel de evaluación, y, sobre todo, si no se sabe qué se ha de evaluar antes de intervenir, ¿cómo se pueden diseñar los objetivos, si no sabemos hacia dónde dirigirlos, si no tenemos una meta trazada? Tal vez, la dificultad en la evaluación surja de la elección de metas impracticables, de la poca praxis que hay en la realización de evaluaciones completas (donde no tan sólo se contemplen variables cuantitativas), del tiempo que hay que dedicar a planificar la evaluación que resta tiempo a la acción ... El hecho es que si no se piensa qué queremos evaluar, es difícil saber qué queremos conseguir y, por tanto, la metodología de intervención no provocará los cambios esperados. Tal vez por eso, ciertos tipos de dificultades y problemáticas, extremadamente complejas y multicausales, nos parezcan ya “inabordables”, después de haber intentado propiciar cambios utilizando diversas estrategias. Si evaluamos, estamos en disposición de poder analizar por qué ciertos tipos de intervenciones no nos “funcionan” bien, por qué acabamos interviniendo siempre con un mismo tipo de individuos, por qué hay procesos que se “enquistan” ... Evaluar supone aceptar que nos podemos haber “equivocado”, pero también obtener respuestas que flexibilicen nuestras intervenciones, nuestros programas. Una estructura inmovilista que no esté dispuesta al cambio acaba siendo ineficaz. Recordemos que no hay que tender a nuestra “comodidad”, sino a la

eficacia de nuestra ayuda (trabajamos con personas en dificultad, no lo olvidemos).

También hay que aceptar que hay cosas que no se pueden evaluar con las herramientas con que nos manejamos actualmente. Por ejemplo, la evaluación de cambios de actitudes, que tanto nos preocupan a los educadores, suponen una gran dificultad técnica, ya que es necesario conocer bien qué actitudes anteriores presentaba el individuo, qué acciones concretas nuestras han motivado cambios, y qué respuesta ha generado el individuo. Es evidente, que este tipo de evaluación es compleja, y que produce mucho “desgaste” en el profesional por su dificultad de diseño. Siempre hay que tender a evaluar en base a indicadores que se deben recoger antes, durante y después de la intervención para que su análisis nos reporte beneficios. Evaluar supone, pues, un proceso continuo, dinámico, al que hay que hacer frente si queremos ser eficaces.

4. LA SUPERVISIÓN

Este elemento metodológico está cobrando actualmente un interés creciente. La supervisión implica un nivel formativo de contenidos, una revisión de la articulación del equipo (en cuanto a flexibilidad, estrategias conjuntas, coordinación, etc.), que propicia una mayor globalidad en nuestra acción. Para mejorar su eficacia, el supervisor debe ser un elemento externo, que no esté inmerso en la propia estructura relacional del equipo. Si tendemos a que cada profesional incida en un mismo proyecto/caso desde su especificidad, es importante que todos depositemos los mismos contenidos en las mismas cosas, que hablemos el mismo “lenguaje”. La supervisión aporta gran número de elementos de reflexión que enriquecen nuestra intervención, aunque suponga estar abiertos a cambios, y a que “todo es revisable”.

Por otra parte, la supervisión, sirve para que analicemos nuestros niveles “emocionales” desde la perspectiva necesaria para ello. No se trata de hacer “terapia grupal”, pero sí de revisar por qué funcionamos mejor con un tipo de individuos que con otro, qué bloquea

nuestras acciones, qué facilita nuestra intervención ... Se hace evidente, pues, que el supervisor debe ser una persona formada para realizar esta labor.

Para ser funcionales, todos los servicios tendrían que disponer de un nivel de supervisión y por lo tanto, deben contar con presupuesto a tal efecto. Es responsabilidad de todos reclamarlos por la importancia que este elemento tiene y la rentabilidad que supone.

5. NECESIDADES FORMATIVAS DE ÁMBITO ACADÉMICO

Se hace evidente que la diplomatura en Educación Social aportará los necesarios soportes teóricos y prácticos para ejercer con garantías mínimas esta profesión. Posteriormente, la propia experiencia se sumará a lo que falte. Por eso queremos hacer incapié en unos aspectos. Sería interesante que en el currículum no se cometieran los “errores conceptuales” citados al principio. Pensamos que, cuando alumnos que están finalizando sus estudios te siguen preguntando en qué consiste realmente esta profesión, es porque en el ámbito curricular no se ha ido elaborando. Clarificar desde el primer curso la metodología sería importante, ya que es la que genera la identidad profesional. Los alumnos, a parte de saber planificar, programar, diseñar y evaluar, deberían recibir “instrucción” sobre qué es y cómo se realiza la relación de ayuda en el contexto de lo cotidiano, sobre herramientas del tipo “habilidades sociales”, comunicación interpersonal, diseño de estrategias, etc., que luego, en la praxis profesional, le serán muy útiles. Por otra parte, los diseños curriculares deberían incluir las suficientes materias optativas que ayuden a especializarse al alumno después de recibir una formación básica y común. Hay universidades que presentan un diseño casi focalizado hacia un sólo campo, y pueden desvirtuar la riqueza de esta profesión (nos referimos aquí a diseños tendentes sobre todo a la formación básicamente en Animación Socio-cultural en vistas a salidas laborales en el ámbito de la animación turística, de personas mayores ...).

Por último, recomendamos a los estudiantes que elijan un estilo de intervención y que se formen en él básicamente, aunque se enriquezcan de otros modelos. Escoger la tendencia es una elección

personal, y realmente importante por la trascendencia posterior, y en esto tanto la Universidad, mediante los tutores y supervisores de prácticas, como los profesionales de campo tenemos una responsabilidad.

EL MODELO DE COMPETENCIA: UN NUEVO ESTILO Y UNA NUEVA TÉCNICA DE CÓMO AYUDAR

Miguel Costa Cabanillas

Responsable del Área de Investigación de la Dirección General del Menor y la Familia. Ministerio de Asuntos Sociales

1. INTRODUCCIÓN

Existe una lamentable tendencia en las profesiones de ayuda a centrarse obsesivamente sobre los problemas y enfermedades de la especie humana, sobre sus déficits y sobre todo lo que hace mal. Es, por otra parte, muy excepcional para estas profesiones –y profesionales– centrarse en aquello que hacen bien y en aquellas características de los individuos que les han permitido sobreponerse a la adversidad y sobrevivir al estrés y a las desventajas acusadas. Es inusual considerar los factores o circunstancias que proveen de apoyo, protección o alivio y resistencia para los niños y jóvenes criados en privación y en condiciones de alto riesgo social.

Esta secular desatención de todo aquello que promueve la protección y resistencia tiene –y ha tenido– notables consecuencias:

- Ausencia de guías o protocolos operativos de cómo ayudar a los niños que viven en situación de privación.
- Resultados más que modestos de cuantas acciones terapéuticas y/o de ayuda se dirigen a estas poblaciones.
- Convertir a los niños y familias en riesgo de consumidores pasivos de programas y servicios.

La hipótesis de la que partimos es que nuestras acciones de ayuda mejorarían si pudiéramos determinar las fuentes de competencia social e identificar la naturaleza de las influencias protectoras.

2. EL MODELO DE COMPETENCIA

Ello supone cambiar de óptica, de modo de mirar, cambiar de en-

foque. Este cambio de enfoque es lo que ha dado lugar al desarrollo de un nuevo modelo: el modelo de competencia, un enfoque que cree en la capacidad de aprendizaje, de cambio y de desarrollo de la gente y que subraya los logros. Este modelo se caracteriza por:

a) La educación es antes que nada aprendizaje, desarrollo y capacitación.

b) El proceso educativo subraya el protagonismo de los que enseñan y de los que aprenden.

c) Se estima y valora el recurso de los no-expertos.

d) El blanco de la intervención en los procesos de aprendizaje son los recursos.

e) Subrayar los “resplandores” y progresos es un poderoso incentivo para desarrollar la capacitación.

f) Los cambios u objetivos educativos se sustentan en una filosofía que promueve las elecciones informadas.

g) La mejor ayuda que se puede dar en el ámbito educativo es poner a la gente en disposición de prescindir de la ayuda.

h) Cuantos más sentidos se utilicen en el proceso de aprendizaje, éste será más efectivo.

i) Ser respetuoso con la diversidad de opciones y valores personales es una buena base para el aprendizaje de la convivencia.

j) Las decisiones firmes se asientan sobre valores firmes.

k) Ser sensible a las dificultades, objeciones y resistencias al cambio anima al cambio.

l) Los cambios deben apoyarse socialmente.

m) La comunicación es el principal recurso para la capacitación.

3. EL BLANCO DE LA INTERVENCIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE SON LOS RECURSOS

Algunos hallazgos de investigaciones longitudinales y de otro tipo de gran valor, y los efectos que circunstancias traumáticas que como la guerra han causado en los niños, nos ayudan a entender por qué hay niños que viviendo en condiciones de alto riesgo no sucumben ante la adversidad y resisten. Estos hallazgos avalan algunos de los postulados que ya venía planteando este nuevo enfoque

basado en la competencia y en los recursos y que sugieren implicaciones de gran utilidad para la intervención educativa en general.

3.1. Los factores que hacen a unos niños más resistentes que a otros frente a la adversidad son unos de naturaleza individual y otros de naturaleza relacional. En relación a los primeros, los atributos constitucionales de los niños (vigor físico, inteligencia, temperamento...) pueden facilitar o no respuestas positivas del entorno social, colocando a los niños cuyas primeras respuestas o reacciones no obtengan resultados positivos en condiciones de mayor vulnerabilidad. Otro factor de naturaleza individual lo constituye el propio repertorio de competencias y habilidades para la solución de problemas que el niño aprende en su proceso de socialización. La propia capacitación y desarrollo personal es un poderosísimo factor de resistencia. Por otra parte, y en relación a los factores de naturaleza relacional, los apoyos y reconocimientos sociales que reciben los niños del entorno familiar y social en general constituyen un nutriente básico que potencia la resistencia.

3.2. Los programas educativos deberían dirigirse más bien a identificar y potenciar los factores de resistencia y de protección más bien que a buscar o detectar problemas según los modos de proceder más tradicionales. La promoción de la resistencia en los niños frente al estrés no reside tanto en remover o eliminar el estrés y adversidad completamente de sus vidas como en ayudarles a manejar desafíos graduados que mejoren su competencia y desarrollen habilidades de afrontamiento sobre una base que estimule la confianza y autoestima. El énfasis estaría más bien en la promoción de los recursos personales.

3.3. La competencia, la confianza y la autoestima de los niños, entendidas éstas como recursos personales, pueden florecer incluso en ambientes adversos. A condición, eso sí, de que en sus escenarios de socialización y de aprendizaje existan también algunos recursos sociales externos tales como personas que les provean de afecto, de apoyo, de reconocimiento, de autonomía e iniciativa. Por otra parte, aprender a manejar desafíos del entorno parece ser

más efectivo si se realiza en el contexto de ambientes de aprendizaje y de socialización más o menos organizados y predecibles que combinan afecto y cuidado proporcionado por figuras significativas que les provee de apoyo social con una estructura claramente definida con normas o límites más o menos explícitos. En este sentido, es difícil entender el concepto de competencia y desarrollo personal aislado del concepto de competencia y desarrollo de las organizaciones y ambientes en los que los niños y jóvenes se socializan y aprenden. La competencia no es una condición intrapsíquica del individuo, sino un recurso adquirido a través de las experiencias de aprendizaje y proporcionado por el contexto en el que la gente vive. Es por ello que no puede explicarse el énfasis en la capacitación y promoción de los recursos personales sin al mismo tiempo no poner el énfasis también en la provisión de recursos sociales externos.

3.4. Los acontecimientos vitales estresantes (entrada en el colegio, comienzo de las relaciones heterosociales y sexuales, la presión de grupo...) pueden ser circunstancias en las que los niños y jóvenes se ven expuestos con relativa frecuencia a las tentaciones de asumir prácticas de riesgo. Es en estas circunstancias también en las que puede resultar conveniente desarrollar programas orientados al desarrollo de la competencia social, a la promoción de una educación emocional alternativa a la agresión y a la violencia, a la capacitación para resolver problemas interpersonales y para afrontar el estrés, al desarrollo de la capacidad para tomar decisiones. Los programas no incidirían tanto en proporcionar ambientes “vacíos de riesgos” sino como en desarrollar competencias para manejarlos.

3.5. Por último, existen grandes diferencias entre los niños y jóvenes en general, y entre los niños y jóvenes de alto riesgo social en particular, en cuanto a capacidad de resistencia. Dicho en otros términos, existen desigualdades en relación al acceso y desarrollo de los recursos. Esto plantea indudables retos a los programas que habrán de aplicarse sobre una base diferencial atendiendo preferentemente a aquellas poblaciones de niños o de jóvenes que tienen una mayor vulnerabilidad frente a los riesgos y adversidades.

LA SUPERVISIÓN COMO AYUDA EN LAS IMPLICACIONES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE EDUCADOR/A SOCIAL

Jesús Hernández Aristu

Profesor Titular en el Área de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del concepto de supervisión, que como el propio de trabajo social procede de EE.UU., está muy unido a la historia y vicisitudes del propio trabajo social.

Con el fin de evitar confusiones, cuando en este artículo hablo de trabajo social, me refiero más a la actividad de ayuda social independiente del nombre del profesional que la realice. Es un concepto, por tanto, general y tiene que ver con lo que podemos designar como acción o intervención social. El trabajo social, como toda actividad humana, se ha desarrollado de tal manera que hoy podemos decir que ese desarrollo a llevado a una diferenciación de ámbitos, tareas, funciones y perfiles profesionales, entre los que se encuentran los Educadores Sociales. En cada nación, se ha desarrollado el concepto de trabajo social y el de supervisión de una manera diferente tanto en los conceptos, como en las teorías y las prácticas (Lovy 1988).

En España apenas ha tenido incidencia el desarrollo de la supervisión en las ciencias sociales, ni como reflexión, apenas si hay alguna obra que se ocupe del tema, la mayor parte de las veces como traducciones del inglés o americano, ni en la praxis, aunque se haya asumido el concepto o, mejor, la palabra *supervisión* para actividades orientadoras en la formación, por ejemplo de los asistentes y trabajadores sociales. En los últimos años, sin embargo, comienza una cierta actividad en este ámbito y aparecen algunos escritos. Incluso los propios trabajadores sociales han dedicado recientemente una reflexión a este tema en unos encuentros nacionales (VII Congreso Estatal 1992). En Pamplona se vienen haciendo algunas expe-

riencias tanto en la formación de técnicos en adaptación, de las que don Juan Carlos Martínez ha hecho ya referencia, como en la propia Universidad en la formación de los trabajadores sociales. Dentro de una asociación navarra, la Asociación Mitxlelena, que presido, hemos comenzado durante el curso 1993/1994 y 1994/1995 a formar supervisores. Este año y a partir de septiembre comenzaremos con la formación de la segunda promoción de supervisores/as. En Cataluña también se vienen dando algunos cursos de supervisión. Poco a poco vamos recorriendo nuestro propio camino.

Aunque distamos todavía mucho de disponer de un modelo unitario de supervisores entre otras razones por la dispersión de tendencias en las ciencias psicopedagógicas y en las ciencias de la conducta en general, sin embargo existen ya algunas líneas maestras en el ámbito internacional, que distinguen esta actividad de otras como la psicoterapia y la enseñanza, aunque a veces resulte difícil trazar la línea divisoria.

Por mi parte he querido hacer referencia brevemente en este Congreso a dos cuestiones:

a) A la necesidad y fundamentación de la supervisión del trabajo educativo social, es decir, de la actividad de los Educadores Sociales y de otros profesionales de ayuda, como una oportunidad de la formación permanente.

b) A la oportunidad de formarse en supervisión, con el fin de profesionalizar esta actividad, y desde ahí reflexionando teóricamente crear un cuerpo que sostenga y fundamente esta actividad con un perfil propio, con un bagaje propio de teorías, de habilidades prácticas, con una metodología igualmente característica.

2. LA SUPERVISIÓN COMO AYUDA, ORIENTACIÓN Y APOYO

Desde el punto de vista histórico, la necesidad fue detectada por las propias agencias sociales, que percibieron como algunos recién formados trabajadores sociales, tenían problemas prácticos, problemas de percepción y de diferenciación de las cuestiones que preocupaban a los clientes, de desánimo al enfrentarse con la dura realidad de ayudar a personas con problemas, carencias, sometidas a procesos de exclusión.

Colegas con más experiencia debían servir de apoyo, de modelo, de ayuda, en tales situaciones a sus compañeros/as más jóvenes (Veáse Kadushin, 1975 y J. Hernández Aristu, 1991). Después de la Segunda Guerra Mundial se introduce en toda Europa el concepto de trabajo social (véase Tuggener, 1971) y con él irrumpe igualmente el de supervisión confluyendo con la tradición más europea de la pedagogía social, de los grupos Ballint, de la Educación de Adultos, de la educación popular, etc.

Tras una fase de mayor o menor confrontación de orientaciones, enfoques, teorías, etc., se da un acercamiento de concepciones y de prácticas que lleva a un enriquecimiento, al integrar más o menos eclécticamente teorías, modelos y prácticas. Con el correr de los tiempos, la diferenciación de problemas, necesidades y tareas en el ámbito social, se origina un desarrollo de profesionales y actividades sociales. Hoy quiero prescindir de una visión de conjunto de lo que es o quiere ser la supervisión, para centrarme en un aspecto que para mí está ganando en importancia a la hora de ejercer como supervisor y que yo he decidido denominar como el *elemento implicativo* en la intervención educativo-social: La implicación del/la Educador/a Social en los procesos de ayuda, de educación, orientación que fundamenta la necesidad de reflexión y de ayuda para los propios Educadores Sociales y en general para todos los que se dedican a la ayuda, a la educación de otras personas.

Cuando uso este término, no lo hago desde una posición digamos ideológica, una especie de posicionamiento apelativo de la presencia necesaria, de compromiso social o posicionamiento político ante las injusticias sociales, etc. del Educador Social, sino que tiene un sentido más originario, psicológico, ético-filosófico y social y profesional que quiero describir, aunque sea brevemente, a continuación.

3. IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN SOCIAL

3.1. *Concepto de implicación*

El concepto de *implicatio* en latín significa ‘entrelazamiento’ ‘en-cadenamiento’, ‘embrollo’, ‘embarazo’ (*Diccionario Spes*, 1950). Es decir, la implicación supone siempre una segunda persona o cosa

que le tiene a otra envuelto, o con la que está embrollado, con la que se está vinculado, atado...

Desde esta perspectiva puramente etimológica y aplicada a la relación entre Educador Social y cliente, podemos entender a ésta como una relación implicada, envuelta, embrollada, vinculada, y al propio Educador Social, como un profesional embrollado, vinculado, atado al propio cliente. En este sentido se podría entender la definición freiriana del educador y del educando en términos de una educador-educando y un educando-educador (1970). También todos los que tenemos experiencia en el ámbito de la Educación Social, sabemos que hay situaciones y momentos en el ejercicio de nuestra profesión en los que no podemos desconectar de nuestro trabajo.

Una Educadora Social en un grupo de supervisión cuenta que está hecha polvo, porque una de sus clientas, una joven adolescente con la que ella creía tener un buen contacto, con la que venía haciendo un buen trabajo educativo, un día desaparece de la residencia de menores, donde estaba acogida. Un mundo se viene encima, un trabajo que no ha servido para nada, y luego la preocupación de: ¿a dónde habrá ido, donde se encontrará, la buscará la policía?, etc. Qué preocupación, qué atadura, qué embrollo no ya de un educador, sino de todo el equipo de una residencia para transeúntes, el día que uno de sus clientes intentó suicidarse, probablemente como última medida para forzar su permanencia en ella. Observando estos fenómenos uno puede ganar la impresión de que es el educador quien está cogido, atrapado, envuelto por el propio cliente, en su propia historia.

3.2. Dimensiones de la implicación

La implicación en la práctica profesional de ayuda al cliente tiene varias dimensiones:

3.2.1. Implicación antropológica

La primera dimensión es de carácter antropológico, y tiene que ver con el hecho de ser persona. No somos islas, ideas volantes en el espacio vacío a lo Leibniz, sino que a nuestra condición humana

pertenece como elemento constitutivo el mundo externo, material, físico, cósmico incluso. El mundo es el *domus*, la casa, el *oikos*, como lo es el propio cuerpo que habitamos, una extensión-intensión de nosotros mismos. Es verdad que lo podemos convertir en un objeto externo y extraño a nosotros, algo sobre lo que podemos actuar, manipular, cambiar etc., del que nos podemos diferenciar, distanciar. La piel se convierte en el límite pero al mismo tiempo en el elemento conector, de contacto con el exterior. Exterior-interior conexiones por el límite (fin) y el inicio. Es esta duplicidad en la relación con el mundo externo de la que nos habla Martín Buber en su obra *Yo y Tú* (1993) recientemente traducida al castellano. En esta obra se fundamentan muchos enfoques de las llamadas *psicología y pedagogía humanistas* (Roger, Perls, Freire, etc.). Buber nos habla de esa relación entre la persona y la naturaleza como una relación de ello, objetiva, considerándola como un mundo de la conciencia y de la experiencia, externo al “yo” que lo pronuncia. Además de esta relación que podríamos denominar como sujeto-objeto existe otra, cuya naturaleza se diferencia esencialmente de la primera pues lo constitutivo de ésta es la falta de límite entre el “yo” y el “tú”, es la inmediatez de la relación.

Es decir, estamos embrollados implicados por la propia naturaleza, hasta tal punto que se convierte en parte de nosotros mismos, ya sea como objeto de nuestro “yo”, ya sea como “tú” de nuestro “yo”. Buber expresa esta doble implicación magníficamente en su meditación sobre:

“Ante mí un árbol”, en la que expresa la unidad del observador con su objeto y la del comunicante con su ser relacionado (pág.13). Sin adentrarnos más en esta concepción filosófica, baste recordar que autores como Perls, Hefferline y Goodman (1979) nos ofrecen todo un recital de técnicas gestálticas para caer en la cuenta de este fenómeno y sensibilizar nuestros órganos sensitivos, en especial la piel, para la percepción-vivencia de esa realidad con el mundo exterior.

Si esto es así, como lo hemos descrito y referido a la relación sujeto-objeto, en la relación hombre/mujer/naturaleza, en el mismo sentido podemos hablar de una doble relación, conexión vínculo o implicación entre las personas. También entre las personas se da la doble relación, la relación sujeto-objeto, la relación yo-tú.

Desde la perspectiva sujeto-objeto, las personas son objeto de la conciencia, las puede el “yo” percibir, contar, tocar, distinguir, etc. Pero existe también la otra dimensión en la que el “yo” y el “tú” se encuentran en una relación sin límites y que queda expresada en la fórmula buberiana de “El ser humano se torna yo en el tú” (pág. 32). El filósofo existencialista francés Gabriel Marcel formula esta realidad con otra expresión más aguda, si cabe, al decir que “esse est coesse”, esto es, ‘ser incluye el «ser con»’. ¿Qué más implicación, involucramiento, entrelazado y vinculación que ésta, que yo he querido denominar *implicación antropológica*?

3.2.2. Implicación psico-social

Desde la perspectiva psico-social sabemos la importancia de los otros en la creación, constitución y mantenimiento de nuestras propias identidades personales y profesionales, que nos permite, como dice Mead (1982), “ser miembros de una comunidad” (pág. 192), sea ésta la sociedad o el colectivo profesional. “El otro generalizado” de Mead, o el “otro significante” de Berger y Luckman (1986), se convierten en parte constitutiva del “yo” cuando digo *yo* no hablo de un “yo” sólo individual, sino de un “yo” también social.

Podríamos decir desde esta perspectiva y hablando de profesionales de ayuda que el cliente pertenece a la identidad del educador, como ésta al cliente (véase también Fustier 1972). No puede haber un educador sin clientes, ni clientes sin un educador. La identidad del Educador Social le viene dada entre otros por el propio cliente. A este fenómeno se debe igualmente la implicación institucional y social, en cuanto que tanto la sociedad a través de las instituciones dice y delimita cuál es la función, las tareas y los ámbitos de la Educación Social. El encargo dado por la sociedad a través de las instituciones nos constituyen como educadores y Educadores Sociales. De la ignorancia de esta realidad psico-social surgen muchos problemas en el trabajo social en general. Muchos embrollamientos profesionales vienen precisamente por parte de las instituciones y de las relaciones de los educadores con ella, pero no solamente ésto. ¿Cuántos Educadores Sociales se han preguntado alguna vez: Valdré yo para esto (para ser Educador/a So-

cial) a la vista de los resultados (fracasos) en la educación”? O cuántos no se han preguntado por “¿vale la pena estar aquí esforzándose, ante la inhibición de las instituciones, ante la falta de sensibilidad de políticos y responsables sociales?”... Es ésta una implicación que está muy presente en el ejercicio de la profesión de Educador/a Social influyendo en el ánimo, en las estrategias educativas y en definitiva en el producto final, el éxito o fracaso del trabajo profesional.

3.2.3. Implicación psicológica

Esta implicación es quizá la más conocida sobre todo desde la perspectiva psicoanalítica, y se conoce con el nombre de *transferencia* y *contratransferencia* y con el nombre de *proyección*. Según esta teoría, los Educadores Sociales, al igual que otros profesionales de ayuda, en el encuentro con los clientes, reviven, evocan en ellos, experiencias y vivencias de su vida pasada, convirtiendo éstas inconscientemente en objeto de tratamiento educativo como si de cuestiones del cliente se tratara.

Con este mecanismo los educadores se convierten a sí mismos, sin querer, en objeto de su propio tratamiento. De esta confusión nacen muchos problemas en los propios educadores que ven que, por ejemplo los clientes no les hacen caso o se convierten sin personalidad propia en marionetas manipuladas por los educadores con todas las contradicciones que por ello nacen en el quehacer educativo.

Salzberger-Wittenberg, en un libro ya clásico en nuestro ámbito (sin fecha), hace referencia a tales mecanismos y sus efectos en la intervención social. “A veces”, dice la autora, “determinado problema se corresponde tan estrechamente con el de la asistente que ésta es incapaz de percibirlo o bien está demasiado envuelta en él” (pág. 29). La autora recomienda la supervisión y el autoanálisis como medida para “verificar si los entrevistados en general o determinados entrevistados o problemas concretos, tienden a desencadenar los conflictos irresueltos” de la asistente (pág.13). A este género de implicación pertenece igualmente la proyección, por la que colocamos en nuestro cliente virtudes y defectos, necesidades y problemas que son de los propios educadores como si fueran del cliente.

Éste es uno de los temas más trabajados en psicoterapia, en Educación Social, en trabajo social y en supervisión.

Pero no es la única implicación entre educador y cliente desde la perspectiva psicológica que estamos analizando.

Otra más global, y desde la que surgen muchas otras implicaciones en el ejercicio de las profesiones de ayuda, es la denominada por Schmiedbauer (1980) como *parentesco anímico* entre los profesionales de ayuda y los propios clientes, entre los ayudadores y los ayudados.

En un seminario sobre valores y actitudes de ayuda, acentuaba un educador la aceptación como una actitud imprescindible para un “buen” educador. En el transcurso del seminario pudo comprobar el propio educador que su problema principal era la aceptación de un defecto físico, que le creaba algunos problemas de autoaceptación y autoestima.

El encuentro con el educando supone siempre para el propio educador un cuestionamiento (yo no soy como tú). Es una relación necesariamente complementaria (Walzlawick 1987, pág. 70): el cliente y el educador crean y configuran un espacio interaccional cargado de influencia mutua. No sólo, como dice Watzlawick, no hay comunicación, sino que en la acción educativa el encuentro educador-educando se configura como un campo de fuerzas y contrafuerzas o, al decir de Goffman (1987, pág. 27), de “influencias” y contrainfluencias recíprocas. “La interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (pág. 27). La cuestión que nos plantea Goffman y que es de gran interés para la supervisión es la cuestión de la calidad, del carácter de tales influencias. Así, por ejemplo, una pedagoga da cuenta en una sesión de supervisión del interés que ella pone en su actividad profesional, que no es correspondida por sus educandas, con lo que manifiesta un cierto grado de desencanto y hasta de agresividad contra sus clientes. Solamente cuando toma conciencia (en la supervisión) de las alumnas, influencia sobre su modo de actuar (de la pedagoga), está ella en disposición de aceptarlas como “colegas” e interesarse por sus intereses, percepciones y

modos de ver y vivir la vida y contrastarlas con las propias, las de la educadora.

Con ello se pasa de la calidad de la lucha en contra de una (de la pedagoga) con otras (las clientes), a otra calidad muy distinta a la primera, la contrastación de pareceres, de valores, de intereses y de formas de aprender.

De ahí que nosotros, con otros autores más cercanos a los pedagogos sociales, como es P. Freire (1970), creamos en la feliz frase de este pedagogo, para quien es posible educar sin ser educado y que yo he traducido en un “no podemos ayudar sin ser ayudados”.

Esta es quizá la implicación de las implicaciones, puesto que supone que el propio educador se envuelve, y es envuelto, en un proceso de cambio, de influencias y de contrainfluencias, que de no atenderlo le puede llevar a posiciones, a veces inconscientes, de rechazo al educando o a una lucha de poder entre ellos, cuyo resultado puede muy bien ser la ruptura, o tal vez el sometimiento de uno sobre otro. Hace unos días me contaban el caso de un cliente, en una residencia de reinserción, que la lucha le llevó al cliente a una estrategia brutal y fue a quererse suicidar, a fin de conseguir lo que él quería, quedarse en la residencia en contra de los educadores, quienes a su vez en un mecanismo de estrategias y contraestrategias habían violado sus propias normas, atrapados, embrollados, envueltos, implicados en las estrategias que había seguido el cliente para conseguir la prolongación de su estancia en la residencia. La estrategia del cliente fué la de apelar (tomando la posición de un niño enfermo y abandonado), inconsciente o conscientemente, no importa, al sentimiento generalizado de maternidad de los y las educadores/as del centro, para que ellos/as, consciente o inconscientemente, no importa, llegasen a “entender” que en su caso, en el del cliente, se podía trasgredir la norma de no-permanencia de los clientes en el centro más allá de tres días, en supuesto de enfermedad (que era el caso) no más allá de un mes. La toma de conciencia del juego psicológico, como llamaba Berne, en el que había sido implicado en tales relaciones, les permitió plantearse la construcción de una norma, que les protegiera de tales influencias negativas para el funcionamiento del centro, y para la claridad de expectativas del propio cliente

y decidir, expresa y conjuntamente en el equipo, cuándo y cómo se podía hacer una excepción de la regla, adoptando en tales casos una decisión real y evitar la caída en una trampa.

3.2.4. *La implicación existencial o qué hacer con la impotencia*

Por último, quiero hacer referencia a dos aspectos implicativos de gran interés, como he podido comprobar en el ejercicio de mi actividad como supervisor. Y son los siguientes: nuestra incapacidad fundamental para cambiar a ninguna persona y la confrontación con casos y situaciones límites que ponen de manifiesto nuestra impotencia como personas.

La educación es un acto de libertad y un acto personal. Nadie puede meterse en la piel de nadie, y esta incapacidad, mejor impotencia originaria, lleva a los educadores a plantear con frecuencia su trabajo en términos de omnipotencia, en una especie de huida hacia delante. Así, nos autodefinimos como transformadores de la sociedad, agentes del cambio social y tantas cosas más, que en vez de ayudarnos a ver lo que realmente podemos y lo que no podemos nos transporta a la esfera de la omnipotencia, que a la vez es la total impotencia, y así reunir a los chivos expiatorios de la misma, expresada en términos como: la culpa de todo o está en la sociedad, que no hace nada, en los políticos, en el jefe o en algunos miembros del equipo o en las circunstancias adversas. Por muy paradójico que suene, o quizá por ello, la primera premisa para poder ayudar a cambiar algo en nuestros clientes es no querer ni presionar para que cambien. Solamente cuando ellos aceptan libremente nuestra ayuda y en tanto en cuanto la aceptan dejan un resquicio, una influencia positiva para ellos. Para realizar cambios sociales, realmente nos debemos incorporar a movimientos sociales, o políticos, o a iniciativas cívicas, pero estos grupos rara vez contratan Educadores Sociales para sus actividades. No obstante hemos constatado que en Alemania, sobre todo, los movimientos a autoayuda contratan a profesionales sociales, abriendo así una puerta a la influencia socio-política, no del educador *per se*, sino del movimiento social, de la iniciativa cívica, apoyada, eso sí, por el/la Educador/a Social.

Unida a esta impotencia hay otra, que nos abrumba, que nos produce depresión y desgana y tiene que ver con nuestros límites como personas. Muchos de los clientes con los que trabajamos nos recuerdan y nos presentan una dimensión humana, que nos cuesta entender y sobre todo aceptar, la miseria de la propia condición humana, los límites de impotencia ante hechos como la muerte, la enfermedad irreversible, la magnitud de un problema, como es el caso del hambre en muchas partes del mundo, una tragedia catastrófica, etc. Recuerdo al respecto la resignación depresiva de un educador en una comunidad terapéutica para drogodependientes. Un árbol seco con una rama verde, de esperanza, fue el medio simbólico que usó para expresar todo su desencanto. El rechazo de la miseria, de la pobreza, de la indignancia humana como parte de la existencia, como nos lo han recordado los filósofos existencialistas, no es la mejor posición para superarla. Ese ímpetu por querer dominar tales situaciones se convierte en resignación o en frustración a la vuelta de la esquina, sencillamente porque la realidad se impone a nuestra ingenuidad, a la par que puede aparecer otra forma de respuesta: la de creerse estar llamados a salvar el mundo, la sociedad, la patria, el barrio o por lo menos a alguno de nuestros clientes. Esta forma de “superar” nuestra “implicación” en tales situaciones no es sino el intento de soslayar una parte de la realidad humana, la menos vistosa, la más vergonzante, y salirse como quien se escapa del fuego, hacia adelante en una huida a ningún sitio, sin enfrentarse al dolor que produce la impotencia de poder mitigar tanta miseria humana, reflejada en algunos de nuestros clientes y en algunas situaciones límites. Al respecto sería más adecuado entrar en nuestro propio dolor para descubrir el lado oculto del sufrimiento. Elisabeth Küebler-Ross (1983), en su obra *La muerte, un amanecer*, da cuenta de la oportunidad que se nos presenta en el sufrimiento para nuestro crecimiento y maduración personales y del interés de la muerte para la vida (véase también en *Integral*, núm 114, pág. 230-235, Barcelona 1989). En este artículo dice la médica y psicoterapeuta Kuebler-Ross: “la mayor lección que he aprendido en los últimos seis meses ha sido, probablemente, superar mi miedo al sida y realizar un taller para sus enfermos”.

Podríamos seguir hablando de otras implicaciones, sirvan éstas, las mencionadas, como botón de muestra. Toda la acción educativa se mueve en un campo de implicaciones recíprocas, sociedad-educador, educador-cliente, educador-naturaleza, educador-existencia; implicaciones, pues, de todo tipo.

3.3. La supervisión y las implicaciones

La supervisión se presenta como un proceso de reflexión a través del cual el o los/las supervisandos/as van descubriendo algunas implicaciones en su trabajo educativo-social que les impide, les obstaculiza o les dificulta realizar su tarea educativa de un modo efectivo y satisfactorio. El objetivo no es evitar implicaciones, cosa por otro lado imposible, sino percibir las y en su caso transformarlas, convirtiéndolas en las mejores aliadas para el trabajo educativo y social. Es precisamente en este proceso de desvelamiento y reemplazamiento donde se da en el supervisando un proceso de reciclaje y de formación y crecimiento permanentes, en cuanto que la supervisión permite al supervisando crecer tanto como persona (proceso de crecimiento, realización personal) como desde el punto de vista profesional, aumentando su capacidad de percepción, su sensibilidad para procesos educativos y su bagaje instrumental, metodológico y técnico.

Con frecuencia las implicaciones vividas en el ejercicio de la profesión se reproducen en la relación entre supervisor y supervisando, sea la supervisión en grupo o individual. Cuando se trata de supervisión en grupos o de equipos la reproducción de las implicaciones con los clientes, aparecen entre los miembros del grupo. A veces he experimentado que la situación del grupo o del equipo es un “mero reflejo” de la situación real-profesional. Con ello convertimos la implicación en un elemento fundamental de la supervisión. El planteamiento es interaccional o, mejor dicho, comunicativo y no psicoanalítico. A nosotros, en nuestro modelo de supervisión expuesto en el libro *Acción comunicativa e intervención social* (1991), no nos interesa la causa de nuestra implicación, que puede ser muy variada, e incluso inescrutable, sino que preguntamos por la calidad de la implicación; no pensamos en el pasado como lo ha hecho el psicoanálisis, sino en el presente, por lo que ocurre en el aquí y

ahora de la situación educativa-social, o en el aquí y ahora de la situación (grupal) de supervisión.

Para ello entramos en ella, para percibirla desde dentro y así descubrir su intencionalidad o el para qué de la misma. Ello nos permite ver su calidad, favorable-desfavorable para la acción educativo-social. En la supervisión que nosotros ejercitamos no nos importa la causa, sino su influencia. Para pasar del entonces y allí de la realidad (pasada) vivida a la influencia actual, a la implicación actual, nos servimos de todo tipo de técnicas, que hemos querido integrar en un modelo comunicativo de supervisión (véase Hernández, 1991, pág. 196 y ss.).

4. APRENDIENDO A SUPERVISAR

Para terminar diré que el ejercicio de la supervisión requiere habilidades propias, un amplio conocimiento de enfoques, modelos, métodos y técnicas, que permitan al supervisor/a ayudar a los profesionales de ayuda. En Navarra hemos empezado ya con la formación de supervisores/as en una asociación creada para ello y que ha formado ya a los primeros 10 supervisores, esperando en este año (en septiembre) iniciar la segunda promoción. En colaboración con el Institut fuer Supervisión und Beratung de Aquisgram, RFA, que lleva ya 10 años formando a supervisores/as, hemos puesto en marcha en Navarra una formación que incluye algo más de 300 horas lectivas en total, distribuidas en tres elementos fundamentales: la experiencia individual y grupal de la supervisión, el conocimiento de los enfoques más destacados de la pedagogía social, de la orientación y supervisión, tanto individual como grupal, y la experimentación supervisada de la supervisión por parte de los candidatos (prácticas). Con ello queremos contribuir e iniciar el camino de la creación (diferenciación) de otro profesional del ámbito de la intervención social, el/la supervisor/a, en espera de su reconocimiento oficial, o por lo menos de su reconocimiento real, a través de la demanda. Demanda que percibimos ya en la realidad. Tras la implantación más o menos estable del estado del bienestar en nuestro país: con el reconocimiento general de la importancia del elemento

humano (recursos humanos) no sólo en el ámbito educativo-social, sino en todos los ámbitos donde estén personas implicadas en procesos interaccionales e interactivos (también en el ámbito de la producción, de la administración y de la gestión) para una calidad del producto (educativo) y para el propio bienestar, bienestar, lo que llamamos la *satisfacción del profesional*, creemos que ha llegado el momento de implantar el espacio de la supervisión como una (no la) oportunidad para los implicados en procesos tan complejos (véase Hernández A.J. en *Documentación social*, núm. 81, Madrid 1990) como son los procesos de ayuda, para mejorar la acción educativa y social y sobre todo para sentir satisfacción profesional. A veces sólo basta descubrir el lado oculto de nuestras intenciones, de nuestro esfuerzo y estrategias en nuestra intervención socio-educativa para cambiar de signo: menos es más, más es menos. La supervisión como un proceso (apasionante-lúdico) de descubrimiento no será sino un reflejo de otra pasión-placer (de *patior* = sufrir y *placeo* = disfrutar), la de ayudar a otras personas.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrotu-Murgia, Madrid.
- BUBER, M. (1993). *Yo y Tú*. Caparrós Editores, Madrid.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- FUSTIER, P. (1972). *L'identité de l'educateur spécialité*. J.P. Delarge, París.
- GOFFMAN, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrotu-Murgia, Madrid.
- HERNÁNDEZ, A.J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social. Trabajo Social, Educación Social, Supervisión*. Edit. Popular, Madrid. (1990). "La supervisión como instrumento de intervención social". En *Documentación Social*, núm 81. Pág. 81-98, Madrid.
- KADUSHIN, A. (1975). *Supervisión in Social Work*. Columbia University Press.
- KIBLER-ROSS, E. (1983). *Reif werden zum Tode* Guetersloher Verlag. Gütersloh.

- “La muerte. Etapa final de nuestro crecimiento” (1989). *Integral*, núm. 114, pág 230-235. Barcelona.
- LOWY, L. (1988). *An Assessment-survey report of idigenous social work methodology*. Boston University Press, Boston.
- MARCEL, G. *Etre et avoir*. Editions Montaigne, París.
- ESPÍRITU, M. (1982). *Persona y Sociedad*. Paidós Studio, Barcelona.
- PERLS, F. y otros. (1979). *Gestalt-therapie. Lebensfreuder und ersönlichkeitsentfaltung*. Klett-Cotta, Stutgart.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. *La relación asistencial del psicoanálisis Kleiniano*. Amorrortu, Buenos Aires.
- SCHMIEDBAUER, W. (1980). *Die hilflosen Helfer Rowohlt*. Reinbeck.
- SPES (1986). *Diccionario ilustrado Latino-español/ Español-latino*. Biblograf, Barcelona.
- WATZLAWICK, O. y otros (1989). *Teoría de la comunicación Humana*. Herder, Barcelona.