
Recursos creatius en la formació i supervisió de professionals de l'educació: l'experiència de l'Equip BES (Barcelona Espai de Supervisió)

Creative resources in the training and supervision of education professionals: The experience of the BES team (Barcelona Supervision Space)

Xavier Gimeno,^a Raül Martínez,^b Arnau Careta^c
i Neus Ballesteros^d

^a Professor titular d'universitat al Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB.

^b Conductor en entorns de supervisió d'equips de professionals del sector educatiu i social.

^c Formador i assessor d'equips i de professionals de l'àmbit socioeducatiu. Membre de l'ERIFE (Equip de Recerca sobre Infància, Família i Educació de la UAB).

^d Professora associada per al Departament de Pedagogia Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

A/e: info@espaibes.cat

Data de recepció de l'article: 11 de gener de 2019

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.132

«El pensament creatiu no és un talent mític. És una habilitat que pot ser practicada i nodrida.»

EDWARD DE BONO¹

1. Escriptor i psicòleg maltès de la Universitat d'Oxford, entrenador i instructor en el tema del pensament.

Resum

Els professionals de l'educació vivim la nostra tasca des d'un compromís profund que ens aporta satisfaccions i també malestars que cal atendre. Disposem de contextos de formació i de supervisió professional on es promou la reflexió i la consciència d'un mateix, de l'equip i l'aprenentatge compartit. Són espais que faciliten el fet de revisar com ens desenvolupem a escala personal i professional per posar-nos a disposició i acompanyar de forma honesta i saludable la formació de les persones amb les quals es treballa.

Els recursos creatius que es despleguen en les formacions i supervisions professionals són dispositius que ajuden a aquest objectiu i medien, a través d'elements simbòlics i metafòrics, entre el formador/supervisor i aquell qui s'està formant o participa a les supervisions i, també, entre aquell que aprèn i l'objecte d'aprenentatge. Són recursos que ens situen i permeten desenvolupar la capacitat de generar alguna cosa innovadora per a la persona i els equips.

Paraules clau

Professionals de l'educació, formació permanent, supervisió professional, recursos creatius, reflexió, autoconeixement.

Abstract

Education professionals carry out their task with a profound commitment providing both satisfaction and discomfort that need to be addressed. We have training and professional supervision contexts in which reflection and self-awareness, the team and shared learning are promoted. These are spaces that help us to review how we develop at the personal and professional levels in order to make ourselves available to, and to accompany in an honest and healthy way, the training of the people with whom we work. The creative resources deployed in professional training and supervision become devices that favour this objective and that mediate, through symbolic and metaphorical elements, between the trainer/supervisor and the person who is training or participating in the supervision, and, also between the person who learns and the object of learning. They are resources that situate us and that allow professionals and their teams to develop their ability to generate something new.

Keywords

Education professionals, permanent training, professional supervision, creative resources, reflection, self-knowledge.

L'experiència del BES

Treballar en EQUIP no és una virtut, és una elecció conscient i voluntària que sorgeix construint llaços de confiança basats en la vulnerabilitat humana que mostren els integrants de l'equip per compartir els seus errors, pors i dificultats (Lencioni, 2003, p. 25).

L'experiència adquirida al llarg dels més de deu anys d'acompanyament a famílies i els seus membres, i a professionals, equips i direccions dels àmbits de l'educació escolar, l'educació social, el benestar social i l'atenció sociosanitària, permet a l'Equip BES estructurar una oferta de serveis d'acompanyament, formació i supervisió sensibles a les necessitats de desenvolupament en el lloc de treball que aquests col·lectius professionals ens han fet arribar.

Hem après en aquests anys de treball que no hi ha res més important que poder tenir cura de les persones i el seu entorn proper, tenir cura dels equips i els seus hàbitats, i tenir cura dels centres i les relacions institucionals.

Sabem que per a poder desenvolupar aquesta activitat de cura professional i institucional no hi ha receptes màgiques que funcionin per a tothom, que no hi ha imposicions de mans que salvin a ningú, i que les intervencions *prêt-à-porter* poden resultar enlluernadores en un primer moment per revelar-se poc després com a intransferibles i inoperants en la realitat concreta que viuen els equips professionals. Al contrari, hem reafirmat amb cadascuna de les nostres intervencions que és d'especial importància tenir en compte les especificitats circumstancials de cada situació, de cada professional i de cada equip. Això requereix un delicat i elaborat exercici de compenetració, confiança i creativitat per abordar cadascuna d'aquestes situacions úniques, que demanen que es posi en joc un acompanyament i uns recursos fets a mida *ex professo* per a cada esdeveniment.

Barcelona Espai de Supervisió, el BES, és un equip intergeneracional de set professionals i diversos col·laboradors dels camps de l'educació, la psicologia, la psicopedagogia, les arts plàstiques i les arts escèniques, que treballa des del 2005 posant a disposició tots aquests recursos per procurar espais de benestar en els àmbits de convivència de les famílies àmpliament enteses i els professionals que treballen

amb elles en aquests àmbits de l'educació escolar, l'educació social, el benestar social i l'atenció sociosanitària.

L'equip del BES treballa per acompanyar i generar recursos per als professionals que treballen amb persones, famílies i el teixit sociocomunitari cap a l'acció proactiva en la cerca del benestar comú, amb la intenció d'impulsar sinergies promotores de la qualitat de vida digna per a aquests professionals i les persones que atenen.

Des de 2015 el BES ha supervisat i format cada any més de mil professionals i els seus equips, i ha acompanyat també anualment més de dues-centes cinquanta famílies. L'equip del BES ha treballat amb més de seixanta-cinc institucions que li han fet confiança, entre les quals la Diputació i el Consorci de Serveis Socials de Barcelona; més de vint ajuntaments, universitats públiques i privades, serveis educatius i psicopedagògics públics, col·legis i federacions professionals, fundacions i empreses, centres educatius, biblioteques, centres culturals, i més de quaranta-cinc AMPA i AFA.

Dedicar-nos a l'educació ens suposa importants guanys i també importants costos

Educator es lo mismo
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.

GABRIEL CELAYA (Gaínza, 1982, p. 182)

Els i les professionals que ens dediquem a l'educació, la gran majoria de nosaltres, ho fem perquè en algun moment ens hem sentit cridats per la vocació, pel desig i el plaer d'ajudar a créixer i desplegar-se aquells amb qui treballem. Si algú ha decidit dedicar-se a l'educació per enriquir-se econòmicament ho té molt difícil; i tot i no fer-nos rics

en diners, la nostra tasca de formació, d'acompanyament i de suport per facilitar que l'altre pugui fer aflorar i desenvolupar el seu ventall de facultats i potencialitats, no té preu.

No té preu perquè allò que fem els i les professionals de l'educació tant en l'àmbit de l'atenció a les persones, des de nadons a gent gran, com en el de les seves comunitats de pertinença, des de la família a la comunitat veïnal, compleix una funció social de cura i desenvolupament individuals i col·lectius d'un valor incommensurable. Fins aquí, tot intentant deixar de banda l'escàs reconeixement social i econòmic de la tasca educativa, podria semblar que ser professional de l'educació és d'un idil·li meravellós, però... Sí, la tasca educativa té peròs, uns peròs que habitualment no se'ns plantegen en el moment d'escollir la professió, i que en general tampoc s'aborden en la formació professional inicial ni continuada, i pels quals podem arribar a pagar un elevat preu.

Els i les mestres, psicopedagogues, educadores socials, treballadores socials i familiars, monitores, professionals de l'àmbit sociosanitari i, en general, totes aquelles professionals que ens dediquem a tenir cura i a acompanyar en el creixement d'altres persones, sovint hem d'afrontar situacions complexes en la nostra pràctica professional dins el camp de les relacions humanes i del tracte amb les dificultats i el dolor que pateix la població amb qui treballem.

Quan ens plantegem la professió o en la nostra formació com a professionals, generalment no es contempen alguns aspectes que després en la quotidianitat del dia a dia resulten ser els que majors malestars ens produeixen. Per exemple, no tenim present la importància de revisar el nostre propi estil de vinculació afectiva, o de relació amb l'autoritat i les figures de poder. Tampoc comptem sovint amb la ineludible gestió de la frustració de no veure acomplertes les nostres expectatives en les persones amb les quals treballem i amb el propi equip de treball.

Alhora, la dinàmica institucional, entre companys, amb les direccions i amb instàncies superiors, origina sovint dificultats en les persones professionals per saber quin és el seu lloc i què els correspon. A vegades les nostres institucions tenen una inversemblant similitud amb el hamletia castell d'Elsinore: ambient d'exquisida educació, cortesia, ambigüitats i aparences, al costat de les passions, dubte, desconfiança, dissimulació, intrigues i venjances pròpies del teatre de la vida.

Tots tenim evidències de la cronificació del malestar, de la crisi social pel que fa als valors i principis, amb caràcter general. Els professionals de l'educació també ens veiem afectats per aquesta cronificació en la pràctica diària, en la nostra intervenció, però no es contempla la pròpia necessitat de cura, de resiliència, i d'habilitats i recursos per gestionar de forma almenys suportable les dificultats i malestars que trobem en els llocs de treball. Això genera una sobrecàrrega assistencial que perjudica el propi treball dels professionals de l'educació i dels processos de millora de les condicions de vida dels ciutadans.

Si no hem estat nosaltres mateixos, sabem de companys i companyes professionals que pateixen fins i tot somatitzacions d'aquest malestar: predisposició a agafar refredats, mals de cap, dificultats digestives, dolors musculoesquelètics o dificultats per a agafar el son. Altres manifestacions són desencantament i desinterès per la feina, l'aparició de sentiments de desànim, impotència i incapacitat, o resistències a la realització de la tasca. Les característiques intrínseques del treball dels professionals de l'educació i les condicions laborals porten associats uns riscos de salut que cal prevenir des de cada lloc concret de treball.

La formació i la supervisió: característiques

«Un dia, Nasrudín va perdre les claus de casa. Ja de nit el pobre home anava de quatre grapes, sota un fanal d'oli, buscant i rebuscant debades les claus (...).

Passa per allà un veí.

—Què estàs fent, Nasrudín, has perdut alguna cosa? —li pregunta.

—Sí, estic buscant la meua clau.

El veí es queda amb ell per ajudar-lo a buscar. Després d'una estona, passa una veïna.

—Què esteu fent? —els pregunta.

—Estem buscant la clau de Nasrudín.

Ella també vol ajudar-los i es posa a buscar. Després, un altre veí s'uneix a ells. Junts busquen i busquen i busquen. Havent buscat durant una llarga estona acaben per cansar-se. Un veí pregunta:

—Nasrudín, hem buscat la teua clau durant molt temps, estàs segur d'haver-la perdut en aquest lloc?

- No, diu Nasrudín.
 - On l'has perdut, doncs?
 - Allà, a casa meva.
 - Llavors, per què l'estem buscant aquí?
 - Doncs perquè aquí hi ha més llum i la meva casa està molt fosca.
- (Bárcena, 2015, p. 3)

La pregunta ara és: què fem per millorar la nostra pràctica professional? Com el mullà Nasrudín, les professionals de l'educació sovint cerquem allà on hi ha més llum: ens preocupa instruir-nos en noves tècniques o habilitats que ens puguin ajudar en el desenvolupament de la nostra tasca. Els progressos del coneixement i les modes socials ens han portat a molts a estudiar nous marcs de referència, com la intel·ligència emocional o la neuroeducació; a aprofundir en metodologies pedagògiques, com la pedagogia sistèmica o la Waldorf, i, fins i tot, a tractar de comprendre millor les realitats que ens trobem a l'aula, com la infància en risc, el TDAH, etc.

Sens dubte la formació permanent és una activitat enriquidora que millora la qualitat de la nostra activitat, però normalment no és la clau per afrontar les situacions potencialment estressants amb les quals treballem, el contacte amb situacions de marginalitat, les problemàtiques de difícil solució o l'alt nivell d'exigència. Tampoc permet entomar de forma eficaç la sobrecàrrega laboral i la baixa autonomia, l'ambigüitat del rol, les relacions interpersonals a la feina o les mateixes condicions de la feina (salari, hores extraordinàries, escassetat de recursos). Sovint busquem respostes fora, quan les tenim a dins nostre.

Com ja sabem l'activitat formadora consisteix a «donar forma», però aquesta uniformitat no abasta la nostra integritat física, emocional i racional, ni exhaureix els contextos simultanis d'equip, institucional i social on ens trobem immerses. A escala individual, les emocions pròpies, l'autoconcepte, la competència percebuda i l'autoconfiança es posen en joc en la quotidianitat de la nostra pràctica. De la mateixa manera, els processos d'intercanvi social amb infants, famílies, companys i caps impliquen una càrrega emocional que s'ha de gestionar en el dia a dia, barrejada amb la necessitat operativa de planificar i implementar les activitats assignades. A escala institucional, les disfuncions de rol, la manca de salut organitzacional, l'estructura, la

cultura i el clima organitzacional travessen la nostra pràctica, condicionant-la, de vegades sense que en siguem massa conscients. L'entorn social, alhora, estableix nous requeriments amb l'aparició de noves lleis i estatuts, els canvis en procediments i programes, l'augment de les demandes per part de la població o el canvi de perfil demogràfic, així com les variacions en el prestigi de la professió.

Atenent l'orientació clarament professionalitzadora de la formació universitària en el nostre àmbit, que treballa amb «material sensible», costa d'entendre com a la universitat no ens van ensenyar a integrar harmònicament les diferents dimensions de l'experiència humana ni a afrontar les circumstàncies concretes que envolten la nostra activitat professional en els marcs personal, social i històric on s'estan donant. Semblaria que en el currículum ocult de la nostra formació acadèmica dominés la idea que allò que passa en la pràctica, ocupant (i preocupant) la major part del nostre dia a dia, no existeix. Això no s'aprèn a l'escola perquè té més a veure amb el que fem que amb el que sabem.

Tanmateix, la condició aprogramàtica dels processos de supervisió i el rol menys directiu de les persones que els condueixen, semblen no encaixar amb els criteris metodològics i estructurals de l'educació reglada. Mirat més de prop, el seu caràcter diferenciat i sistemàtic, la intencionalitat socioeducativa i la metodologia contrastada dels processos de supervisió professionals, ens animen a proposar la idoneïtat d'aquestes pràctiques en els processos d'educació formal. I és que no estem gaire acostumats a supervisar la nostra pràctica, malauradament, els dispositius de supervisió professional tampoc són presents de forma majoritària en les institucions educatives.

No obstant això, la formació i la supervisió que el BES promou són espais especialitzats a examinar la pràctica professional des de les preocupacions externes més àmplies de l'organització, fins als nivells d'experiència més interns i profunds. Orientats a l'examen i revisió compartida de l'activitat professional individual, d'equip i institucional, furgant allà on menys llum hi ha (on podem trobar la clau de Nasrudín), els dispositius de supervisió milloren la pràctica professional individual i la cura en el seu exercici, optimitzen l'efectivitat dels equips professionals i purifiquen la salut de

les institucions, revertint de forma menys tangible en la prevenció dels riscos psicosocials associats a la nostra pràctica professional i en la qualitat de l'atenció a les persones que atenem.

Com ens deia l'educadora i ballarina Patrícia Rodríguez, «abans de ballar escalfem per prevenir lesions, per què no “escalfem” en educació?». La supervisió, lluny de com el mot en sí pot ressonar en alguns de nosaltres, és una activitat de cura. Cuidar dels que cuiden com a requeriment social per atendre les persones amb amor i respecte, vetllant pel benestar de tothom.

Les característiques dels dispositius de supervisió trenquen amb alguns dels ajustaments clàssics de l'educació, encara que conserven la necessitat de definir un espai propi (prou ampli i confortable, lliure de disruptors externs), establir uns temps prefixats d'activitat (habitualment, en sessions mensuals de noranta minuts) i assignar el rol de lideratge o conducció de l'espai (normalment a professionals externs: una persona o, com és el cas del BES, dues persones que es distribueixen la conducció i l'observació, o bé comparteixen la conducció de les sessions).

El seu caràcter aprogramàtic, on els continguts es van concretant arran de la producció del grup i dels seus membres, és propiciat pel rol no directiu de la conducció: no s'estableix cap mena d'objectiu, cap tema ni cap programa més enllà de comunicar-se amb honestedat i respecte, verbalitzant el que pensem o sentim, posant paraules en lloc d'accions a les coses que ens passen. Les persones participants seuen en cercle, cara a cara i sense taules o barreres per a la comunicació interpersonal. El marc de relació que s'estableix és el de la discussió flotant o de flux lliure, en la qual es promou el respecte i valoració de les diferències individuals i s'aprèn a dialogar validant les emocions dels altres en lloc de valorar les seves opinions.

Parlant en primera persona, connectant l'aquí i ara del grup amb l'allà i aleshores del centre de treball o de la vida familiar, de mica en mica es posen en evidència o s'assenyalen aspectes informals, silenciats o poc conscients per tal de poder-los elaborar grupalment. Per afavorir la confiabilitat de l'espai de supervisió és convenient respectar i fer respectar el principi de confidencialitat i de restitució al grup dels continguts treballats a les sessions que hagin pogut abocar-se en espais informals fora de la supervisió.

La mida del grup pot variar a partir d'un mínim de sis o set persones. Sense ser un obstacle per al treball de supervisió, els grups petits ofereixen normalment matisos i desenvolupaments diferents dels grups mitjans o grans, a partir de vint persones, que acostumen a incorporar més elements de l'àmbit sociocultural.

En ocasions, les persones que condueixen la supervisió fan ús d'exercicis i activitats que permeten accelerar alguns processos d'activació del grup, ajudant a superar la incomoditat inicial o afavorint el treball intrapersonal i interpersonal, per exemple, sense passar per alt les tasques de desenvolupament pròpies del grup, que permeten incrementar el sentiment d'autonomia i potència grupal.

Recursos creatius en contextos de formació i supervisió de professionals de l'educació

I ara oblideu-vos d'aquest llibre i viviu pacíficament amb el tresor de les vostres metàfores [...]. Viviu, doncs, amb la tranquil·litat del vostre discurs, fet de paraules que sonen i ressonen de manera plural; les que van com fletxes cap a significacions precises i altres que també hi arriben fent, però, giragonses que es deturen en nocions amigues, velles conegudes vostres: el vostre cos, les vostres accions, les vostres afeccions, els vostres objectes familiars. No oblideu, però, que fins i tot la paraula *metàfora* (trasllat o viatge) és també una metàfora (Tusón, 2008, p. 102).

En els contextos educatius i de supervisió professional, utilitzem dispositius que ens ajuden a l'objectiu principal de fomentar la reflexió, el diàleg i en definitiva l'aprenentatge: reconeixement del propi bagatge, ser conscients dels propis recursos, així com de les possibles limitacions que apareixen en la tasca professional.

Entenem que, com a professionals de l'educació, ens cal revisar el pòsit cultural i de valors, a la vegada que aprofundir en l'autoconeixement per poder posar-nos a disposició i acompanyar de forma honesta. Els recursos que utilitzem pretenen fomentar aquesta consciència d'un mateix, de les pròpies creences, pensaments i actituds davant la vida i l'acompanyament.

Parlem de *recursos creatius* entenent com a *recurs* aquell dispositiu grupal que media, que fa de pont i defineix una metodologia en un context formatiu (educatiu,

d'ensenyament/aprenentatge o didàctic) entre el formador/supervisor i aquell qui s'està formant o participa en les supervisions. Incloem l'adjectiu *creatiu* en el sentit de Storr que entén la creativitat com *la capacitat de fer que existeixi alguna cosa nova*, ja que els instruments als quals fem referència promouen el desenvolupament de la capacitat de generar alguna cosa innovadora per a la persona i els equips.

Al mateix temps, els recursos creatius els definim com a dispositius caracteritzats per una càrrega simbòlica o metafòrica que porta les persones i els equips a noves realitats. Com explica Goodman (1995), la ciència no és l'únic camí que condueix al progrés del coneixement. L'autor afirma que la pràctica, la percepció i les diferents arts constitueixen igualment mitjans per obtenir coneixement i formar-se una idea d'alguna cosa i que l'art, de la mateixa manera que la ciència, proporciona la comprensió de noves afinitats i contrastos, fa desaparèixer categories usals per establir noves organitzacions, així com visions noves dels mons que habitem. Segons Goodman, el món és una construcció simbòlica, i a partir de l'experiència artística, creativa, la persona pot revisar la seva representació del món i canviar la seva realitat. Autors del camp de la psicologia i l'educació, Carl G. Jung i Jean Piaget entre d'altres, parlen també de processos de simbolització i de com l'experiència artística, de representació de la realitat a través de llenguatge simbòlic, ajuda al desenvolupament de la persona.

Els elements centrals d'aquests recursos, doncs, són imatges, il·lustracions, objectes, relats i obres de diversos formats, al voltant dels quals es planteja una consigna que incentiva i que actua com a guspira. A partir d'aquí, es pren en consideració el procés creatiu que es desplega on no existeix un sol resultat o resultats als quals calgui arribar. És, precisament en el procés, quan emergeix allò que és principal i nuclear en els processos d'aprenentatge i de supervisió.

Hernández (1997) defineix el procés creatiu a partir de les següents característiques que considerem rellevants a l'hora d'abordar els processos d'aprenentatge a través dels recursos creatius:

- a) Redefinició constant dels problemes.

- b) Transformació del món exterior i de les representacions internes mitjançant l'establiment d'analogies i la construcció de connexions conceptuals.
- c) Utilització de representacions no verbals de pensament.
- d) Saber afrontar temes reconeixent models i imatges que facin proper allò que és nou, i nou el que és vell.
- e) Moments de tensió, de conflicte entre allò que està establert i l'obertura d'un nou camp de treball, en els diferents passos que se segueixen fins a arribar a la solució final, i entre la batalla entre el caos desorganitzat i el camí que porta fins a nivells més alts d'organització i eficiència.

Gràcies a aquests recursos i el procés de treball que es desencadena, es poden observar situacions (casos) i objectes d'aprenentatge des d'una mirada no habitual —menys, en contextos d'educació formal. L'aproximació a aquests objectes d'aprenentatge té un component d'activació de la curiositat, sense respostes preestablertes i amb menys condicionaments. Al seu temps, genera nous plantejaments i noves respostes sorprenents per les mateixes persones que estan immerses en el procés (*insights*).

La curiositat, essencial per a l'aprenentatge, junt amb la capacitat d'imaginar esdevenen eines d'un potencial il·limitat. D'acord amb Sanchez-Ruiz i Chacón (2012) el fet d'incentivar la persona a imaginar al voltant d'una consigna; a través de l'observació d'una il·lustració, per exemple, o d'escoltar una visualització guiada, pot desencadenar imatges, que al seu temps poden anomenar-se, poden ser expressades, viscudes més conscientment i, per tant, afavorir un creixement saludable.

Així, en el context de les supervisions i formacions d'equips de professionals de l'educació, el desenvolupament d'aquestes propostes a través del llenguatge metafòric i simbòlic ens serveix per fer revisió dels processos i de la tasca de les persones i dels grups, desvelant elements que resten ocults, que no veiem en el dia a dia de la vida professional.

Entrem a la sala i el primer que s'hi veu és una taula baixeta, centrada al mig de la rotllana de cadires. Es percep que hi ha interès en la proposta. La Maria, professional

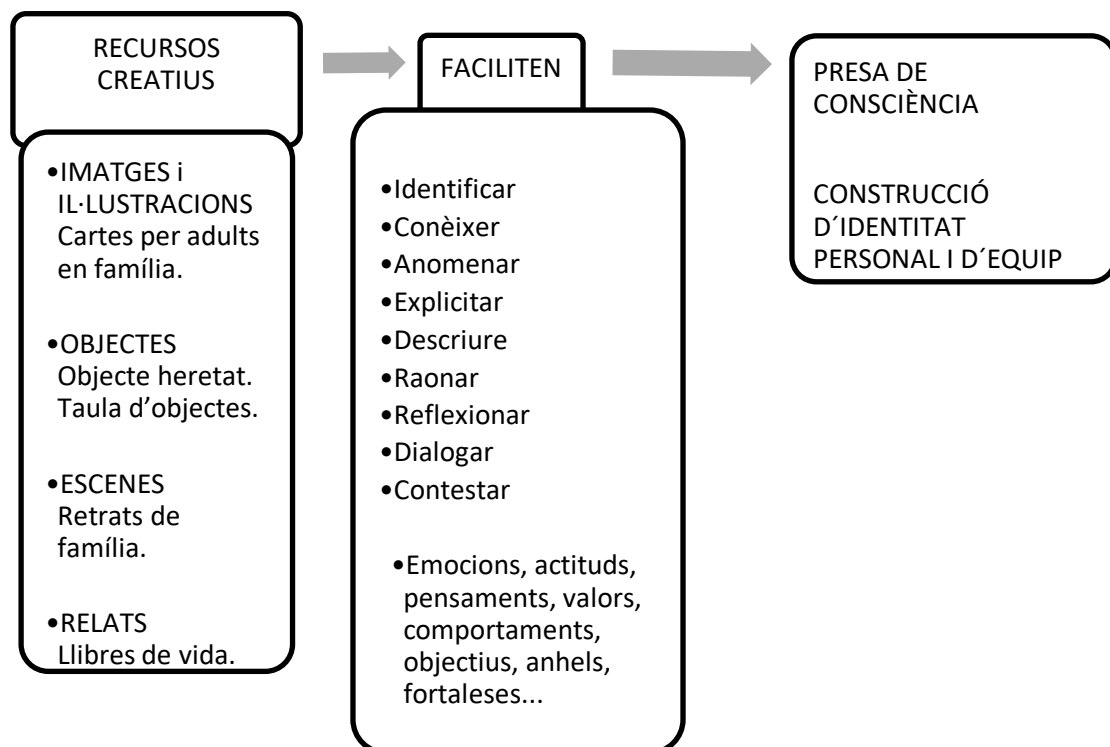
participant del grup de supervisió, ha cuidat molt la taula, posant-hi un llençol blanc, fa goig. A mesura que va entrant l'equip de professionals, posen l'objecte heretat, que duen cadascuna, a sobre de la taula central. El conductor s'aixeca i els posa ben visibles [...].

La Matilde agafa un tovalló brodat. La Paquita diu que l'ha portat ella, quan l'agafa ens diu que «té onze companys més», el tovalló. Rient i amb emoció explica que era un regal de la seva sogra, una dona forta que donava seguretat: «M'ha fet pensar en ella, aquí en el lloc de treball a la residència, aquesta és l'actitud que ens cal! El valor dels objectes li atribuïm nosaltres» —apunta. «Igualment ens passa en com valorem les persones».

La presència de l'objecte i les aportacions que comparteixen les participants, desencadena un treball de reflexió en l'equip centrat en la utilitat, la cura, la dignitat i el respecte. Com miro i valoro la persona a qui atenc. Com miro i valoro la persona amb qui treballa. (Fragment de registre del BES d'una sessió de supervisió a l'equip de professionals d'una llar d'avis. Els noms que apareixen no són els reals.)

FIGURA 1

Recursos creatius en contextos formatius i de supervisió



FONT: Elaboració pròpia.

El procés de treball que deriva de l'ús dels recursos creatius és individual i també col·lectiu, per això el format i l'espai en el qual es presenta és per nosaltres també un element generador: el cercle que formen les persones participants facilita que allò que un mateix descobreix i desvela ho pugui anomenar, expressar i compartir amb els altres, que al seu torn, connectaran amb els seus aprenentatges, potenciant l'aprenentatge personal i enriquint el grup; i viceversa (figura 1). Potencia la vinculació i el compromís amb un mateix, amb els altres, amb la tasca, amb l'espai i amb la institució.

Un exemple: les cartes il·lustrades del BES

Simbolitzar sentiments i experiències a través d'imatges pot constituir un mitjà d'expressió i comunicació més poderós que la descripció verbal, i al mateix temps, és capaç de fer que tals sentiments i experiències es tornin menys amenaçadors (Dalley, 1987, p. 16).

El treball des de la metàfora i el símbol, elements principals en els recursos que estem descrivint, ajuden, com hem dit, a aproximar-nos a aspectes importants i sovint poc evidents que hem de prendre en consideració a l'hora d'abordar el procés formatiu o de supervisió.

Des de sempre les persones juguem a cartes. N'hi ha de moltes menes i per a totes les edats. Les regles canvien, els materials també, però a la base hi ha la imprescindible necessitat de relació entre les persones que hi juguen. Així, és un instrument amb el qual estem familiaritzats, que no genera desconfiança i que ens pot fer de pont en la relació amb l'altre i amb un mateix.

El joc *Cartes per a adults en família*, (<http://espaibes.cat/botiga/cartes-adults-familia>) creat pel BES, és un recurs projectiu que facilita la tasca d'acompanyament als grups, promovent la presa de consciència de qui són, com senten, com pensen, com actuen i per què, i cap a on volen o no anar. La funció principal és la de facilitar les relacions entre les persones i promoure l'establiment de vincles entre elles. Alhora, permeten

parlar i compartir vivències, mirades i plantejaments revisant conjuntament aquests aspectes que sovint generen un alt grau de resistència i incomoditat per parlar-ne obertament en els nostres equips i institucions.

Una de les majors virtuts d'aquest material és precisament el de ser, com ja hem apuntat, un recurs projectiu. Les cartes del BES presenten un seguit d'imatges relativament ambigües i poc estructurades. Com que no hi ha una contextualització, un abans i un després de l'escena presentada, serà la pròpia persona que les mira qui projecti els seus sentiments i pensaments sobre què és el que ha ocorregut o què descriu l'escena que està veient, com se senten els personatges i com pot desenvolupar-se la situació.

Com que la imatge pot ser interpretada en una infinitud de formes, cadascú la completa amb una part de si mateix, creant històries o interpretant les escenes mostrades segons les seves experiències passades, desitjos actuals, sentiments i necessitats, tant conscients com inconscients. Podríem dir que cadascú hi veu el que «necessita» veure-hi, o el que pot veure-hi; podent parlar així de si mateix però des d'un lloc molt protegit i fiable, molt poc exposat; podent així alliberar i verbalitzar material a vegades poc conscient, o que genera especials resistències a poder ser verbalitzat.

Són útils en múltiples contextos i situacions on es troben persones reunides a fi de desenvolupar-se, aprendre i créixer juntes. Les cartes proposen un ampli ventall de possibilitats per acompanyar des d'institucions, equips de professionals i grups de tutoria, fins a poder jugar-hi amb grups d'amics i amb la família. Tot i que es presenten amb una guia, tenen un alt grau d'adaptabilitat.

El joc de cartes consta de cinquanta-dues cartes il·lustrades organitzades en cinc categories: autoestima, autocontrol de la conducta, autocontrol emocional, estil cognitiu i relacions amb els altres. Són categories generades a partir del llibre de Ferran Salmurri *Llibertat emocional*, editat per La Magrana el 2004. Trobem, doncs, deu cartes il·lustrades per cada categoria, més dues cartes en blanc per poder incorporar aquells continguts no inclosos i que la persona conductora consideri oportuns per al treball amb el grup que dinamitza.

Cada carta es presenta dins d'una categoria i mitjançant una sèrie de preguntes proposades a la guia, es pretén facilitar la comunicació de la persona que la té amb el grup. Les preguntes són obertes perquè qui les llegeix pugui respondre al nivell d'intimitat que desitgi o pugui.

Les cartes il·lustrades del BES es poden emprar en els següents àmbits d'ús:

- Àmbit lúdic: és el més conegut. Es juga com un comú joc de cartes amb les regles prèviament establertes pel conductor o pel grup.
- Àmbit de socialització bàsica: s'utilitza per fer una presentació ràpida i senzilla de les persones participants en el grup. Es distribueix una carta a l'atzar a cada persona i se les convida a explicar allò que li suggereix la carta que ha rebut. L'objectiu bàsic és el de facilitar la comunicació sense aprofundir en cap aspecte concret.
- Àmbit operatiu: quan utilitzem les cartes per facilitar aspectes parcials (fent un treball exclusivament sobre una de les cinc categories) o per treballar l'ampliació de vocabulari, conceptes, relacions, millorar la capacitat de comunicació o d'expressar opinions. Es pot agafar una carta del conjunt i es treballa psicopedagògicament la imatge il·lustrada. Es pot treballar en grups petits cada categoria de carta. És important que el dinamitzador guii o supervisi tot el treball.
- Àmbit relacional: és un àmbit més complex que el de socialització. Cada persona participant pot escollir la carta de què vol parlar. El temps destinat a cada participant és més llarg, està en mans de cada participant. El conductor intervindrà per entrellaçar les aportacions del grup.
- Àmbit de reflexió: en aquest àmbit el conductor proposa l'ús de les cartes per tal d'analitzar una situació crítica al context de formació o de supervisió al qual pertany el grup.

A manera de conclusió

La utilització que fem de recursos creatius en contextos de formació i supervisió de professionals de l'educació ens permet afirmar que funcionen com a mediadors de la reflexió, del diàleg i de la construcció de la identitat personal i de grup.

Els processos creatius i d'aprenentatge que afavoreixen aquests recursos faciliten el desenvolupament de les persones i dels equips i de la seva capacitat de generar situacions noves.

A través del material que emergeix en el treball, constatem que els recursos creatius:

- Generen pensament i reflexió, i possibiliten múltiples respostes.
- Incentiven un procés de cerca de la pròpia resposta, personal i d'equip.
- Permeten identificar aspectes rellevants de la història personal o de l'equip.
- Afavoreixen la construcció de la identitat personal i d'equip.
- Faciliten la presa de consciència d'aspectes rellevants del procés i de la tasca.
- Procuren fer més explícit el contingut inconscient, que d'una altra manera també actua i sovint és origen de malestar.
- Aporten més elements per identificar fortaleses, debilitats, en un mateix i en l'equip de professionals.
- Transformen pensaments, actituds i comportaments.

Bibliografia

Bárcena, H. (2015). *Històries de Nasrudín*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder Editorial.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.

Hernández, F. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía: La creatividad como representación cultural*. Manresa: Editorial Angle.

Lencioni, P. (2003). *Las cinco disfunciones de un equipo*. Barcelona. Empresa activa.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional: Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Sanchez-Ruiz J. i Chacón P. (2012). *Artemediación, un modelo en desarrollo: Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. Jaén: COLBAA.

Tusón, J. (2008). *Això és (i no és) allò*. Barcelona: Ara Llibres.

Altres referències consultades

Acuña, E. i 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. (2013). *Registres de sessions de supervisió a equips professionals*. Document inèdit, Barcelona.

Fernández, J. (1997). *La supervisión en trabajo social: Reflexiones para quienes ejercen supervisión de campo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Foulkes, S. H. (2007). *Grupoanálisis terapéutico*. Barcelona: Cegaop Press.

Furth, G. (2002). *El secreto mundo de los dibujos*. Barcelona: Editorial Luciérnaga.

Gáinza, Hno. F. (1982). *Casi puro rezo*. Buenos Aires: Stella.

Garrido, M., Moral, G. del, González, E. i López, A. (2009). Estudio del burnout entre los profesionales de los Equipos de Tratamiento Familiar en la atención a las familias en riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 517-537. Recuperat de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/272/272>

Gay, E., Milà, M., Noguera, M. i Embuena, E. (coords.) (2004). *Condicions de seguretat i salut del treball docent*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, Abacus i Atlantis.

Gimeno, X. i Careta, A. (2016). *Joc de cartes per a adults en família*. Barcelona: Barcelona Espai de Supervisió.

Guerra, L., Santiago, F. i Fernandez, M. J. (2013). *Psicodiagnóstico dinámico a través de las técnicas proyectivas*. Salamanca: Amaru Ediciones.

Guimón, J. (2007). *Manual de terapia de grupos: Tipos, modelos y programas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Jenaro, C., Flores, N. i González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-120.
- Leal, J. (1997). Elementos grupales e institucionales en la escuela y su repercusión sobre los sujetos. Dins Institut de Ciències de l'Educació (ICE), UdL (ed.), *Pedagogia crítica: Malestar i ocultació*. Lleida: ICE de la Universitat de Lleida.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Nitsun, M. (2014). El espejo organizativo: una aproximación grupoanalítica a la asesoría de las organizaciones. Teoría. Primera parte. *Teoría y práctica grupoanalítica*, 4(1), 13-36.
- Siquier, M. L., García, E., Grassano, E. i Grassano, E. N. (2003). *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- 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.

Per citar aquest article:

Gimeno, X., Martínez, R., Careta, A. i 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.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>