

El centro

¿Qué hace el equipo educativo de un centro de Educación Infantil cuando decide supervisar su trabajo para la mejora de la atención educativa?

Careta Serra, Arnau

Educador Social, Psicopedagogo y componente de BES (Barcelona Espacio de Supervisión)

Gimeno Soria, Xavier

Maestro de Educación Infantil, doctor en Pedagogía y componente de BES (Barcelona Espacio de Supervisión)

Peris Morancho, Pere

Maestro de Educación Infantil, doctor en Pedagogía y componente de BES (Barcelona Espacio de Supervisión)

Resumen

Es el equipo el encargado de favorecer el buen funcionamiento del centro o servicio educativo. Es quien planifica y organiza el ambiente educativo, facilitando y promoviendo vínculos y relaciones entre adultos y niños y niñas y entre estos y el entorno. La comprensión del trabajo en equipo, la reflexión sobre quién soy como persona y la observación de cómo me desenvuelvo en la pluralidad de las relaciones, son aspectos que se plantean en el desarrollo de las funciones de los equipos educativos que atienden a la primera infancia y por lo tanto temas oportunos para reflexionar en grupo con el acompañamiento que se necesite durante la supervisión. Aún con todo no estamos muy acostumbrados a supervisar nuestra práctica profesional. Desgraciadamente los dispositivos de supervisión profesional y de equipo no están generalizados en la cultura de las instituciones educativas.

que poner un motor a una barca...

Hay que medir, pensar, equilibrar...

y poner todo en marcha.

Pero para eso,

uno tiene que llevar en el alma

un poco de marino...

un poco de pirata...

un poco de poeta...

y un kilo y medio de paciencia concentrada.

(Gaínza, 1982, p. 182)

CARACTERIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DOCENTES 0-3

Si partimos de algunas de las premisas que contemplan las leyes de educación: la educación infantil constituye una etapa educativa con identidad propia, abarca desde del nacimiento a los seis años de edad, tiene carácter voluntario, aunque la finalidad de la educación infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños; y que se respeta la responsabilidad fundamental de las familias en esta etapa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 12).

Si vemos, por otra parte, que las mismas leyes disponen que la etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos el primero hasta los tres años, y el segundo, de los tres a los seis años; que los centros educativos recogerán en una propuesta pedagógica el carácter educativo de cada ciclo; y que las administraciones educativas regularán los contenidos educativos, los requisitos de los centros y la cantidad de niños y niñas por educador. (Artículo, 13)

Vistos estos principios generales, tenemos que las posibilidades de atender a los niños y niñas de estas edades pueden ser diversas y que las familias tienen un papel importante en las decisiones.

Aún así, al hablar de los profesionales que atienden a los niños y niñas del primer ciclo de educación infantil se concretan algunos aspectos referidos a titulación y especialización «La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad.»(Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, de Educación. artículo 92). Asimismo vemos, una propuesta autonómica, de ordenación del primer ciclo de educación infantil, que hace referencia a la características humanas y profesionales «El perfil de las personas educadoras de la primera infancia tendría que estar configurado por la adquisición de madurez personal y la formación científica y profesional necesaria para favorecer el desarrollo armónico de los niños y niñas.» (Generalitat de Catalunya 2012, p. 17)

Nos encontramos, entonces, con dos temas importantes en la atención educativa de los niños y niñas de edades tempranas: la decisión de las familias y la responsabilidad de los profesionales, los centros, los servicios u organizaciones que los acogen.



Sea como sea, los centros, servicios u organizaciones dispondrán de su proyecto de centro que ha de depender de la realidad en que se sitúa, y ha de partir de un diagnóstico inicial que tendrá en cuenta, tanto los condicionantes externos como los internos del centro. Así, se considera tanto la normativa existente y los indicadores socio-culturales-económicos del contexto inmediato, como las características del centro: situación organizativa y funcional del centro, clima escolar, nivel de implicación de los diferentes estamentos, estilo de gestión, liderazgo etc. (Gairín, 1991). En el proyecto de centro se explicita los planteamientos institucionales, la estructura organizativa, los equipos de profesionales, el sistema relacional entre las personas implicadas en el proyecto.

Apuntamos algunos aspectos importantes en las relaciones y el trabajo en equipo: tomando algunas de las reflexiones referidas a las relaciones entre los miembros del equipo apuntadas en el «Currículum i orientacions educació infantil primer cicle» (Generalitat de Catalunya 2012). El equipo es el

encargado de favorecer el buen funcionamiento del centro o servicio educativo, es quien planifica y organiza el ambiente educativo, facilitando y promoviendo vínculos y relaciones entre adultos y niños y niñas y entre estos y el entorno. Aún así, si entre los miembros del equipo no hay una relación cordial, basada en el respeto y la confianza difícilmente será posible aplicar estos criterios a las relaciones con los niños y niñas y con las familias. Cuando se describe un centro que atiende a la primera infancia como una red de relaciones donde el bienestar de unos condiciona el bienestar de los otros, precisamente se hace referencia a la interdependencia que regula las relaciones entre sus protagonistas, niños y niñas, familias y personal educador.

Más adelante, en este mismo documento en la página 22 y 23 se aportan consideraciones sobre la importancia del trabajo en equipo diciendo: «en la escuela y servicios para la primera infancia todos los adultos, cada cual, desde su tarea, son igualmente responsables de la educación de los niños y de la buena marcha del centro, y hay que consensuar la organización y el funcionamiento con la participación de todo el mundo».

Nos ubicamos en una Escuela Infantil de titularidad municipal, situada en una ciudad de gran tamaño, que atiende niñas y niños desde los cuatro meses hasta los tres años y sus familias. El equipo de educadoras y maestras lo forman 12 profesionales que asisten de manera permanente a los encuentros de supervisión de frecuencia mensual. Al finalizar cada sesión una de ellas se compromete a redactar un recordatorio personal y significativo que servirá de eslabón entre una sesión de trabajo grupal y la siguiente. Rescatamos un fragmento de uno de esos recordatorios para destacar el carácter de compromiso institucional y profesional que la supervisión fomenta y mantiene:

«En la última sesión del día 18, observo cómo todas buscamos lo mismo, luchamos por una escuela infantil de calidad, dónde nos gustaría conseguir que se bajaran las ratios (educadora/niños) y tener un doble turno como teníamos en mejores tiempos de atención educativa en esta etapa.

La conclusión es que todas queremos dar lo mejor de nosotros a los niños y niñas, sean cuales sean las condiciones. Es por eso que, aunque podamos ser diferentes entre nosotras, nos une las ganas de estar con los niños y niñas de la mejor manera posible y pienso que podríamos llegar a ser un buen equipo.

También esta sesión me ha hecho recordar que ser niño/niña es algo extraordinario, ya que personalmente a veces me olvido...

Como se dice en el Principito "aprender a recordar que todos hemos sido niños, ya que a menudo las personas mayores nos olvidamos"

¡Un abrazo para todas, nos vemos mañana! Marta»



El trabajo en equipo es el que garantiza la coherencia educativa del centro, y de todos sus miembros, tanto en cuanto al trato con los niños, como la relación con las familias, las propuestas educativas, y, en definitiva, la organización y el funcionamiento global del centro. Sin embargo, que un conjunto de personas se convierta en un equipo pide tiempo y dedicación conjunta. Tiempo para reflexionar, para decidir y avanzar conjuntamente, para formarse, para ir perfilando la línea educativa, para pensar, para reunirse, para decidir la formación permanente, ya sea mediante cursos en el mismo centro o bien asesoramientos en los cuales participa el conjunto de miembros del equipo, permite profundizar en los diferentes aspectos que configuran la intervención educativa y avanzar conjuntamente en una misma dirección. La posibilidad de debatir periódicamente, formarse y avanzar conjuntamente es lo que, con el tiempo, facilita formar un equipo que comparte una misma manera de entender y hacer escuela.

Entendemos pues que el equipo educativo es fundamental, y hablando de la educación en la primera infancia, no la podemos entender sin la colaboración de las personas educadoras entre ellas y a la vez la colaboración de éstas con las familias de los niños y niñas.

La organización de los profesionales se entiende desde la visión de equipo, equipo que contempla su trabajo en relación con todas las partes implicadas en la educación y atención de los niños y las niñas de edades tempranas.

El trabajo en equipo requiere procesos complejos de aprendizaje e interacción que pueden verse en peligro si no concurren circunstancias favorables. Un grupo no se crea por mandato legislativo ni por la simple asignación de tareas y recursos, es preciso establecer una dinámica de trabajo en equipo, utilizar unas técnicas de grupo adecuadas, construir una atmósfera participativa, crear en definitiva un entorno adecuado. El entorno inmediato de los equipos docentes lo constituye el propio centro y el mediato la política educativa en materia de desarrollo profesional (San Fabián, 1991, p. 57)

Si tomamos los cuatro pilares de la educación planteados por Jaques Delors (1996, pp.: 91-103) y los contemplamos desde la perspectiva del equipo docente tenemos que: *Aprender a conocer* quiere decir adquirir instrumentos para comprender los fenómenos que se dan en el trabajo de grupo, descubrir qué nos funciona y qué debemos modificar, y también contextualizarse en el centro y en el entorno próximo. *Aprender a hacer* será buscar estrategias para poder influir en el entorno de manera favorable para los que lo habitan y esto comporta desarrollar relaciones positivas y saber trabajar en equipo. *Aprender a ser* comporta el despliegue completo de la persona en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y sus compromisos (Heler, 2000). Adquiriendo conocimiento de sí mismo para abrirse a los demás aportando juicio y responsabilidad personal en las tareas y relaciones. *Aprender a vivir juntos* quiere decir aprender a vivir en el pluralismo de las personas que forman parte de manera directa o indirecta de la institución: niños y niñas, familias, profesionales y personas del contexto próximo, participando y cooperando con los mismos en beneficio del grupo social. Requiere el descubrimiento del otro, pero tal descubrimiento pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo (Heler, 2000).

Tomando la propuesta de la organización que aprende desarrollada ampliamente por Gairín (1999), destacamos algunos rasgos que se pueden reconocer en una organización educativa que aprende. Podemos decir que se caracteriza porque su equipo tiene una visión conjunta, significativa y compartida del desarrollo de sus funciones y de la toma de decisiones. Promociona una cultura colaborativa de respeto mutuo y que anima al desarrollo continuo; consigue la implicación de la comunidad en la reflexiones, discusiones, valoraciones y celebraciones; acepta distribuir la autoridad y

responsabilidad; se toman decisiones por consenso; revisa los planteamientos, valores y metas; promueve el desarrollo profesional utilizando estrategias colaborativas como por ejemplo la mejora profesional en base a la observaciones de la actividad entre colegas, y también, con el acompañamiento de otros profesionales.



En conclusión, un equipo que se posiciona en el planteamiento de la institución que aprende, muestra la preocupación por mejorar la capacidad de reflexión y se pone en acción para aprender de todos como equipo, avanzando en las comprensiones y las visiones compartidas. Para ello se precisa de espacios para compartir y reflexionar.

En este sentido, la supervisión como estrategia de reflexión puede ayudar a ver qué le pasa al equipo en este proceso colaborativo y también qué les pasa a los diferentes miembros del equipo en la realización de las tareas individuales y compartidas.

CUIDAR LA PERSONA, CUIDAR EL EQUIPO, CUIDAR LA INSTITUCIÓN

Entendemos la supervisión como un tiempo dedicado al cuidado de las personas y de las tareas profesionales que ellas realizan, de manera simultánea. La promovida disociación entre identidad personal e identidad profesional no ha servido de mucho para la integración de los elementos identitarios de las profesionales que trabajan en el ámbito educativo, como del resto de las que trabajan atendiendo a personas.

La comprensión de los fenómenos grupales, el desarrollo de las relaciones positivas y de trabajo en equipo, la reflexión sobre quién soy como persona y la observación de cómo me desenvuelvo en la pluralidad de las relaciones, son aspectos que se plantean en el desarrollo de las funciones de los equipos educativos que atienden a la primera infancia y por lo tanto temas oportunos para reflexionar en grupo con el acompañamiento que se necesite durante la supervisión.

Queremos decir que los beneficios que se obtienen de lo que las profesionales dedican a la supervisión de sus funciones tanto mejorará los procesos de trabajo cómo a ellas en tanto que personas. En el ámbito educativo, a menudo, la supervisión se ha posicionado como un instrumento de orientación al profesional por parte de personas expertas. Estas personas expertas aportan soporte y conocimiento sobre los contextos pedagógicos, sociales y normativos y para el desarrollo de las funciones educativas de la forma más satisfactoria. También se asocia a la mejora del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Tomàs, y Espinós, 2001)



La evolución de la idea de supervisión educativa ha ido derivando hacia propuestas de reflexión y análisis de situaciones más que de casos. Hablamos de situaciones entendiendo que la situación incluye aspectos amplios donde encontramos (y se encontrará) también el propio profesional. Desde esta mirada se pone en valor la importancia de la reflexión sobre «aquello que nos está pasando como personas y como profesionales» y, a partir de las aportaciones del grupoanálisis, se nos ofrece una oportunidad de avanzar en el conocimiento de la intervención profesional (Sunyer, 2019).

Finalmente, aportaciones desde las perspectivas de la salud laboral y de la prevención de riesgos laborales (Gay y otros, 2004), y de la importancia del cuidado y el cuidar al cuidador, toma relevancia la supervisión de profesionales como medida de cuidado de profesionales y de las personas a las que éste acompaña.



La experiencia de acompañamiento que desde el BES hemos hecho en los últimos años a profesionales de los ámbitos de la educación infantil, nos permite estructurar una oferta de supervisión o de formación (según los casos y las demandas formuladas) sensible a las necesidades de desarrollo en el puesto de trabajo que estos colectivos profesionales nos han hecho llegar.

La propuesta formativa y de supervisión se encuentra centrada en tres grandes ejes: el cuidado de las personas y su entorno próximo, tener cuidado de los equipos y sus hábitats de trabajo, y tener cuidado de los centros y las relaciones institucionales.

A lo largo de la vida las personas nos encontramos con diferentes malestares de origen mayoritariamente psicosocial y ético, que generan tensiones en uno mismo y en las relaciones familiares, de amistades, laborales, o comunitarias; y seamos sinceros, más a menudo de lo que quisiéramos tenemos dificultades para gestionarlas y para encontrar recursos que nos ayuden a hacerlo.

La supervisión entendida como acompañamiento nace con el fin de empoderar y generar recursos para los profesionales que trabajan en la Educación Infantil hacia la acción proactiva en la búsqueda del bienestar común, con la intención de impulsar sinergias promotoras de la calidad de vida digna para estas profesionales y las personas que atienden.



Recuperamos la voz de una maestra de un centro de niñas y niños de primera infancia de un barrio de Barcelona de familias de clases populares donde se supervisa en equipo y sobre el equipo desde hace tres cursos escolares a un grupo de 14 maestras y educadoras de diversos perfiles de formación y con estadios diversos de biografía profesional:

«El encuentro me ha hecho sentir el aire fresco que entra por la ventana cuando te mueres de calor, ha sido un punto de inflexión y reflexión conjunta en el que te sientes comprendida por otra persona, apoyada, más ligera y nadie te juzga.

El otro día yo, me sentí un poco angustiada por el tema de los límites y de mis inseguridades profesionales. De cómo saber y cuestionarme cuál es la mejor manera de llevar a cabo estas situaciones.

Poder compartirlo con mis compañeras y el tándem de los dos profesionales de la supervisión me ha hecho verlo desde otro prisma, con otra mirada. más abierta, más flexible, más constructiva. De todo ello me quedo con las ganas de aprender, de mejorar cada día, de no ser tan exigente conmigo misma y darme tiempo.

A veces, necesitamos tomar aire para reconfortarnos, para reflexionar con claridad y ver las cosas desde fuera, para poder seguir trabajando con ilusión y poder disfrutar del aquí y del ahora en cada momento.»

Con esta viñeta podemos evidenciar los cambios que con la supervisión en educación se producen tanto en las personas profesionales particulares como en el conjunto de los equipos que participan. Los cambios se suelen producir, tal como se ilustra en la voz de la maestra, de la interacción interpersonal en el marco del puesto de trabajo con unos profesionales supervisores facilitadores de la reflexión y el cambio. La supervisión está al servicio de la innovación y la mejora de los centros y del desarrollo y la educación de los niños y las niñas a través del desarrollo profesional y personal de las maestras y educadoras.

La Cultura del Cuidado (Boff, 2012) es un modelo, una forma de mirar la vida cotidiana y en las relaciones intra e interpersonales y comunitarias, una filosofía y una acción de salud y curación transformadora, de prevención de riesgos y de promoción del desarrollo individual y social. Esta mirada reconoce y promueve en los individuos, los grupos y las comunidades, los valores culturales y de las prácticas relacionales y profesionales con el fin de empoderarlos hacia un desarrollo saludable, restaurador, y de bienestar social y psicológico a lo largo de toda la vida en nuestras comunidades de pertenencia; desde uno mismo, el equipo de trabajo al que se pertenece, la institución a la que pertenece el equipo, la comunidad asentada en el territorio, y nos atrevemos a decir que al planeta.

Las personas, los grupos de trabajo y las instituciones ha de poder construir y mantener una imagen positiva de sí mismas y de la cultura a la que pertenecen para poder crecer, actuar y relacionarse en un entorno de salud corresponsable tanto en lo individual como colectivo. Para poder dar cuidado han de haber recibido cuidado.



Este marco de cuidado se centra en identificar y acompañar, basándose en factores de funcionalidad y salud, el afloramiento de los potenciales de las personas, grupos, comunidades u organizaciones, a partir de los factores de oportunidad natural que emergen de manera espontánea en el sí de sus actuaciones, con el fin de procurar el bienestar de todos sus miembros; fortaleciendo aspectos como el concepto de uno mismo y la autoestima, el autocontrol, la propia aceptación y la resiliencia.

RECURSOS CREATIVOS EN LA SUPERVISIÓN DE EQUIPOS EDUCATIVOS 0-3

«Simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes puede constituir un medio de expresión y comunicación más poderoso que la descripción verbal, y al mismo tiempo, es capaz de hacer que tales sentimientos y experiencias se vuelvan menos amenazantes.» (Dalley, 1987, p.16)

Como veníamos diciendo, en el encargo de la supervisión de los equipos profesionales no hay nada más importante que poder cuidar de las personas y su entorno próximo, tener cuidado de los equipos y sus hábitats, y tener cuidado de los centros y las relaciones institucionales. Esto pasa por organizar escenarios y actividades donde los recursos que entran en juego y los materiales elegidos juegan un papel facilitador y mediador de lo que los profesionales llevan dentro.

La formación y la supervisión. Cada cosa sirve para lo que sirve

La pregunta ahora es ¿qué hacemos para mejorar nuestra práctica profesional? Las profesionales de la educación a menudo buscamos allí donde hay más luz, aunque no quiere decir que sea donde más debemos mirar. Nos preocupa instruirnos en nuevas técnicas o habilidades que nos puedan ayudar en el desarrollo de nuestra labor. Los

progresos del conocimiento y las modas sociales nos han llevado a muchos a estudiar nuevos marcos de referencia, como la inteligencia emocional o la neuroeducación, profundizar en didácticas específicas y en metodologías pedagógicas, como la pedagogía sistémica o la Waldorf, e incluso a tratar de comprender mejor las realidades que nos encontramos en el aula, como la infancia en riesgo, el TDAH, etc.

Sin duda la formación permanente es una actividad enriquecedora que mejora la calidad de nuestra actividad, pero normalmente no es la clave para afrontar las situaciones potencialmente estresantes con las que trabajamos: el contacto con situaciones de marginalidad, las problemáticas de difícil solución o el alto nivel de exigencia. Tampoco permite asumir de forma eficaz la sobrecarga laboral y la baja autonomía, la ambigüedad de rol, las relaciones interpersonales en el trabajo o la vivencia de las mismas condiciones de trabajo (salario, horas extraordinarias, escasez de recursos). A menudo buscamos respuestas fuera, cuando las tenemos en nuestro interior.

Como ya sabemos la actividad formadora consiste en «dar forma», pero esta a menudo pretendida uniformidad no abarca nuestra integridad física, emocional y racional, ni agota los contextos simultáneos de equipo, institucional y social donde nos encontramos inmersas. A nivel individual, las emociones propias, el autoconcepto, la competencia percibida y la autoconfianza se ponen en juego en la cotidianidad de nuestra práctica.

Del mismo modo, los procesos de intercambio social con niños, familias, compañeros y jefes implican una carga emocional que se debe gestionar en el día a día, mezclada con la necesidad operativa de planificar e implementar las actividades asignadas. A nivel institucional, las disfunciones de rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional atraviesan nuestra práctica, condicionando, a veces sin que seamos demasiado conscientes. El entorno social, al mismo tiempo, establece nuevos requerimientos con la aparición de nuevas leyes y estatutos, los cambios en procedimientos y programas, el aumento de las demandas por parte de la sociedad o el cambio de perfil demográfico, así como las variaciones en el prestigio de la profesión.

A menudo la formación atiende de forma tan específica un ámbito concreto de nuestro trabajo que tiene dificultades para integrar armónicamente las diferentes dimensiones de la experiencia humana más allá de lo pedagógico, lo didáctico o lo metodológico, y deja de afrontar las circunstancias concretas que rodean nuestra actividad profesional en los marcos personal, social e histórico donde se están dando. Parecería que en el currículo oculto de nuestra formación tanto inicial como permanente dominará la idea de que lo que sucede en la práctica, ocupando (y preocupando) la mayor parte de nuestro día a día, no existe.

No estamos muy acostumbrados a supervisar nuestra práctica profesional. Desgraciadamente los dispositivos de supervisión profesional y de equipo no están muy presentes en la cultura de las instituciones educativas. Como nos decía la educadora y bailarina Patricia Rodríguez, nunca a una bailarina se le ocurriría salir al escenario sin haber calentado antes, pues es necesario para prevenir lesionarse, pero en cambio como educadoras a menudo entramos «al ruedo» sin haber calentado. ¿Por qué no «calentar» en educación? La supervisión, lejos de cómo la palabra en sí puede resonar en algunos de nosotros, es una actividad primordialmente de cuidado.

Se trata de espacios especializados en examinar la práctica profesional desde las preocupaciones externas más amplias de la organización, hasta los niveles de experiencia más internos y profundos. Orientados al examen y revisión compartida de la actividad profesional individual, de equipo e institucional, mirando allí donde menos luz hay, los dispositivos de supervisión mejoran la práctica profesional individual y del equipo, el cuidado en su ejercicio, optimizan la efectividad de los equipos profesionales y

mejoran la salud de las instituciones, revirtiendo de forma directa en la prevención de los riesgos psicosociales asociados a nuestra práctica profesional y en la calidad de la atención a las personas que atendemos.

En su carácter programático, donde los contenidos se van concretando a raíz de la producción del grupo y de sus miembros, la supervisión no se establece ningún tipo de objetivo más allá de la propia revisión y cuidado, ningún tema ni ningún programa más allá de comunicarse con honestidad y respeto, verbalizando lo que pensamos o sentimos, poniendo palabras en lugar de acciones (frecuentemente poco reflexionadas o incluso inconscientes) a las cosas que nos pasan. El marco de relación que se establece es el de la discusión flotante o de flujo libre donde se promueve el respeto y valoración de las diferencias individuales y se aprende a dialogar validando las emociones de los demás en lugar de valorar sus opiniones. Hablando en primera persona, conectando el aquí y ahora del grupo con el allá y entonces del equipo, el centro de trabajo o de la vida familiar, poco a poco se ponen en evidencia o se señalan aspectos informados, silenciados o poco conscientes con el fin de poderlos elaborar grupalmente.

En ocasiones, las personas que conducen la supervisión hacen uso de ejercicios, actividades y técnicas grupales que permiten acelerar algunos procesos de activación y saneamiento del grupo, ayudando a superar la incomodidad inicial o favoreciendo el trabajo intra e interpersonal, sin pasar por alto las tareas de desarrollo propias del grupo, que permiten incrementar el sentimiento de autonomía, pertenencia y potencia grupal.

Conocer la historia y el contexto

Hay que tener en cuenta a la hora de intervenir en el acompañamiento de un equipo educativo que ya antes de la aparición del equipo supervisor este se encuentra inevitablemente inmerso, como cualquier otro grupo humano, en un en un estadio dinámico que viene desarrollándose en una historia que está inmersa en una compleja secuencia de dinámicas grupales anteriores. Esto se refiere a la consideración de la historia grupal e institucional tanto en el momento de entrar en el campo de intervención como a lo largo de lo que se pueda proponer.

Las dinámicas de grupo son aquellos fenómenos interactivos e interpersonales que los grupos humanos desarrollan de manera espontánea, natural o inducida por algún agente externo al propio grupo. Haya o no haya intervención grupal, los grupos humanos viven inmersos en dinámicas grupales. Esas dinámicas grupales conviene conocerlas para poder elegir qué técnicas grupales convienen en cada momento para un desarrollo funcional y saludable del grupo en el que se interviene.

Hay que considerar pues que la elección de unas determinadas técnicas grupales no nos va a llevar unívocamente a las dinámicas grupales que se pretendan. Como bien se sabe, existen dinámicas grupales ocultas, inconscientes, subterráneas, informales, que modificarán muy probablemente la intervención explícita, consciente, transparente y formal. Por lo tanto, una dinámica grupal estará en manos (o no) del profesional que interviene en ese grupo en función de la expertez de este y de su capacidad de contextualizar la intervención que realiza Fancia y Mata (2007).

Recursos y materiales *Ad hoc*

Para Gimeno, Martínez, Careta y Ballesteros (2019) a menudo la búsqueda de recursos para la supervisión transita por encrucijadas donde es difícil dar con «el recurso» adecuado. Es entonces cuando las personas supervisoras hacen gala de su

ingenio y creatividad para reformular sentido y significado de técnicas u objetos que tienen ya un uso y convertirlos en recursos al servicio de la situación a revisar.

En los contextos de supervisión profesional necesitamos dispositivos que nos ayuden al objetivo principal de fomentar la reflexión, el diálogo y en definitiva la autoconsciencia para la transformación: reconocimiento del propio bagaje, ser conscientes de los propios recursos, así como de las posibles limitaciones que aparecen en la tarea profesional.

Entendemos que, como profesionales de la educación insertos en un equipo y en una institución, necesitamos revisar el poso cultural y de valores, a la vez que profundizar en el autoconocimiento, entre otros, de nuestro estilo vincular-relacional y comunicativo, de nuestras relaciones con las figuras de poder y autoridad, de la gestión de aquello que nos resulta desagradable o nos genera malestar, etc. Los recursos que utilizamos en un espacio de supervisión de equipo pretenden fomentar esta conciencia de uno mismo, de las propias creencias, pensamientos y actitudes ante la vida y el acompañamiento.

Para poder desarrollar esta actividad de cuidado profesional e institucional que es la supervisión no hay recetas mágicas que funcionen para todos, y no hay imposiciones de manos que salven a nadie. Las intervenciones *prêt-à-porter* pueden resultar deslumbrantes en un primer momento para revelarse poco después como intransferibles e inoperantes en la realidad concreta que viven los equipos profesionales.

Es de especial importancia tener en cuenta las especificidades circunstanciales de cada situación, de cada profesional y de cada equipo e institución. Esto requiere de un delicado y elaborado ejercicio de compenetración, confianza y creatividad para abordar cada una de estas situaciones únicas, que demandan que se ponga en juego un acompañamiento y unos recursos hechos a medida *ex profeso* para cada situación.

Los recursos creativos

Hablamos de recursos creativos entendiendo como recurso, aquel dispositivo grupal que media en el proceso de desarrollo grupal, e incluimos el adjetivo creativo en el sentido de Storr (1993) que entiende la creatividad como la capacidad de hacer que exista algo nuevo, ya que los instrumentos a los que hacemos referencia son, como decíamos, mayormente creados *ex profeso*, y promueven a su vez el desarrollo de la capacidad de generar algo novedoso para la persona y los equipos.

Al mismo tiempo, los recursos creativos los definimos como dispositivos caracterizados por una carga simbólica o metafórica que llevan a las personas y a los equipos a nuevas realidades. Como explica Goodman (1995), la ciencia no es el único camino que conduce al progreso del conocimiento. El autor afirma que la práctica, la percepción y las diferentes artes constituyen igualmente medios para obtener conocimiento y formarse una idea de algo; y que el arte, al igual que la ciencia, proporciona la comprensión de nuevas afinidades y contrastes, hace desaparecer categorías usuales para establecer nuevas organizaciones, así como visiones nuevas de los mundos que habitamos. Según Goodman el mundo es una construcción simbólica y a partir de la experiencia artística, creativa, la persona puede revisar su representación del mundo y cambiar su realidad. Autores del campo de la psicología y la educación, tales como Carl G. Jung y Jean Piaget entre otros, hablan también de procesos de simbolización y de cómo la experiencia artística, de representación de la realidad a través de lenguaje simbólico, ayuda al desarrollo de la persona.

Hernández (1997) define el proceso creativo a partir de las siguientes características que consideramos relevantes a la hora de abordar los procesos de aprendizaje a través de los recursos creativos:

1) Redefinición constante de los problemas.

2) Transformación del mundo exterior y de las representaciones internas mediante el establecimiento de analogías y la construcción de conexiones conceptuales.

3) Utilización de representaciones no verbales de pensamiento.

4) Saber afrontar temas reconociendo modelos e imágenes que hagan cercano lo nuevo, y nuevo lo viejo.

5) Momentos de tensión, de conflicto entre lo establecido y la apertura de un nuevo campo de trabajo, en los diferentes pasos que se siguen hasta llegar a la solución final, y entre la batalla entre el caos desorganizado y el camino que lleva hasta niveles más altos de organización y eficiencia.

Ilustramos el potencial en el uso de uno de estos recursos con el trabajo realizado con el equipo de una escuela de educación infantil inserta en un barrio recientemente catalogado de alta complejidad, que al poco de iniciar la tarea de supervisión de equipo se sentían sin capacidad y sin recursos para afrontar la situación vivida en la escuela en su relación con las familias, generando esta tensión a su vez malestar en la relación entre las profesionales del centro, que empezaban a acusar bajas laborales sintomáticas.

Les propusimos un ejercicio que denominamos *Muestra Fotográfica* en el que las profesionales captaron una instantánea que para ellas representase la vivencia subjetiva de la situación actual en el centro. Este recurso es útil en el inicio de una supervisión para poder compartir, a través de un lenguaje diferente de la palabra, el estado inicial en el que se encuentran las personas participantes respecto a la imagen que cada una tiene del propio trabajo y la institución. Estas fueron algunas de las imágenes resultantes y los títulos puestos a las obras antes y después del trabajo realizado con el equipo:







La foto número 8 fue titulada en un inicio «*Sin pilas*» y al final del trabajo «*Tempus fugit o la inercia del momento*», La número 9 fue titulada en un inicio «*Cactus pincha*» y al final del trabajo «*Espinos floreciendo*», y la número 10 fue titulada en un inicio «*Sal a respirar*» y al final del trabajo «*Nadie se ahoga en un vaso de agua*».

Estas fueron algunas instantáneas del trabajo realizado, que permitió al equipo pasar de una mirada de desesperanza a un reconocimiento del propio potencial educador y cuidador a pesar de las dificultades del contexto. Así pues, estas imágenes suscitaron en un primer momento comentarios como «*Parece que estemos en un bucle donde se ha parado el tiempo y no podemos avanzar. Estas situaciones nos roban la energía y cada*

día parece que no termine nunca», «Estamos dañándonos a nosotras mismas porque nos pasamos la irritabilidad las unas a las otras y al final ya no quieres ni acercarte a nadie por qué no sabes si ese día va a estar de buenas o de cactus», «Hay muchos días en los que si no tuviera la obligación moral de quedarme, también por solidaridad con mis compañeras, mi iría corriendo deseando que nadie en el barrio me viera».

A partir de ahí estuvimos viendo los matices en cada imagen, haciendo segundas lecturas y otros títulos propuestos por parte del equipo, analizando y verbalizando qué emociones y qué estilo relacional y comunicativo del equipo se ponía en juego en ellas. Después de un par de sesiones de trabajo pudimos mirar esas mismas fotografías con nuevas miradas *«No debemos preocuparnos por lo que vendrá sino por lo que tenemos ahora mismo entre manos, de nada sirve malgastar energía en lo que por ahora no es real. No podemos perder el tiempo en aquello que no podemos cambiar, nuestra parcela de actuación es la que es», «A veces somos un poco florecillas, yo la primera, y enseguida nos sentimos atacadas por cualquier comentario. Aunque es verdad que a veces estamos espinosas también podemos reconocer aquellas partes de la escuela que poco a poco van floreciendo. Son flores delicadas que debemos proteger entre todas», «Es verdad que las familias con las que trabajamos nos plantan en la cara unas situaciones bien complicadas de soportar, que a veces les mandarías a la mierda, eh, pero es que también nosotras queremos todo perfecto y no puede ser. Si nos apoyamos entre nosotras en vez de atacarnos conseguiremos nadar juntas».*

Gracias a estos recursos y el proceso de trabajo que se desencadena, se pueden observar situaciones y objetos de aprendizaje desde una mirada no habitual, especialmente en contextos de educación formal. La aproximación a estos objetos de aprendizaje tiene un componente de activación de la curiosidad, sin respuestas preestablecidas y con pocos condicionamientos. A su tiempo, genera nuevos planteamientos y nuevas respuestas sorprendentes por las mismas personas que están inmersas en el proceso (*insights*).

De acuerdo con Sánchez-Ruiz J. y Chacón P. (2012) el hecho de incentivar a la persona a imaginar alrededor de una consigna; a través de la observación de una ilustración, por ejemplo, o de escuchar una visualización guiada, puede desencadenar imágenes, que a su tiempo pueden nombrarse, pueden ser expresadas, vividas más conscientemente y, por tanto, favorecer un crecimiento saludable.

Así, en el contexto de las supervisiones y formaciones de equipos de profesionales de la educación, el desarrollo de estas propuestas a través del lenguaje metafórico y simbólico, nos sirven para facilitar la revisión de los procesos y de la labor de las personas y de los grupos, desvelando elementos que estaban ocultos, que no veíamos en el día a día de la vida profesional, pero que no por no verse o ser conscientes dejaban de estar operando de forma efectiva.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La utilización de estos recursos creativos en contextos de formación y supervisión de profesionales de la educación, nos permite afirmar que funcionan como mediadores de la reflexión, del diálogo y de la construcción de la identidad personal y de grupo.

Los procesos creativos y de aprendizaje que favorecen estos recursos facilitan el desarrollo de las personas y de los equipos y de su capacidad de generar situaciones nuevas.

A través del material que emerge en el trabajo, constatamos que los recursos creativos:

- Generan pensamiento y reflexión, posibilitando múltiples respuestas.
- Incentivan a un proceso de búsqueda de la propia respuesta, personal y de equipo.
- Permiten identificar aspectos relevantes de la historia personal o del equipo.
- Favorecen la construcción de la identidad personal y de equipo.
- Facilitan la toma de conciencia de aspectos relevantes del proceso y de la tarea.
- Procuran hacer más explícito el contenido inconsciente, que de otro modo también actúa ya menudo es origen de malestar.
- Aportan más elementos para identificar fortalezas, debilidades, en uno mismo y en el equipo de profesionales.
- Transforman pensamientos, actitudes y comportamientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trota.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder Editorial
- Delors, J. (1996). «Los cuatro pilares de la educación» en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fancia, A., y Mata, J. (2007). *Dinámica y técnicas de grupo*. Madrid: CCS
- Gaínza, Hno. Fermín (1982). *Casi puro rezo*. Buenos Aires: Stella
- Gairín Sallán, J. (1991). *Planteamientos institucionales en los centros educativos. Curso de formación para equipos directivos, unidad 2*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín Sallán, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende, en *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas: una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía* Organización de Instituciones (pp. 47-92). Grupo Editorial Universitario.
- Gay, E.I., Milán, M., Noguera, M., y Embuena, E. (Coord.) (2004). *Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo Docente*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2012). *Currículum i orientacions educació infantil primer cicle*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Gimeno, X., Martínez, R., Careta, A., y Ballesteros, N. (2019). Recursos creatius en la formació i supervisió de professionals de l'educació: L'experiència de l'Equip BES (Barcelona Espai de Supervisió). *Revista Catalana de Pedagogia* 16, 219-237.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor
- Heler, M. (2000). *Cuestiones ético-profesionales de la actividad docente: la cuestión de la autoridad*. Pensaments 9. Lleida: Institut de Ciències de l'Educació. UdL.

- Hernández, F. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía. La creatividad como representación cultural*. Manresa: Editorial Angle
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- San Fabián Maroto, J.L. (1991). *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes. Curso de formación para equipos directivos, unidad 3*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanchez-Ruiz J., y Chacón P. (2012). *Artemediación, un modelo en desarrollo. Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA
- Storr, A. (1993). *The Dynamics of Creation*. Nueva York: Ballantine Books
- Sunyer, J.M. (2019). *Escritos grupoanalíticos. Todo un tiempo aprendiendo*. Madrid: ViveLibro.
- Tomàs, M., y Espinós, J.L. (2001). *Temes Bàsics de Supervisió d'Institucions Educatives*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Acuña, E., y Sanfuentes, M (2013.) *Métodos socioanalíticos para la gestión y el cambio en organizaciones*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria Santiago de Chile.
- Barcelona Espai de Supervisió. (2017). *Registres de sessions de supervisió a equips professionals*. Barcelona: Document inèdit.
- Gimeno, X., y Careta, A. (2016). *Joc de Cartes per a Adults en Família*. Barcelona: Barcelona Espai de Supervisió.
- Guerra, L.; Santiago, F.; y Fernandez, MJ. (2013). *Psicodiagnóstico dinámico a través de las técnicas proyectivas*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Leal, J. (1997). Elementos grupales e institucionales en la escuela y su repercusión sobre los sujetos. *Pedagogia Crítica: Malestar i Ocultació*. Lleida: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida.
- Lencioni, P. (2003). *Las cinco disfunciones de un equipo*. Barcelona. Empresas activa.
- Nitsun, M. (2014). El espejo organizativo: una aproximación grupoanalítica a la asesoría de las organizaciones. Teoría. Primera parte. *Teoría y práctica grupoanalítica 4* (1), pp.13-36.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional: Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Siquier, ML. et al (2003) *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: New Vision Argentina. Sunyer, J.M. (2008). *Psicoterapia de grupo grupoanalítica. El proceso de co-construcción de un conductor de grupos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Yalom, I. (1986). *Teoría y Práctica de la psicoterapia de grupo*. México: Fondo de Cultura Económica.