

LA SUPERVISION COMO INSTRUMENTO DEL RECICLAJE PROFESIONAL

Texto extraído de las actas del I CONGRESO INTERNACIONAL 1 CONGRESO INTERNACIONAL
INFANCIA Y SOCIEDAD : Bienestar y derechos sociales de la infancia. Madrid, 20 – 23 de Noviembre de 1989.
Tomo III – Conferencias, ponencias y comunicaciones.

Heinz Jürgen Kersting

Catedrático de la Escuela Universitaria de Trabajo Social y Pedagogía Social.
Renania Baja. Alemania

LA SUPERVISION EN LA RFA, IMPORTACIÓN DE LA POSTGUERRA

El concepto de supervisión se introdujo en la RFA hace unos 25 años. Entonces los trabajadores/as sociales, pedagogos sociales y educadores de adultos deseaban conectar con el repertorio metodológico del trabajo social desarrollado en los países anglosajones y en Holanda durante la postguerra. Eran sobre todo los métodos del «case work» trabajo de casos (ayuda individual), el «social group work» (trabajo social de grupo en el trabajo de jóvenes y en la formación de adultos sociales comunitario, desarrollo comunitario y planificación social), que dentro de la RFA impartían academias e institutos, de reciclaje profesional en cursillos de perfeccionamiento dirigidos a pedagogos sociales, trabajadores sociales y formadores. Los enseñantes eran norteamericanos, holandeses y alemanes que habían estudiado en universidades norteamericanas. Ese personal docente, de acuerdo con su tradición de origen, vincularon, ese perfeccionamiento y reciclaje con la modalidad de aprendizaje y de enseñanza *Supervisión*. Los primeros supervisores/as fueron alemanes formados en los Estados Unidos, holandeses en el Oeste de la RFA y suizos en el sur. Esta situación compleja exigía elevados gastos de desplazamiento tanto a los supervisores/as como a los supervisados e indujo a las mismas instituciones¹ que ofrecían formación adicional metódica a proporcionar a los que terminan sus cursos de perfeccionamiento los estudios de supervisión. Desde hace unos veinte años, la supervisión se ha convertido en un instrumento pedagógico y de aprendizaje normal para los profesionales del trabajo social, la pedagogía social y la formación.

¹ Estas instituciones son: La Academia de la Asociación Alemana de Asistencia Pública y Privada (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge), agrupación de todos los titulares de la asistencia social pública y privada de la República Federal Alemana; la Academia de Cuestiones de la Juventud (Akademie für Jugendfragen e.V.) de Münster (católica); la Academia de Diáconos de Stuttgart (protestante); con la creación de escuelas universitarias de temas sociales algunas de estas instituciones organizan también cursos de supervisión, así por ejemplo la Escuela Universitaria Católica de Renania Norte-Westfalia de Colonia y la Escuela Universitaria Evangélica de Freiburg im Breisgau. Más tarde se añadieron: la Burckhardthaus en Gelnhausen (una Academia de Fortbildung de titularidad evangélica), la Academia de Formación musical en Remscheid (financiada con fondos públicos de Land de Renania Norte-Westfalia). A comienzos de los años 70 se crearon en la Escuela Universitaria/Universidad de Kassel unos estudios adicionales destinados a trabajadores sociales/pedagogos sociales para la obtención del título de supervisor. Desde mediados de los años 80 han surgido varios Institutos privados para la Fortbildung y formación de supervisores, de los que entre otros citaré como más conocidos: el Instituto de Fortbildung de Supervisión de Münster (Fortbildungsinstitut für Supervision e.V.) y el Instituto de Asesoramiento y Supervisión de Aquisgrán (Institut für Beratung und Supervision); algunos Institutos de Fortbildung ya existentes introdujeron en su programa de Fortbildung la formación de supervisores, así por ejemplo el Instituto de Psicología Humanística (Institut für Humanistische Psychologie) de Eschweiler bei Aachen y el Instituto Fritz Perls de Düsseldorf.

TRES CONCEPTOS DIFERENTES DE SUPERVISION EN LA RFA

En la RFA existen tres actividades diferentes designadas por la palabra *Supervisión*.

Primera: La supervisión de formación.

- Durante los estudios (cfr. Berker 1988).
- Paralela a una formación adicional (cfr. Kersting 1989 a).
- Dirigida a la socialización profesional de personas que comienzan a ejercer una profesión o emprenden una nueva actividad profesional (cfr. Krauskopf 1988).

Esta modalidad de supervisión responde a las tradiciones de las que procedían los primeros supervisores y formadores de supervisión en la RFA. Este tipo de supervisión es conocida en EEUU desde hace ya unos 80 años en el ámbito del Social Work.

Segunda: La supervisión concebida como un instrumento de asesoramiento a personas con problemas en su trabajo.

En un principio este concepto de supervisión afectaba exclusivamente al ámbito social, pero no tardó en extenderse su aplicación a la esfera médica y hoy se considera un instrumento de asesoramiento implantable en todos los ámbitos profesionales, y sobre todo en aquellos en los que hay personas trabajando juntas y surgen dificultades de cooperación.

Por consiguiente, en vez de acentuar el factor de vigilancia e iniciación como en la tradición anglosajona, se refuerza el de asesoramiento. Por lo general, los supervisores (a diferencia de la supervisión de formación y de iniciación profesional) no forman parte del sistema que ha de recibir asesoramiento. Proceden de fuera y su fusión consiste en servir de «metacomunicadores» (Watzlawick) para ayudar a introducir nuevas reglas en el sistema problematizado². Esta interpretación de supervisión responde también a la concepción de la Sociedad Alemana de Supervisión e.V. fundada en 1989, que se define a sí misma como una asociación profesional y que sólo admite como miembros a los Institutos de Formación y a los supervisores que cumplan los severos criterios de formación aprobados por la Sociedad Alemana de Supervisión. Lógicamente muchos de esos supervisores trabajan también en el ámbito de la

² Esta concepción de la supervisión, que en USA se denomina «consulting» a diferencia de la supervisión, fue sustentada y enseñada ya en la primera formación de supervisores en la Akademie für Jugendfragen (Academia de Cuestiones de la Juventud) a comienzos de los años 70. El maestro de aquella época, Prof. Dr. Louis Lowy de la School of Social Work de la Universidad de Boston propuso, basándose en su diagnóstico del trabajo social/pedagogía social alemana, la forma del supervisor procedente de fuera. En la RFA las instituciones del trabajo social/pedagogía social están por regla general determinadas profesionalmente desde el exterior, es decir, un miembro de otra profesión (abogado, psicólogo, sacerdote, médico, etc.) es el director de la Institución y el superior oficial de los trabajadores sociales/pedagogos sociales. Pero dado que los supervisores son miembros de la propia profesión de trabajo social, mediante esta vía podía desarrollarse o salvaguardarse a pesar de la determinación exterior al menos una parte de la propia identidad profesional. Sobre el concepto de supervisión, cfr., las obras de Louis Lowy citadas en la bibliografía adjunta. La Academia de Cuestiones de Juventud es hoy una de las Instituciones más prestigiosas en la formación de supervisores. Sus concepciones se impusieron en Alemania con más fuerza que por ejemplo las de la Asociación Alemana de Asistencia Pública y Privada (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge), que permaneció más vinculada a la tradición anglosajona. También es importante que la Academia de Cuestiones de la Juventud edita la única revista científica alemana de supervisión y sus enseñantes participan intensivamente en el proceso de creación teórica. Cfr., la obra de la Akademie für Jugendfragen citada en la bibliografía adjunta.

supervisión de formación y de perfeccionamiento profesional, es decir, en la primera acepción del vocablo antes mencionada. En la actualidad no existen en la RFA curso de perfeccionamiento alguno en el ámbito social o de formación que no se complete con procesos de supervisión de uno a dos años de duración. La mayoría de las Escuelas universitarias de Trabajo Social y de Pedagogía Social incluyen la supervisión durante las fases prácticas de los estudios como un instrumento de formación para sus estudiantes.

Tercera: La palabra supervisión se utiliza también en los estudios de numerosas escuelas terapéuticas. Además de en el aspecto teórico, durante la formación de psicoterapeutas el vocablo supervisión se usa para analizar y vigilar la práctica de métodos terapéuticos. Esta modalidad de supervisión no exige una formación específica como las dos primeras descritas anteriormente. Los enseñantes de métodos terapéuticos, formadores de psicoterapeutas acreditados por la práctica ejercen este tipo de supervisión. Aquel que domina el método terapéutico, puede ejercer la supervisión.

Debido al enorme paro que aqueja en la actualidad a los psicólogos, que han adquirido una formación adicional terapéutica, y a la creciente necesidad de la supervisión en la segunda acepción antes descrita, es decir, en la de orientación a personas en su problemas laborales, durante los últimos tiempos están irrumpiendo en el mercado, cada día con más fuerza, supervisores de orientación terapéutica. Dado que en la RFA la calificación profesional de la supervisión y su ejercicio no gozan de protección legal ni regulación social, se ha creado la Sociedad de Supervisión antes citada para proteger la supervisión referida al trabajo y a la profesión (en la segunda acepción antes mencionada) y para ganar influencia en el mercado de la supervisión.

En las líneas que siguen —dedicadas al tema del Congreso «Infancia y Sociedad»— aplicaré el término supervisión en la segunda acepción antes explicada. Por consiguiente, la supervisión se concibe como un método específico de orientación para reflexionar sobre el quehacer profesional³. El núcleo de la supervisión lo ocupa el eventual portador de roles profesionales activo: la personalidad profesional. A diferencia de la terapia, la supervisión centra su enfoque en la actividad profesional. Se analiza: en primer lugar, la intervención concreta del profesional; después, los sentimientos que acompañan a su actividad; finalmente, su escala de valores, sus modelos de interpretación subyacentes a su actitud y comportamiento frente a la clientela, a los colegas en el campo social y frente a sí mismo.

DIFERENTES FORMAS DE LA SUPERVISION EN LA RFA

Con el correr del tiempo se han desarrollado diferentes formas de supervisión. En la RFA, al igual que en EE UU, el sistema original era la *diada* o supervisión individual. El supervisor/a, siguiendo el clásico modelo tutor/estudiante propio de la tradición universitaria anglosajona, trabajaba con un/a supervisando/a. Dicho con otras palabras: un/a supervisando/a acuerda con un/a supervisor/a un número concreto de sesiones de supervisión, distribuidas a intervalos regulares durante un determinado lapso de tiempo

³ Lógicamente no existe una personalidad profesional propia escindida de la personalidad global. Por ello en la supervisión se aprenden muchas cosas útiles para el comportamiento social fuera de la profesión.

(por ejemplo: quince sesiones de dos horas de duración cada quince días).

Más tarde surgieron otras formas, como la supervisión triádica (dos supervisandos/as y un supervisor/a), la de grupo (supervisandos/as de instituciones y/o campos laborales distintos trabajan con un/a o dos supervisores/as). Por regla general en estos tipos de supervisión el centro de las reflexiones⁴ lo ocupa el trabajo concreto con los sistemas de cliente⁵, que no es concebible sin examinar la situación social en que se mueve el sistema de cliente y los condicionamientos institucionales⁶ del trabajo social.

Desde hace uno diez años los supervisandos exigen cada vez más a los supervisores una «supervisión de equipo» (teamsupervisión). En ésta es un grupo de trabajo cerrado dentro de una institución el que recibe supervisión. Un equipo entero, una unidad de trabajo es supervisada. La supervisión de equipo combina la reflexión del trabajo social en el sistema de cliente con el análisis de la cooperación dentro del equipo (de ahí el nombre de supervisión de equipo) y el análisis de la organización de la institución en la que se desarrolla el trabajo social, con el objetivo de ofrecer una mayor calificación laboral al sistema de cliente mediante la mejora de la cooperación y organización⁷

LA SUPERVISION COMO INSTRUMENTO DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Todos los tipos de supervisión citados en el apartado anterior entienden la supervisión como un instrumento de educación de adultos. La diada o supervisión individual, la triada, el grupo el equipo son considerados como un lugar de clarificación en el que al descubrir y comprender con los clientes como la cooperación con los colegas en el seno de una institución. No tiene lugar terapia alguna. Cabría hablar más de un compromiso de socialización para adultos. Parece ser que en España, a juzgar por las documentación del Congreso, esas forma de supervisión se denomina «Supervisión pedagógica». Considero muy afortunada esa expresión porque supone una delimitación de la supervisión terapéutica y de la supervisión en la formación de terapeutas. En la RFA soslayamos el término «pedagógico», que en nuestro idioma tiene connotaciones que lo relacionan muy estrechamente con la educación infantil. Cuando queremos aludir a lo que los anglosajones llaman «adult education» o «continuing education» preferimos hablar de «educación de adultos» (Andragogía) o de «perfeccionamiento profesional».

⁴ Omito aquí una formación, que se extiende cada vez más en el ámbito de la supervisión también dentro del trabajo social/pedagogía social: el trabajo de grupo de Balint. Concebida originalmente por Balint como un instrumento de supervisión de la relación médico-paciente, fue adoptada en la República Federal Alemana por el Instituto Sigmund Freud de Frankfurt también al asesoramiento en la dinámica de la relación en otras profesiones.

⁵ Empleo aquí el término sistema de cliente adhiriéndome al trabajo social de orientación sistemática. Cfr., por ejemplo: Goldstein 1973, Kersting 1977 (ver bibliografía adjunta).

⁶ En este caso aparece la Institución del trabajo social como Changeagent-System o sistema de Aktion.

⁷ Aquí la supervisión de team se aproxima a otra forma de asesoramiento que también está extendida —sobre todo en la industria— en la RFA: el desarrollo de la organización.

Por consiguiente la supervisión como instrumento de la educación de adultos no sigue demasiado los conceptos clásicos de la orientación terapéutica. Por una parte estos conceptos terapéuticos convierten al individuo en centro casi exclusivo de la orientación y debido a su enfoque descuidan las dimensiones institucionales de la acción social individual, y grupal. El trabajo social se desarrolla dentro de instituciones, es una labor encargada por la sociedad y definida por ella. Por otra parte, los conceptos de la orientación pedagógica resaltan, por lo general, los déficits en el desarrollo psicológico (por más que tendencias terapéuticas más recientes como la Gestalt y la Programación Neurolingüística afirmen lo contrario). Ellas conciben al cliente como paciente, como una persona con el desarrollo psíquico alterado. La supervisión según se entiende en la RFA en el ámbito del trabajo social o en la educación de adultos (es decir, fuera del entorno terapéutico) trabaja con las facetas sanas de un colega adulto, de una colega adulta, a los que el hecho de tener problemas laborales no los convierte automáticamente~ en pacientes o en enfermos. Tener problemas no significa estar enfermo. Un problema laboral no convierte al profesional en deficiente. Al contrario: los problemas en el trabajo constituyen un reto, una oportunidad para dominar, afrontar e incluso resolver dichos problemas. Lo cual indica que casi siempre se trata en definitiva de una especie de management de problemas, ya que muchos de ellos son irresolubles o generan otros nuevos al intentar resolverlos.

LA SUPERVISION Y LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO DEL CONSTRUCTIVISMO

El concepto de supervisión que defendemos en el Institut für Beratung und Supervision de Aquisgrán, fundado en 1985 para formar supervisores/as, sigue, en el ámbito teórico-científico, la teoría del conocimiento del constructivismo⁸. Según ésta, toda realidad humana es una realidad construida a través del lenguaje. Los problemas en los sistemas de trabajo siempre que los procesos de actuación se anquilosan y devienen en modelos de comunicación rígidos. En la supervisión el/la supervisor/a interviene para conseguir frenar esos procesos de actuación rígidos, que con frecuencia se independizan del sistema. Sistema puede ser un grupo laboral o un individuo con problemas en su trabajo, en las relaciones con sus colegas o clientes, en la estructura constitutiva de la organización, etc. Los constructivistas chilenos Maturana y Varela (1984) hablan de «perturbación». La supervisión combate con éxito esta interrupción o perturbación cuando vuelve a hacerse visible la complejidad de las posibilidades de interpretación humanas y el sistema halla otras interpretaciones quizás útiles. Por complejidad entendemos aquí la existencia de más de una interpretación quizás más útiles. Por complejidad entendemos aquí la existencia de más de una interpretación. El modelo de sistema rígido y generador de problemas se entienden como una interpretación que no sirve para nada, pero a la que el sistema -por las razones que sea- se aferra. Tampoco el supervisor puede ofrecer la interpretación adecuada porque sólo el sistema sabe de verdad lo que es útil para él. El supervisor ejerce la función, por decirlo de algún modo, de comadrona, provoca la perturbación por el mero hecho de penetrar dentro del sistema, sin dejarse apresar por él. Es el metacomunicador, que

⁸ Sobre el constructivo cfr., entre otros: Watzlawick 1988, Maturana/Varela 1983, Maturana 1985, von Foerster 1988, Sitnon 1988, Portele 1989 (ver bibliografía adjunta).

aunque comunica con el sistema, permanece al mismo tiempo a distancia de él en la medida de lo posible.

Lógicamente al generar y seleccionar una nueva interpretación y al optar por una modificación de los procesos de actuación, la complejidad se reduce. Esta reducción es, sin embargo, un intento del sistema de elegir ahora, en vez de una interpretación inútil, otra más útil. Un abanico infinito de posibilidades de actuación convertiría al sistema en incapaz de actuar y, en casos extremos, provocaría su destrucción. Pero como todo sistema tiende a conservarse, quizás utilice la perturbación surgida para pasar a una nueva situación. Simultáneamente—de ahí el nombre de constructivismo— se construye otra realidad nueva, diferente de las interpretaciones anteriores. Esta realidad resulta tal vez más útil—eso esperan al menos los supervisandos y los supervisores— para la convivencia del equipo, para su organización, para los clientes, que la realidad generadora de problemas que hasta ese momento había determinado la actuación de los miembros de ese sistema.

En la supervisión, como ya hemos dicho, se efectúa un proceso de clarificación. Se construyen diagnósticos e interpretaciones. Un problema debe ser reconocido y definido como tal por el supervisando, el grupo o el equipo que recibe supervisión. Aquí suele residir la primera perturbación, trastorno e interrupción de mecanismo anteriores, para dominar el problema. Un fenómeno que el grupo o el individuo no entiende y un modelo de comunicación que no es aceptado como problema son inabordables e inasimilables. No puede efectuarse con ellos una «reinterpretación» (Watzlawick) ni una «nueva construcción» (Maturana y Varela). El sistema se aferra a sus viejos modelos, y así suele ocurrir que el problema mismo lo constituye el intento de resolver ese problema. Para un grupo de trabajo es importante acordar una interpretación común que permita alcanzar una nueva actuación. La realidad así construida de nuevo no pretende tener validez objetiva. En la acción social la utilidad, la conducta apropiada, importa más que la acción absolutamente correcta. ¿Con qué criterio de verdad absoluto podríamos medir esa acción?

Pongamos un ejemplo: los fenómenos de conductas asociales en un hogar para niños, que se traducen en riñas, enuresis nocturnas, fugas, destrucción de material, agresividad, etc., pueden recibir una interpretación radicalmente diferente. La enuresis nocturna, por ejemplo es susceptible de interpretarse como un problema físico, médico, psicológico, de comunicación sociopsicológica. Existen múltiples interpretaciones y clasificaciones lingüísticas de tales interpretaciones. La supervisión recopila estas y otras y analiza su posible complejidad y utilidad. En efecto: si las dependencias del hogar infantil son húmedas, sería absurdo adoptar medidas médicas para suprimir la enuresis nocturna. En ese caso habría que sanear paredes, ventanas y techos o mejorar la calefacción. En caso de resultar útil otra interpretación —que los niños debido al cambio frecuente de las personas de referencias (servicio de turnos de los colaboradores o cambio demasiado frecuente del personal pedagógico) «lloran con la vejiga», por decirlo así, dando a entender de modo encubierto que solicitan más afecto de los pedagogos— la orientación terapéutica individual a los niños sería la indicación más inútil para solucionar el problema. De aceptarse esta hipotética interpretación, el equipo pedagógico tendría que examinar su organización del servicio, revisar tal vez su distribución, y en cualquier caso, los miembros del equipo tendrían que analizar las estructuras de comunicación, pues tal vez esté perturbado el clima de la empresa, hecho

que ejerce un influjo directo y negativo sobre los niños. ¿Acaso se ha introducido subrepticamente la rutina, domina única y exclusivamente el aspecto asistencial y la humanidad, el calor humano y el cariño se han quedado en el camino del quehacer pedagógico cotidiano?

Sólo estableciendo un diagnóstico previo, por provisional, cuestionable y necesitado de revisión que sea, cabe emprender una actuación posterior razonable y útil. La misma acción y los resultados revelan si el diagnóstico ha sido adecuado o no. Sólo dogmáticos omniscientes saben de antemano que su diagnóstico es acertado. Ellos indudablemente no están convencidos de la complejidad de las posibilidades de interpretación humanas y se limitan a una interpretación única, que declaran doctrina obligatoria y verdadera para todos. No obstante, dado que las personas no son «máquinas triviales» (von Foerster 1988) que reaccionen de modo que el mismo in-put provoque siempre idéntico out-put, en el trabajo social las acciones subsiguientes confirman o vuelven a cuestionar un diagnóstico. Este sólo es útil si las actuaciones que partiendo de él se han emprendido suscitan una transformación positiva de la cotidianidad profesional de los afectos.

La supervisión es el ámbito del diagnóstico, el lugar donde se intercambian las distintas interpretaciones, lo cual determina que las interpretaciones más desacostumbradas posean, a menudo, el efecto perturbador más elevado, coadyuvando en consecuencia a la nueva construcción. La indagación de la complejidad de la realidad humana es por lo general el instrumento perturbador más eficaz que posee el supervisor. Cuando una decisión práctica se ha revelado inútil o ha contribuido incluso a agravar el problema, esa decisión puede reflejarse otra vez en la supervisión (cuyo procedimiento se prolonga más tiempo), enfocarse el problema, desde otro ángulo y examinar de nuevo otras posibilidades de actuación. Una experiencia importante que los supervisados pueden comprobar en la supervisión es que, exceptuando ciertas situaciones límite extremas en las que está en juego la vida o la muerte de un niño, la dicotomía verdadero-falso carece de valor en la acción pedagógica. Si estoy pensando en el bienestar de un niño, en el fondo sólo cabe una conducta pedagógica o una situación educativa más o menos correcta, útil o menos útil.

Cuando un educador actúa desde la actitud básica y fundamental de cariño hacia el niño, la comisión de errores (es decir, la acción incorrecta constituye una parte tan necesaria del proceso educativo como el reconocimiento de dicha incorrección ante el niño. Sólo esa forma prudente de humanidad permite la búsqueda de nuevos caminos vitales junto con el niño desde la conducta errónea, no útil, hasta un futuro nuevo, más humano.

Esta actitud puede ejercitarse en la supervisión, ya que es el ámbito en el que se trata no tanto de los éxitos fruto del trabajo pedagógico cuanto de las experiencias problemáticas de temor y desaliento derivadas de la cotidianidad pedagógica.

PLANOS DIAGNOSTICOS EN LA SUPERVISION

En el campo social se pueden distinguir de manera esquemática los siguientes planos capaces de generar problemas y conflictos (cfr. Krapohl 1987, pp. 40 ss.):

- El sistema de valores, las escalas de valores, la red de normas. Por consiguiente a la supervisión le importa el análisis de valores y las normas⁹
- La estructura constitutiva de la organización/institución con el respectivo reparto de roles y funciones.
Importante para la supervisión: el análisis sistémico.
- La estructura laboral con los modos y procesos de trabajo existentes en la institución.
Importante para la supervisión: el análisis instrumental, de métodos y técnicas.
- La dinámica social dentro y entre organizaciones, instituciones, sus equipos, gremios y grupos con sus relaciones interpersonales concretas y sus procesos dinámicos-grupales.
Importante para la supervisión: el análisis interpersonal.
- La Psicología Dinámica, es decir, los sucesos intrapersonales del individuo.
Importante para la supervisión: el análisis intrapersonal.

Los análisis permiten diagnosticar los posibles focos de conflicto y conseguir soluciones en el plano afectando o en varios planos, según sea la situación del conflicto o problema. Este esquema resulta asimismo útil para diagnosticar conflictos y problemas que aunque han surgido en un plano concreto, se dirimen en otro distinto. Por ejemplo: el problema de crisis de identidad personal de un colaborador se dirime en el plano de la relación interpersonal y las soluciones que se intentan dentro de ese plano refuerzan no pocas veces el problema. O el problema de reparto de roles en el seno de una institución no se afronta en el plano estructural constitutivo, sino que se atribuye a modo de problema personal, intrapsíquico a un miembro de la organización y recibe en ese plano tratamiento terapéutico como si fuera un problema cosificado, valga la expresión. Para la supervisión es por tanto necesario no aislar —en el sentido ecológico del término— los distintos planos. Las consecuencias de intervenciones efectuadas en uno o más planos deben reflejarse continuamente en el sistema global. Esto le exige al supervisor disponer de un instrumental de análisis adecuado a los planos y trabajar los problemas y conflictos para los que está indicada su intervención con todo su repertorio dentro del marco contractual convenido. Del esquema se desprende que ciertos problemas originados dentro del plano estructural constitutivo de la organización/institución o en el de la Psicología Dinámica no pueden solucionarse con la herramienta de la supervisión. Los problemas que afectan a una

⁹ Hay que destacar expresamente, que la cuestión de los respectivos sistemas de valores se plantea de nuevo en cada uno de los planos sucesivos

transformación de la institución global no se arreglan con la supervisión de equipo, porque ésta, por definición, se considera un procedimiento de resolución de problemas de rango inferior al cambio institucional. Aquí estaría eventualmente indicado el método de la evolución de la organización que inicia el proceso de la transformación dirigida de las estructuras organizativas. En el plano de la Psicología Dinámica está asimismo indicada en determinadas situaciones la terapia de un miembro de la organización. La Supervisión, como ya se ha apuntado antes, se diferencia conscientemente de la terapia. Incluso cuando el supervisor/a dispone de competencias terapéuticas el tratamiento de tales problemas psíquicos, sin ninguna duda, sólo es posible con una modificación del contrato. Es precisamente esta modificación contractual lo que impide calificar de supervisión al sistema que se establece en ese caso: sería mucho más oportuno entonces hablar de terapia. Si se trata de problemas que escapan al ámbito de competencias del supervisor/a o dentro de los cuales no puede trabajar se salen del marco definido por el contrato de supervisión, aquél deberá remitir a los especialistas adecuados.

LA FIJACION DE OBJETIVOS EMANCIPATORIA DE LA SUPERVISION

A pesar de que la palabra supervisión connota desde su origen una vigilancia autoritativa y de que en sus inicios se puede distinguir también unos poderosos elementos de control en el proceso de supervisión, esta se ha desarrollado en la RFA hasta convertirse en un instrumento emancipatorio de reciclaje profesional. La supervisión busca la autonomía del trabajador del control externo y de la dirección de la reflexión por medio del supervisor.

Un profesional que trabaje en el ámbito social, bien sea con niños, jóvenes, adultos o ancianos¹⁰, debe considerar en su actuación al menos cuatro aspectos:

- Los conocimientos teóricos de la Pedagogía/trabajo social, de la Andragogía y de la Gerontología¹¹
- Sus propias experiencias practicas derivadas de las situaciones pedagógicas/de trabajo social
- Su forma personal de reaccionar en el contexto de su actuación.
- La situación laboral concreta en la que se encuentra.

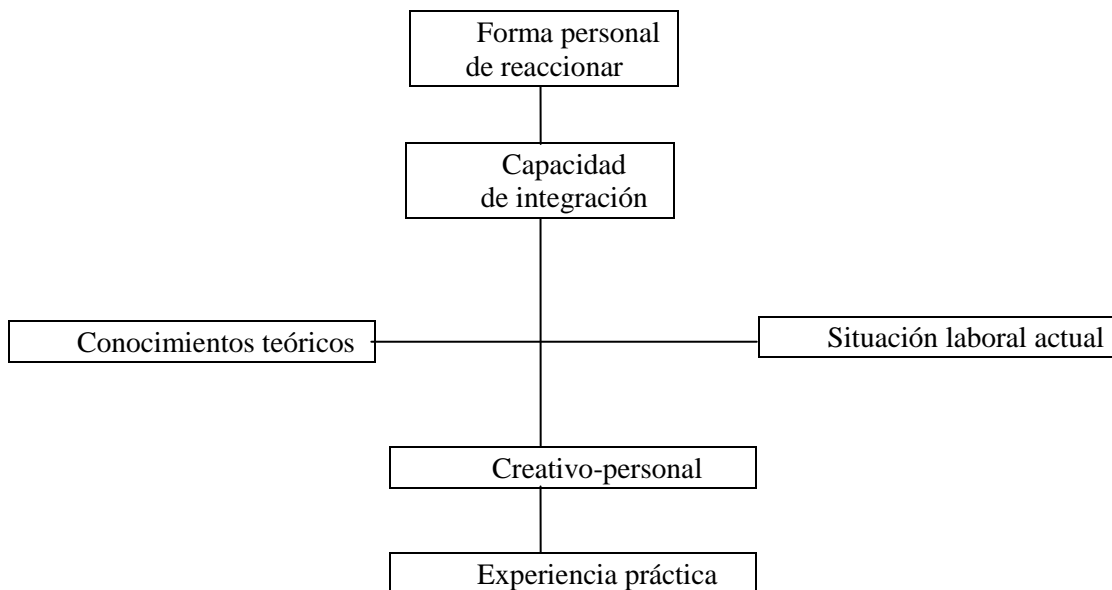
¹⁰ Los holandeses denominan por ello a uno de estos profesionales omitiendo la indicación de la edad (Ped-, Andr-, Geront-) empleando de forma significativa el término de «Agogen». Cfr. Ten Have 1962, Kersting 1977 (ver bibliografía adjunta).

¹¹ También en el caso de los conocimientos teóricos, si es que han de ser verdaderamente útiles en el quehacer práctico, se trata de experiencias sistematizadas, hechas por otros.

En efecto: él actúa como una persona concreta, con una profesión concreta, esa función concreta y una experiencia concreta. La capacidad profesional significa que es capaz de integrar en su acción los cuatro aspectos mencionados. Esa integración ha de ser creativa, dado que los distintos aspectos no son estáticos sino dinámicos y las situaciones laborales actuales son de una gran complejidad. El necesita, por tanto, capacidad de integración personal y creativa.

De acuerdo con el investigador social holandés Zier (1974, pp. 21 ss.) opino que la supervisión es precisamente un medio importante para ejercitar esa capacidad de integración. Por consiguiente el objetivo emancipatorio de la supervisión consiste en que el alumno adquiera la capacidad de integrar creativamente su experiencia en el ejercicio práctico de su profesión.

Representado mediante un diagrama:



Si en la supervisión se persigue este objetivo, el aprendizaje no radica en modo algún en la asunción esquemática de interpretaciones ya dadas y soluciones válidas de una persona de estatus superior, en el caso de la supervisión, el supervisor/a. Antes bien cabría describir el proceso de aprendizaje con la definición utilizada por Paulo Freire (1973)¹² como hecho de problematizar la propia situación práctica en reflexión y acción. O ese aprendizaje transformado desde una perspectiva constructiva: la elevación de la complejidad de las posibilidades de interpretación de mi praxis, la concienciación de motivo de la perturbación, la asunción de la molestia y la construcción de una nueva realidad.

¹² Cfr. Hernández (ver bibliografía adjunta).

Este aprendizaje como nueva construcción de la propia realidad, como una nueva definición de la mismidad, posee un elevado grado de analogía con los ámbitos a los cuales se dirige el aprendizaje de la supervisión. Cuando el supervisando experimenta en la supervisión el efecto liberador de este aprendizaje creativo, personal, orientado a la integración, se abre la esperanza de que aquél de cuya praxis depende la organización e iniciación de aprendizaje dentro de los sistemas más diversos de clientes, embarque a los alumnos a él encomendados en análogos procesos de aprendizaje liberadores que suponemos capaces y útiles para vivir una vida libre, solidaria y comunicativa o dicho con palabras más simples: una vida de amor hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el mundo.

BIBLIOGRAFIA

- Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Zeitschrift für Supervision, erschein halbjährig.
Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, Freiburg 1979.
- BERKER, P.: «Lernen, was Supervision ist», in: Supervision Heft 13, S.51-61, 1988.
- VON FOERSTER, I-1.: «Abbau und Aufbau», in Simon 1988, 5. 19-33.
- FREIRE, P.: Pedagogía del Oprimado, Terranova/México 1973.
- GOLDSTEIN, H.: Social Work Practice: ~A Unitary Approach. Columbia SC: University of South Carolina Press, 1973.
- HERNANDEZ, J.: Pedagogik des Seins. Paulo Freires praktische Theorie einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung, Lollar 1977. En castellano: Pedagogía del Ser. Ed. Universidad de Zaragoza 1989.
- KERSTING, H.: Kommuniikationssystem Gruppensupervision, Aspekte eines Lernlehrverfahrens, Freiburg im Br. 1975.
- KERSTING, H.: Agogischen Aktion als Handlungsforschung, Frankfurt/Bern/New York -1977.
- KERSTING, H.: «Supervision in l-ngerfristigen Fortbildungen», in: Sozialp~dagogik Heft 2, S.97-103, 1989.
- KERSTING, H.: «Analogie-Lernen in der Lehrsupervision», in: BOETTCHER, W. und LEUSCHNER, G. (Hrsg.): Lehrsupervision, Beiträge zur Konzeptionsentwicklung, Aachen 1989, S. 227-235.
- KERSTING, H.; KRAPOHL, L. und LEUSCHNER, G. (Hrsg.): Diagnose und Intervention in Supervisionsprozessen, Aachen 1988.
- KRAPORL, L.: Erwachsenenbildung, Spontaneit~t und Planung, Aachen 1987.
- KRAUSKOPF, W.: «Werkstatt für Berufspraktikanten», in Supervision Heft 13, 5. 33-50, 1988.
- LOWY, L.: «Supervision em agogischer Lehr-und LernprozeB», in: Haus Schwalbach (Hrsg.): Supervision em berufsbezogener LernprozeB, Wiesbaden 1977, S. 9-18.
- LowY, L.: «Social Work Supervision: Froin Models Toward Theory», in: Journal of Education for Social Work Heft 2, S. 55-63, 1983.
- MATURANA, H., und VARELA, F.: *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile. OEA, 1984.
- MATURANA, H.: «Reflexionen über Liebe», in: Zeitschrift für systemeische Therapie Heft 3, S. 129-131, 1985.
- PORTELE, G.: Autonomiie, Macht, Liebe, Frankfurt-M. 1989.
- SIMON, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme, Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie, Berlin/Heidelberg/New York, 1988.
- TEN HAVE, T. T.: De Wetenschapp van de Sociaal Agogie, Groningen 1962.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.B. und JACKSON, D.D.: «Teoría de la Comunicación humana», Barcelona 1981.
- WATZLAWICK, P. (Hrsg.). «La realidad inventada», Buenos Aires, Argentina 1988.
- ZIER, H.: «Discuse over Supervisie», in: SIEGERS, F.M.J. (Hrsg.): Supervisie, Alphen aan den Rijn 1973, S. 13-33.