

Pensando la supervisión docente como un modo de interpelar a la intervención social. Modelo Operativo de Supervisión Docente

Por: María Teresita Blanco,
Ruth Noemí Parola,
Adela Asunción Avallone,
Soledad Mejías y
María Laura Klimisch

En este artículo se presenta una serie de reflexiones que el equipo de cátedra ha realizado en base a un análisis llevado a cabo en el marco del Programa La Cátedra Investiga, con el fin de pensar críticamente el proceso de supervisión docente que se lleva a cabo en la Carrera de Trabajo Social. La Supervisión Docente es una instancia de aprendizaje fundamental que, a partir de la práctica particular de los alumnos, intenta una articulación teoría-práctica, consolidar el yo profesional, develar e interpelar la complejidad de la intervención profesional en la actualidad. En consecuencia se presenta un modelo operativo de supervisión docente.

Abstract

In this article is presented a series of reflections that the team of chair has done in based on analysis carried out in the framework of the Program The Chair Investigates, in order to think critically the process of monitoring teacher to be carried out in the Career of Social Work. The monitoring teacher is an instance of basic learning that, from the particular practice of pupils tries a joint theory practice, consolidate the i professional, uncover and compel the complexity of the professional intervention in the present. As a result is a business model of monitoring teacher.

Introducción

Consideramos que la intervención profesional se construye en el ámbito de las políticas sociales y aquellas instancias que posibiliten poner en cuestión esas intervenciones ameritan ser reflexionadas. En consecuencia, la supervisión aparece en los procesos de formación del Trabajo Social, por un lado, como una de las instancias de mayor protagonismo en el esfuerzo de reflexión de la práctica. Y por el otro, como una herramienta de interpelación a la intervención social.

De este modo, en la formación profesional de los trabajadores sociales la Supervisión Docente es una instancia de aprendizaje fundamental que, a partir de la práctica particular de cada alumno o grupos de alumnos, se propone lograr una articulación teoría-práctica, consolidar el yo profesional, develar e interpelar la complejidad de la intervención profesional en la actualidad.

Es por ello que en este trabajo presentamos una serie de reflexiones que como equipo de cátedra hemos realizado en base a un análisis llevado a cabo por el equipo en el marco del programa La Cátedra Investiga, con el fin de que pensar críticamente el proceso de supervisión que se lleva a cabo en la Carrera de Trabajo Social.

En función del programa mencionado, presentamos un proyecto que fue aprobado y cuyos objetivos fueron los siguientes:

- Reflexionar acerca de la práctica de supervisión docente que desarrollan los integrantes de la Cátedra Trabajo Social V (objetivo que luego fue ampliado a todas las cátedras teórico-metodológicas que en su obligación curricular tienen prácticas preprofesionales y en consecuencia, la supervisión docente de las mismas).
- Elaborar una propuesta operativa de Supervisión Docente para ser aplicada en los procesos de enseñanza aprendizaje en las cátedras.
- Socializar la propuesta operativa de Supervisión Docente al resto de las cátedras teórico-metodológicas de la carrera.

Para lograr estos objetivos, propusimos realizar una sistematización de las experiencias de supervisión docente de las cátedras teórico-metodológicas a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a grupos de alumnos desde 2º a 5º año que cursaban en el año 2009 y a casi la totalidad de los docentes de

dichas cátedras, que son los responsables de coordinar los procesos de supervisión y observaciones no participantes de instancias de supervisión de los mismos años.

En función del proyecto desarrollado, en este artículo presentamos una reconstrucción histórica y conceptual de la supervisión en Trabajo Social, lo que nos permite pensar esta instancia en términos de proceso histórico social. En segunda término, trabajamos la categoría de Mediación Pedagógica como elemento central a tener en cuenta para interpelar a la práctica en el proceso de supervisión.

En un tercer momento, presentamos una síntesis de las voces de los protagonistas del proceso de Supervisión Docente durante 2008 en la Carrera de Trabajo Social de la FCPyS de la UNCuyo, que nos permite tener una mirada desde prácticas concretas de supervisión y contextualizadas institucionalmente en procesos de formación específicos. Esto enriquece, ilumina e requiere la mirada histórica y teórica presentada al principio.

Finalmente en función de lo trabajado en los puntos anteriores, proponemos un modelo operativo de Supervisión Docente en términos de pautas generales a tener en cuenta si se quiere efectivamente interpelar la práctica profesional. Terminamos el artículo con algunas reflexiones-síntesis a modo de cierre.

1. Una mirada histórica y conceptual del concepto de supervisión

Para el análisis del concepto de supervisión, se realizará una periodización histórica de los principales autores que trabajan la temática.

Históricamente el concepto de supervisión¹ se usaba en diversos contextos y acepciones. Aparece ligado en Estados Unidos al campo de la industria y tiene que ver con la jerarquización organizativa de las empresas en las que el supervisor tiene como tareas: distribuir los trabajos, vigilar su realización y controlar la calidad del producto de los trabajadores que están a su cargo.

Al concepto de supervisión, que se designa como «Administrative Supervisión», se contraponen la llamada «Clinical Supervisión», que va unida a la formación de trabajadores sociales y psicoterapeutas, y tiene más un sentido de orientar, ayudar e introducir a otros en el ejercicio de la profesión.

¹ Periodización histórica realizada en base a los desarrollos de Hernández Aristu y Graciela Tonón

En 1911, bajo la responsabilidad de la organización caritativa de la Russel Sage Foundation, se organiza un curso de supervisión. El departamento estaba dirigido por Mary Richmond y así comenzaba a emerger una nueva profesión: la del agente supervisor. Este agente organizaba, dirigía y coordinaba la labor de los voluntarios y de los asalariados.

Tres actividades se mantienen como tarea: orientar, formar o instruir y apoyar. Esta actividad supervisora se realiza al inicio de modo individual, de tal manera que va unida al método de trabajo social *casework*.

En la década del '40, es tomada como un proceso educativo, el cual es combinado con el manejo de la administración para el logro de la eficiencia en el desarrollo del trabajo cotidiano de los trabajadores sociales. En este contexto se encuentran autores como Robinson (1949).

En los años cincuenta se desarrolla la supervisión grupal, y más tarde, ya en los sesenta y setenta, surge el interés por el trabajo social comunitario y comienza la supervisión de procesos de intervención comunitaria.

En Europa el concepto se introdujo a partir de 1945, después de la Segunda Guerra Mundial. En Bélgica, Tuerlinckx (1962) definía a la supervisión centrándola en la prestación de una ayuda real: la supervisión es una relación dinámica entre el supervisor y el asistente social, ya sea profesional o estudiante; relación por la cual el supervisor, en razón de sus conocimientos, de su comprensión de sí mismo y de los demás y de su experiencia en las técnicas del servicio social, presta una ayuda real al supervisado, tanto profesional como personalmente.

En la década de los ochenta, Villar (1986) aplica el método de supervisión a la formación del Profesorado y dice que el acto de supervisión del profesor al alumno en prácticas se puede analizar como una metodología similar a la aplicada en la enseñanza.

En América Latina, precisamente en Chile, Leonor Mardonez de Martínez (Mardonez, L., 1962: 1, 39-43) define a la supervisión: «El proceso de adiestramiento que se realiza entre el supervisor, individuo con mayores conocimientos y experiencia en servicio social, y el supervisado, individuo con menores conocimientos y experiencia en servicio social».

En otras palabras, en esa época la supervisión es considerada como un proceso educativo y administrativo que se realiza en una institución de asistencia social a

través de la relación supervisor-supervisado, con fines de mejoramiento profesional y para proporcionar mejores servicios a la comunidad.

El concepto, en su evolución, ha seguido a la par con los avances del Trabajo Social como profesión: así se fue incorporando la supervisión a la enseñanza a medida que avanzaba en sus técnicas.

Dio sus primeros pasos en el método de servicio social de casos; después se realizó con las personas que trabajaban en grupo y en comunidad.

Margaret Williamson (Williamson, M., 1969: s/d) definió la supervisión: «Un proceso dinámico de capacitación mediante el cual trabajadores sociales, directamente responsables de la ejecución de alguna parte del programa de la agencia, reciben individualmente la ayuda de un funcionario designado a tal fin para que lleguen a aprovechar, en la mejor forma posible, sus conocimientos y habilidades y perfeccionen sus aptitudes, de suerte que ejecuten sus tareas de un modo más eficiente y con una satisfacción cada vez mayor para ellos mismos y la agencia. El objetivo último es realizar los objetivos y los planes de la agencia. La supervisión se convierte en un sistema de control».

Para Gertrude Wilson (Wilson, G., 1969), la supervisión es una relación entre el supervisor y los trabajadores sociales a través de la cual el primero, gracias a sus conocimientos y comprensión de sí mismo, de los otros seres humanos, de la vida grupal y de la función de la agencia, ayuda a los trabajadores sociales a realizar su tarea y cooperar en la prosecución de los fines de la obra social.

Para Teresa Sheriff (Sheriff, T., 1973: Cap. I y II): «La supervisión es un proceso educativo y administrativo de aprendizaje mutuo entre el supervisor y el supervisado en el que ambos son sujetos del proceso, tratando de que los dos sean portadores de una educación liberadora». Para lo cual, sostenía que los principios ideológicos que debían regir la actuación profesional era la liberación del hombre oprimido.

Para la autora la supervisión contribuye a la formación del trabajador social. Supervisión sería un proyecto de realización humana, de crecimiento mutuo, de búsqueda de un camino conjunto. El instrumento de la movilización real de las personas es de orden ideológico y moral. Esta mirada de la supervisión se encontraba enmarcada en el movimiento de reconceptualización que en esos años se desarrollaba en el interior de la profesión.

En este sentido Teresa Sheriff produce un quiebre en el modo de concebir el proceso de supervisión, dado que lo considera como un proceso de mutuo aprendizaje, haciendo mayor hincapié en el proceso de formación. Sheriff fundamenta su trabajo en el Materialismo dialéctico, utilizando como categorías centrales: ideología, capitalismo, liberación, pedagogía, proceso educativo, entre otros.

Todas estas definiciones modernas de supervisión sugieren los conceptos: «proceso educativo y administrativo», las que ponen mayor énfasis en el primer concepto tienen más relación con la formación y las que ponen énfasis en el segundo tienen más relación con las prácticas profesionales desarrolladas en los organismos que institucionalizaron el Trabajo Social.

Hélida de Espeche (Martini, H., 1972: 15, 26, 107) considera que la supervisión tiene una función primordialmente integradora. Integra diferentes conocimientos teóricos mediante una orientación metódica operada en las tareas prácticas, desarrolla las destrezas necesarias al relacionarse con las personas que motivan la actividad profesional y siempre se propone promover en los supervisados una madurez emocional compatible con sus objetivos específicos. La supervisión en organización y desarrollo de la comunidad, igual que otros métodos de servicio social, consiste en «un proceso dinámico de formación personal y profesional a través de una interacción, cuyo objetivo es lograr una total integración entre la teoría y la práctica».

Actualmente, Graciela Tonón (Tonón, G.: 2004) define a la Supervisión como «un proceso teórico-metodológico que se despliega en dos espacios: el ejercicio profesional y la formación académica. Tiene como objetivos el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño profesional cotidiano, así como la reflexión acerca del impacto afectivo y emocional que genera en el supervisado la atención de cada situación en la cual haya actuado profesionalmente. Se basa en una concepción holística de la realidad en la cual interactúan los conocimientos teóricos con la experiencia práctica». Las categorías centrales que utiliza en su investigación son: aprendizaje, reflexión, aspectos afectivo y emocional, mediación; así como articulación de teoría y práctica.

David Zolotow (Zolotow, D., 1990) la define como «un proceso de aprendizaje mutuo, integrado por elementos educativos, administrativos y de contención, donde dos o más personas al confrontar teoría y práctica tienen la oportunidad de construir, integrar conceptos y técnicas, operacionalizar conocimientos en una

realidad concreta y cuestionar la praxis en función del compromiso que implica toda intervención en trabajo social». El autor rescata como categorías centrales: Enseñanza-aprendizaje, Mediación, así como la articulación de teoría y práctica.

Para Jesús Hernández Aristu (Hernández Aristu, J., 1995), la palabra supervisión viene etimológicamente de las palabras latinas *super* = sobre y *videre* = ver. Es, pues, una visión desde arriba. Por tanto, denota una posición de superioridad de alguien desde donde ve algo. Define el proceso de supervisión como «un proceso de reflexión comunicativa a través de la cual un grupo o un individuo con ayuda de un experto desenmaraña y desenmascara el entramado de visiones, intereses, procesos interactivos y estrategias de las diversas situaciones presentes en toda acción social, al mismo tiempo que permite a los individuos implicados perfeccionar y adecuar los instrumentos técnicos y profesionales a la acción profesional de ayuda. Por eso el interés en supervisión es doble: uno emancipatorio y otro práctico». Su posicionamiento se basa en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. Toma como categorías centrales de su propuesta: comunicación, valores, intereses, procesos interactivos, motivaciones, identidad y reflexión.

Por otra parte, Soledad Mejías (Mejías, S., 2003) define a la supervisión como «un proceso de naturaleza dialéctica, donde se reconstruyen los contenidos del discurso, intentando reconocer las dimensiones incluidas en el mismo y contemplar las faltantes. Así, cada intervención tendría como meta generar procesos de autoconocimiento y autoasimilación, siendo éstos los parámetros que contribuyan al logro de un conocimiento superador a la situación inicial de cada encuentro». Se basa en la teoría del liderazgo situacional, la inteligencia emocional y la mediación pedagógica. Rescata como categorías centrales: Discurso, Lo cognitivo y emocional, Autoconocimiento y autoasimilación y Liderazgo.

Finalmente, Alfredo Carballeda (Carballeda, A., 2007) realiza un análisis de la supervisión con relación a la intervención desde el Trabajo Social, partiendo de la necesidad de establecer un diálogo hacia adentro de cada campo de conocimiento y en relación con otras formas de saber y de conocer. En este sentido, la supervisión es considerada un proceso de análisis que implica una visión de totalidad de la situación. Es un diálogo con construcciones teóricas-prácticas de categorías, formas de comprender y de hacer. Además, es el espacio de elaboración de nuevas preguntas sobre los interrogantes que genera la práctica cotidiana. Es un coloquio entre práctica, conocimiento y abstracción. Es un hacer

ver desde el propio modo de intervenir la relación con la práctica y los marcos teóricos que las sustentan.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se visualizan tres pilares de la supervisión: un Área cognoscitiva, en la cual se intenta integración de conocimientos teóricos con la realidad, por medio de la reflexión sobre la práctica. Un Área afectiva, en la que lo central es la adquisición de la madurez emocional. Y por último, un Área cognitiva-afectiva, que pone el acento en formación del yo profesional, lo que implica la integración de las dos áreas anteriores. También podemos identificar que el objeto del proceso de supervisión es la bidimensionalidad, que se despliega en dos aspectos: el Educativo como proceso formativo e instructivo, y el Administrativo, como proceso de registro y construcción de herramientas de registro (Escuela de Trabajo Social. UNC, 1984).

2. La Mediación Pedagógica: elemento central para interpelar a la práctica

La Mediación Pedagógica es el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. En este sentido la mediación pedagógica, entendida como promoción y acompañamiento del aprendizaje, «significa un juego de cercanía sin invadir, y una distancia sin abandonar... La tarea de media culmina cuando el otro ha desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo» (Prieto Castillo, D., 2002: 36 y 37).

Al hablar del tratamiento de los contenidos, se hace referencia a que no son los simples conocimientos en sí mismos los que dan sentido a la actividad, sino su integración a procesos de aprendizaje y realización humana. Esto, a partir de la construcción de conocimientos, de la creatividad, de la investigación y del intercambio de experiencias.

La idea es que todo aprendizaje es un interaprendizaje, en la medida en que las desigualdades en la experiencia y conocimientos se vuelvan provechosas en una puesta en común. Esto permite la creación de formas nuevas de hacer aquello que tal vez, concebimos de un solo modo.

A partir de lo antedicho, introducimos la idea de creatividad. Es más fácil favorecer la creatividad que entorpecerla, que matarla. El ser humano es creativo en cuanto está motivado o es impulsado por un problema que tiene que resolver.

Se precisa la existencia de un ambiente favorable a los procesos creativos.

Una forma de promover los procesos y no sólo obtener productos, y para lograrlo es preciso que el participante se involucre en la temática. Para ello, partirá de sus propias experiencias y de lo que significa su propia realidad.

Es pertinente explicitar la concepción desde la que nos ubicamos para desarrollar procesos de aprendizaje, cualquiera sea la instancia. Lo pedagógico es entendido como propuestas teórico-metodológicas destinadas a promover aprendizaje, donde mediar pedagógicamente significa: *abrir posibilidades a quien esté en situación de aprender, pudiendo hacerlo, jugando al máximo con sus capacidades*. Promoción del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad, relacionalidad (valor del aprendizaje cooperativo). Entonces la labor educativa consiste en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, a fin de colaborar desde la comprensión y sentido del acto educativo con el aprendizaje como construcción y apropiación del mundo y de sí mismo.

Es por ello que se eligen como marco de referencia para pensar la supervisión algunas nociones sobre la Mediación Pedagógica, donde la educación es concebida como expansión de la creatividad y todas las personas participantes de la misma están en situación de aprender y de enseñar²

2- Algunas características de la Mediación Pedagógica:

- La importancia de los ejemplos y la recuperación de experiencias previas.
- El aprendizaje desde la personalización del discurso en doble sentido: alguien que habla a los demás y que se involucra en lo que dice. Ya que el punto permanente de relación educador/educando es el discurso, y en torno a él se entretiene todo el proceso.
- La presencia del relato, donde hay un narrador que se compromete y un destinatario explícito. Todo relato tiene personajes, situaciones y un ambiente determinado, sabiendo que cuando nos abrimos al interlocutor se suscitan por lo menos dos riesgos: o me acerco demasiado y termino forzando al otro o me alejo tanto que mi labor no tiene sentido.

Algunas premisas a tener en cuenta en el momento pedagógico:

- Que el proceso centrado sólo en la expresión de una sola persona (docente) deja de lado toda la riqueza de los participantes.
- Lo lúdico y la alegría de vivir: un proceso pedagógico da lugar a lo lúdico, a la alegría de construir experiencias y conceptos.
- Saber esperar: refiere a respetar los ritmos de aprendizaje.
- No forzar a nadie: la violencia y la educación constituyen extremos imposibles de conciliar. Se ejerce violencia cuando son impuestos conceptos, métodos, técnicas destinadas sólo a cumplir los propósitos de la institución y el educador.
- Partir siempre del otro: de la expectativa, creencia, rutina como punto de inicio de todo proceso pedagógico.
- Compartir y no invadir: un acto pedagógico se funda en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de las específicas características de todos y cada uno de los participantes. Así se va logrando un grado de intimidad, pero fundado en el compartir y el reconocimiento de las diferencias.

Esta categoría puesta en acción aparece con una gran potencialidad para generar procesos de interpelación a la propia práctica, de la cual uno es producto y productor.

3. La interpelación de las prácticas: las voces de los protagonistas del proceso de Supervisión Docente

En función del trabajo realizado en el proyecto de investigación en el marco de La Cátedra Investiga, podemos presentar las siguientes reflexiones que están en estrecha relación con los participantes del proceso de supervisión: los alumnos y los docentes. En una primera instancia se realizaron las entrevistas a estudiantes con una selección al azar de 30 alumnos de 2° a 5° año. Posteriormente, de los 16 docentes que participan en los mismos años en los procesos de supervisión, se entrevistaron a 10 y se observaron también 10 reuniones de supervisión.

Respecto de los alumnos, podemos concluir:

Con respecto a la concepción de supervisión a la que adhieren los estudiantes, ésta se va enriqueciendo a medida que obtienen mayores herramientas teóricas y metodológicas y a través de las experiencias obtenidas a lo largo de los años.

Se visualiza una correspondencia de variables en cuanto a la importancia de la supervisión, lo que se espera de ella y los beneficios obtenidos de las diversas experiencias: haciendo hincapié en lo afectivo (contención y disminución de ansiedades), en la orientación y acompañamiento y en la articulación teoría-práctica. En los últimos años aparecen más fuertemente la reflexión y formación del yo profesional.

Con respecto a los aspectos positivos, hay concordancia entre la importancia de la supervisión, lo que esperan de ésta y en qué los ha beneficiado. Los estudiantes refieren que lo negativo se relaciona a la cantidad de grupos por supervisión, que en la mayoría de los casos restringe la participación, la singularidad y la escucha.

En la mayoría de los casos el grupo es visto como un facilitador a la hora de la supervisión ya que permite el intercambio de experiencias, el apoyo para enfrentar miedos, la confianza, (sobre todo en los primeros años).

Con respecto al proceso de participación en la supervisión se plantean posturas diversas entre quienes se han sentido protagonistas de la misma y quienes han

asumido un rol pasivo, lo cual está relacionado al estilo de coordinación, a la experiencia y a la motivación personal. Entre los estudiantes que se han sentido partícipes se conjugan un estilo de conducción abierto y flexible, confianza en el grupo e iniciativa.

En función de lo anterior, la participación de los estudiantes durante el proceso de supervisión tiene estrecha relación con la puesta en juego de tres ejes: coordinación del supervisor, iniciativa y experiencia de los supervisados. Se encuentra muy marcado que en los primeros años la apertura del supervisor es fundamental para sentirse protagonista; mientras que en los años superiores predomina una iniciativa más personal.

Respecto de los profesores podemos concluir:

A partir del análisis realizado se pueden visualizar dos posturas definidas con respecto a la instancia de supervisión académica. Por un lado, quienes supervisan desde una visión *integral*, teniendo en cuenta la reflexión y el impacto emocional en los estudiantes, donde la supervisión aparece como una instancia de enseñanza-aprendizaje que se enriquece mutuamente. Se observa claridad en los objetivos que persiguen, en la organización y en la evaluación que efectúan. También se rescata la importancia de los aportes de las instancias grupales, a la vez que es necesario un espacio para las devoluciones individuales. La reflexión en los alumnos se propicia a partir de distintas técnicas, que varían de acuerdo al momento por el cual atraviesa el grupo.

Por el otro lado, se plantea una forma de supervisión mucho más *individual*, otorgándole importancia a la presentación del trabajo final de las prácticas, donde la reflexión y el impacto emocional que este proceso genera en los estudiantes es minimizado.

4. Pensando una Propuesta Operativa de Supervisión que garantice instancias mínimas de interpelación de la práctica

De acuerdo al trabajo de campo realizado y la bibliografía consultada, podemos definir a la Supervisión: «Un espacio de enseñanza-aprendizaje mutuo, poniendo el centro en la integración de los sujetos y del sujeto como tal, partiendo del tipo de conocimiento que porta, de la comprensión de sí mismo y de los demás. También se hace hincapié en la promoción y la optimización de

habilidades, producto de una maduración continua de la identidad personal y, en consecuencia, profesional».

Se entiende que el punto de partida para esta reflexión es la situación de práctica preprofesional, donde los ejes de reflexión son los sujetos y sus prácticas, que permiten hacer una praxis de la práctica, inmersa en la dimensión histórica y social de los saberes que allí confluyen.

Concebir la Supervisión como un proceso de involucramiento con la práctica social supone un proceso de permanente interjuego y contradicciones entre el alumno y el contexto. Este interjuego implica un recorrido desde afuera hacia adentro (el contexto y el impacto sobre el alumno) y a la inversa (la subjetividad como entidad puesta en juego en la intervención)).

La propuesta se presenta como un intento de ordenamiento de criterios y concepciones puestas en juego en el encuadre de tiempo y espacio de la Supervisión instituida en la academia.

Para ello, se propone pensar en momentos desde una visión estratégica y espiralaza, que permite «volver» o seguir de acuerdo a las necesidades que cada proceso va señalando. Donde «volver» no es sinónimo de «retroceso» sino de procesos «particulares de aprendizaje».

Se recomienda antes de abordar el enfoque sugerido revisar las siguientes formulaciones que a veces funcionan desde una lógica ideológica e inconsciente:

- Un diálogo entre personas no es necesariamente una comunicación grupal.
- Es necesaria la revisión de lo permitido y prohibido que está instalado en los imaginarios, entre profesores y alumnos (cultura de aprendizaje).
- La retroalimentación es sólo vivenciada en la medida que se hace explícito el aprendizaje que «todos» vamos obteniendo (no sólo desde lo discursivo entendido como lo verbal). Por ejemplo: «Acá todos aprendemos», pero nunca se sabe qué es lo que aprenden algunos.
- Aprender implica des-aprender.
- Aprender no es sinónimo de «aprehender». La supervisión tiene como sentido esto último y supone desaprender.

- La intersubjetividad implica el esfuerzo de ponerse en el lugar del otro.
- La empatía determina «disposiciones» a la comunicación.
- La variación del estilo para participar con cada grupo implica reconocer a éste en sus particularidades (necesidades, expectativas, subjetivación del espacio de supervisión, motivación).
- Dar lugar a lo no dicho, a lo que no tiene lugar, a lo que «falta» implica un ejercicio de permanente apertura y acomodamiento de la/s modalidad/es a desempeñar.

La propuesta que planteamos como Modelo Operativo de Supervisión es absolutamente revisable y discutible, simplemente hemos intentado ordenar las reflexiones y afirmaciones que surgen de las experiencias que hemos sistematizado.

En consecuencia, el modelo lo articulamos en distintos momentos, distinguidos a los fines de visualizar mejor y más didácticamente la propuesta (la misma no tiene el espíritu de ser una sucesión rígida de etapas):

1- Momento de Delimitación del objetivo del encuentro:

Hay objetivos que se entienden como transversales a todo el proceso. Por ejemplo: la articulación teoría-práctica, la búsqueda de un posicionamiento profesional, la competencia comunicativa, el conocimiento de los actores que intervienen y demás. Pero el direccionamiento de los objetivos específicos de cada encuentro es una coconstrucción con el alumno, que a veces se puede establecer al comienzo de cada supervisión y en otras se va direccionando en función del emergente que los alumnos plantean y de los supuestos que el profesor trae sobre la evaluación de proceso que se va haciendo con el alumno. Es decir, que puede establecerse con claridad en el momento de evaluar el «sobre qué» se ha trabajado.

2- Momento de la Explicitación del contenido o la situación sobre la que se quiere trabajar:

Esto sería análogo al relato disparador sobre el que se van discriminando las distintas dimensiones. Aquí es importante promover la jerarquización y selección de lo que se considera pertinente reflexionar desde este encuadre. Es decir que no sea espontáneo o en función de lo «simplemente lo que han hecho». Sino que

haya un proceso de reflexión que anteceda a la Supervisión, donde los alumnos puedan «elegir» fundadamente lo que pretenden trabajar.

3- *Momento del Desarrollo en sí de la Supervisión:*

Esto puede generarse con soportes didácticos que permitan una mejor transferencia. Utilizando técnicas en las que los alumnos puedan desplegarse mejor comunicativamente y en el ejercicio de su creatividad, de acuerdo al estilo que cada uno prefiera (rol play, artículos, análisis de los informes, etcétera).

Es importante señalar que los recursos para trabajar lo portan las personas que participan del proceso. Es decir que se sugiere observar activamente las características con que cuenta cada «grupo» como tal. Si es que la Supervisión se intenta realizar desde la perspectiva grupal.

4- *Momento de Síntesis:*

Este momento puede ser direccionado por el profesor pudiendo «devolver» observaciones desprendidas del espacio de intercambio y enriquecidas desde los aspectos más significativos que aparezcan. Por ejemplo, no es igual hablar de la participación desde la desinhibición para interactuar, que desde el compromiso de ser parte a través de los informes realizados y traídos al espacio para su revisión y socialización. Ambas serían instancias válidas como señalamientos, pero su significación sobre lo que se pretende reforzar es distinta.

5- *Momento de la Evaluación:*

Es importante saber que lo que se evalúa no es «al supervisor personalizadamente», sino al espacio de supervisión desde la concepción sobre la cual se consensó trabajar. Es por esto que el principio de «implicación» en la tarea supone que todos los que participan de ella «hacen» a la fecundidad del espacio como tal. El clima, o la anímica, desde el cual se desarrolla el proceso puede funcionar como obstáculo, o facilitador, que permita que el acto comunicativo sea inteligible y veraz. Pudiendo lograr una autonomía relativa pero suficiente para afiliación y cooperación en la tarea.

A modo de cierre

La descripción y el análisis del proceso de Supervisión Docente que hemos realizado, por un lado nos muestran claramente la potencialidad de la Supervisión como instancia pedagógica de reflexión y puesta en cuestión de las prácticas que desarrollan los alumnos. Sin embargo, por otro lado, también dan indicios de las posibilidades que tiene la Supervisión para pensar la intervención profesional en el marco del ejercicio de la profesión.

Las potencialidades que presenta la Supervisión como herramienta para la reflexión de la práctica no podrán ser desplegadas si no se trabaja en estos procesos la temática del poder, la conformación del grupo de supervisión y las posiciones que en él se despliegan. La mirada que podemos hacer de la Supervisión desde la mediación pedagógica pone en cuestión estos tres elementos (poder, grupo y posiciones) y da pautas de cómo trabajarlos en el proceso de supervisión.

Lo planteado supone la distribución del poder sin confundir las incumbencias y que la posición entre alumno y profesor sea asimilada como inherente al encuadre. Pensar la Supervisión desde los protagonistas que conforman el proceso (el grupo que supervisa) implica manejarse con la premisa de que todo lo que sucede grupalmente es producto del mismo grupo.

Finalmente las posiciones que se asumen en el proceso de supervisión refieren a los roles que se deben asumir para desplegar un proceso pedagógico que posibilite el desarrollo de una educación emancipadora, la cual implica la promoción de una conciencia crítica en todos los participantes sobre lo que se va trabajando.

El proceso de Supervisión Docente posibilita preguntarse sobre el sentido de la práctica cotidiana y la tremenda (y hermosa) responsabilidad por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje de los futuros profesionales de Trabajo Social aprovechando la reflexión crítica e interpelación de la intervención. Esto aparece en el análisis de los datos trabajados como una supervisión que podríamos llamar integral. Sin embargo también la supervisión puede reducirse solamente a una descripción anecdótica de un sinnúmero de actividades que pierde el sentido de la acción y se transforma en una actividad formal y de control.

En consecuencia el Modelo Operativo de Supervisión Docente construido a partir del trabajo teórico y de campo desarrollado en el proyecto de investigación trabajado, lo planteamos como una instancia superadora de las prácticas de supervisión más centradas en el control administrativo y autoritario que en un proceso de educativo tradicional conlleva.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNALDO DE QUIROZ, Laura, y RODRÍGUEZ, Pilar. «La sistematización desde una mirada No positivista». En *Revista Confluencia* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, Mendoza, 2003.
- BLANCO, María Teresita. «La importancia de la supervisión como instrumento para la reflexión crítica». Documento de Cátedra. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, 2006.
- CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel. *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Espacio, Buenos Aires, 2007.
- ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. *Seminario para la Formación de Supervisión*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1984 (mimeo).
- ESPINOZA VERGARA, Mario. *Sistematización de experiencias educativas y sociales*. SIMEN. Nicaragua, 2001.
- HERNÁNDEZ ARISTU, José. *Acción Comunicativa e Intervención Social. Trabajo Social. Educación Social. Supervisión*. Editorial Popular SA. España, 1995.
- JARA, Oscar. *Para sistematizar experiencias*. Alforjas, México, 1998.
- MARDONEZ DE MARTÍNEZ, Leonor. *Supervisión en Servicio Social*. Unión Panamericana. Selección de Escuela de Servicio Social, Santiago de Chile, 1962.
- MARTINI DE ESPECHE, Hélda. *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*. Humanitas, Buenos Aires, 1972.
- MARTINIC, Sergio. «Algunas categorías de análisis para la sistematización». Seminario Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social en sectores populares. Talagante, 1984.
- MEJÍAS, Soledad. «La Supervisión vista desde la Inteligencia emocional» Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo, 2003 (Trabajo inédito, mimeo).
- PRIETO CASTILLO, Daniel. *Especialización en docencia universitaria. La enseñanza en la universidad. Módulo I*. Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, 2002.
- SANDOVAL, Antonia. *Propuesta metodológica para sistematizar*. Espacio. Buenos Aires, 2001.
- SHERIFF, Teresa y otros. *Supervisión en servicio social*. Colección serie 151. Vol. II. Ecro, Buenos Aires, 1973.
- TONÓN, Graciela y otros. *La supervisión en Trabajo Social. Una cuestión profesional y académica*. Espacio. Buenos Aires, 2004.

- WILLIAMSON, Margaret. *Supervision. New Patterns and processes*. Association Press. New York. Traducido por Humanitas. Buenos Aires, 1969.
- WILSON, Gertrude. *Grupos y servicio social*. Humanitas. Buenos Aires, 1969.
- ZOLOTOV. *Apuntes sobre Supervisión*, 1990 (mimeo).
- ZÚNIGA, Ricardo. «Sistematización y supervisión en Trabajo Social: una reflexión necesaria». En *Revista de Trabajo Social*, Universidad Católica de las Cañas, Año 3, N°5, Santiago de Chile, 1997.