

**INFORME FINAL**  
**PROGRAMA “LA CÁTEDRA INVESTIGA”**

**Nombre del Proyecto:** *“Sistematización de instancias de supervisión de campo de alumnos de Trabajo Social de prácticas pre profesionales. Análisis comparativo con la supervisión docente”*

**Cátedra:** Trabajo Social V: Práctica Profesional y Supervisión Docente

**Responsable:** Prof. Titular Magíster María Teresita Blanco

**Equipo de investigación:** Magíster Ruth Parola – Magíster Adela Avallone – Lic. Soledad Mejías – Graduados: Lic. Fabiola Aliaga y Lic. Ricardo Rubio Alumnas: Carina Sevega, Elena Vieyra, María Elisa Montiano y Camila Taboada.

**Mendoza, 15 de marzo de 2011**

# **ÍNDICE DEL CONTENIDO**

**Introducción**

**Capítulo I: MARCO TEÓRICO**

- 1. 1. Una mirada histórica y conceptual de la de supervisión**
- 1. 2. La supervisión en la intervención profesional**
- 1. 3. Sobre la Mediación Pedagógica**
- 1.4. El papel de la supervisión en la formación de los trabajadores sociales**
- 1.5. La intervención profesional: breve recuperación de su trayectoria en la formación académica**

**Capítulo II: ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

**Capítulo III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

- 3.1. Qué dicen grupalmente los supervisores de campo**
- 3. 2. Qué dicen individualmente los supervisores de campo**

**Conclusiones**

**Bibliografía**

## INTRODUCCIÓN

En las Cátedras Teórico Metodológicas de la Licenciatura en Trabajo Social, la Supervisión Docente es una instancia de enseñanza aprendizaje fundamental que, a partir de la práctica particular de cada alumno o grupos de alumnos, se propone lograr una articulación teoría práctica, el desarrollo de la madurez emocional y la maduración del yo profesional de los alumnos.

En el proyecto 2009 de la Cátedra Investiga, el equipo realizó una sistematización basada en un análisis reflexivo de las prácticas de supervisión docente de las cuatro Cátedras Teórico Metodológicas, proponiendo un Esquema Operativo de Supervisión. Sin embargo, las prácticas pre profesionales implican también una supervisión de terreno que se lleva a cabo de manera complementaria a la supervisión docente en las instituciones en las cuales los alumnos desarrollan sus prácticas.

Estas supervisiones de terreno son diversas, complejas y se carece de un conocimiento sistematizado respecto de las mismas, resultando necesario producir pautas y material de consulta común para el desarrollo y enriquecimiento de esos procesos de aprendizaje que se dan en terreno.

En función de lo anteriormente mencionada, hemos trabajado en la supervisión de campo a partir de los siguientes objetivos:

- 1- Reflexionar acerca de la práctica de supervisión de terreno (campo) que desarrollan los trabajadores sociales de las instituciones en las cuales los alumnos desarrollan sus prácticas
- 2- Realizar un análisis comparativo de los dos procesos de supervisión: docente y de terreno.
- 3- Producir un Esquema orientador de las supervisiones de terreno.
- 4- Socializar la propuesta al resto de las Cátedras Teórico - Metodológicas de la Carrera y con las Supervisoras de terreno.

El equipo de investigación ha trabajado de manera satisfactoria debido a que ha cumplido con los aspectos más importantes del cronograma establecido. Lo ha realizado con compromiso y entusiasmo por la tarea, destacando especialmente la participación de las alumnas.

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO TEÓRICO**

## MARCO TEÓRICO

### 1.1. Una mirada histórica y conceptual de la supervisión

Para el análisis del concepto de supervisión, se realizará una periodización histórica de los principales autores, y posteriormente se tomarán los referentes contemporáneos a partir de tres ejes, que guiarán el trabajo.

- 1- Como define el autor al tema.
- 2- Posicionamiento teórico-ideológico del autor.
- 3- Categorías centrales que utiliza para definir el tema.

Históricamente el concepto de supervisión<sup>1</sup> 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.

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 con ello 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.

---

<sup>1</sup> Periodización Histórica realizada por las alumnas de la selección de textos de: Aristu, Tonóm

En Europa el concepto se introdujo a partir del año 1945; después de la segunda Guerra Mundial. En Bélgica, Tuerlinkx (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*”.

Y en América Latina, precisamente en Chile, Leonor Mardonez de Martínez (1962)<sup>2</sup> define a la supervisión como: “un 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; es 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 servicio social como profesión: así se fue incorporando la supervisión a la enseñanza a medida que fue avanzando en sus técnicas.

Dio sus primeros pasos en el método de servicio social de casos; después se realizó con las personas que trabajan en grupo; y hoy la supervisión se enfrenta a los problemas comunes a una comunidad.

Para Sheriff, Teresa (1973)<sup>3</sup>: “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.”

Los principios ideológicos que deben regir nuestra actuación deben ser: 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.

---

<sup>2</sup> MARDONEZ DE MARTINEZ, Leonor (1962): “*Supervisión en Servicio Social*”. Unión Panamericana. Selección de Escuela de Servicio Social; Santiago de Chile. (Págs. 1, 39-43)

<sup>3</sup> SHERIFF, Teresa y Otros (1973): “*Supervisión en servicio social*”. Colección serie 151. Vol. II; Ed. Ecro; Buenos Aires; Argentina (Cáp. I y II)

Esta realiza un recorrido histórico de la definición de supervisión tomando a autores como Williamson, Margareth (1969)<sup>4</sup>, quien definió a la supervisión como: 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 Willson, Gertrude<sup>5</sup> 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.

Todas las definiciones modernas sugieren los conceptos: “proceso educativo y administrativo”, dando mayor énfasis al primero, a la formación y al segundo a los organismos que institucionalizan el trabajo social.

El 5° curso de la Facultad de Trabajo Social de La Paz, reconceptualizaba la supervisión definiéndola como: “un proceso educativo y administrativo de aprendizaje mutuo del supervisor y supervisado, en el que ambos son sujetos de ese proceso y en consecuencia portadores de una educación liberadora”.

Sheriff fundamenta su trabajo en el Materialismo dialéctico, utilizando como categorías centrales en su trabajo: Ideología, capitalismo, liberación, pedagogía, proceso educativo, entre otros.

Hélida de Espeche (1972)<sup>6</sup> 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 en el relacionarse con las personas que motivan nuestra 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, a igual que lo de los 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”.

La supervisión en la Escuela Universitaria de Estudios Sociales de la Universidad de Zaragoza se concibe como un proceso continuo de análisis, control y seguimiento sobre la intervención que los alumnos desarrollan sobre los diferentes campos. Desde esta institución se toma la definición de Fernández Rodríguez y Alonso

---

<sup>4</sup> WILLIAMSON, Margareth (1969): “*Supervision*”. New Patterns and processes. Association Press; New York. Traducido por Humanitas; Buenos Aires; Argentina.

<sup>5</sup> WILLSON, Gertrude (1969): Grupos y servicio social. Ed. Humanitas.

<sup>6</sup> MARTINI DE ESPECHE, Hélida (1972): “*Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*”. Ed. Humanitas; Bs. As; Argentina. (págs. 15, 26 y 107).

Quijada(1993): la supervisión consiste en “ incidir en los aspectos de aprendizaje que necesitan consolidarse, posibilitando al estudiante la aplicación de los contenidos teóricos a las tareas practicas y haciendo una reflexión sistemática y critica de su trabajo...es también un espacio donde el alumno libera las frustraciones que le origina la práctica, donde a menudo se enfrenta con graves problemas y tensiones que el apoyo de la supervisión ayuda a superar”<sup>7</sup>

Desde esta misma línea la Universidad de Sevilla<sup>8</sup> conceptualiza la supervisión como un proceso simultáneo de enseñar y aprender. Se configuran como vías de aprendizaje metódico y planificado para “guiar la experiencia de la práctica profesional”, ofreciendo un espacio donde facilitar una reflexión sobre las actuaciones profesionales y donde favorecer el mantenimiento de una curiosidad intelectual para ir estimulando el afán de aprender y de mejorar las propias actuaciones.

Los estudiantes de Trabajo Social encuentran en la supervisión apoyos y enseñanzas para enfrentarse a su quehacer profesional. La supervisión equivale a un proceso gradual de aprendizaje a través de la práctica y de la materia aprendida funcionalmente que ayuda a comprender situaciones y a descubrir líneas de intervención para el futuro profesional. Es un proceso por el cual el/la estudiante se capacita para integrar los conocimientos adquiridos en la teoría con su quehacer práctico a fin de conseguir de forma positiva la acción profesional.

Desde esta corriente observamos como la supervisión está íntimamente relacionada con la práctica profesional de los estudiantes, es decir, como un proceso de acompañamiento y control que tiene como objetivo el desarrollo del perfil profesional. En este contexto cobran relevante importancia los supervisores de campo desde una relación de complementariedad con la academia, estableciendo acuerdos y responsabilidades para cada actor:

La Supervisión ha de facilitar:

- Un lugar de experiencia de realización profesional.
- Un lugar para aflorar los conocimientos y las técnicas.
- Un lugar para reconocer las propias limitaciones.
- Un lugar de experiencia vital.
- Un lugar donde se trata el presente con proyección de futuro.
- Un lugar que permite clarificar ideas y sentimientos, y las diferencias entre ambos.
- Un lugar donde hay un intento de lograr una visión global de las situaciones partiendo de un planteamiento interdisciplinar.

Desde la cátedra “práctica profesional y supervisión docente”, se adhiere a la conceptualización y posturas de los siguientes autores:

Graciela Tonón (2004)<sup>9</sup> define a la Supervisión como “un proceso teórico metodológico que se despliega en dos espacios: el ejercicio profesional y la

---

<sup>7</sup> Fernández Rodríguez, N y Alonso Quijada, P (1993): “La Supervisión para la educación en Trabajo Social”, cuadernos de trabajo social Nº 6 Pág. 195. Universidad Complutense. Madrid en: “ las practicas externas en la diplomatura en trabajo social: importante instrumento de formación de los futuros profesionales (sistema organizativo de la escuela universitaria de estudios sociales de la universidad de Zaragoza)

<sup>8</sup> Programa de la Asignatura de prácticas de campo de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla.

<sup>9</sup> TONON, Graciela y otros (2004): “*La Supervisión en Trabajo Social*”. Una cuestión profesional y académica. Ed. Espacio; Bs. As; Argentina.

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, afectivo y emocional, mediación: como articulación de teoría y práctica.

David Zolotow<sup>10</sup> define a la misma 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: como articulación de teoría y práctica y Yo profesional.

Para Jesús Hernández Aristu<sup>11</sup>, 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.

La define 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 investigación: la comunicación, valores, intereses, procesos interactivos, motivaciones, identidad, y reflexión.

Por otra parte, Soledad Mejías<sup>12</sup> la define 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 estos los parámetros que contribuyan al logro de un conocimiento superador a la situación inicial de cada encuentro.”

---

<sup>10</sup> ZOLOTOW, David: “Supervisión”. Esa vieja práctica olvidada.

<sup>11</sup> HERNÁNDEZ ARISTU, Jesús: “Acción Comunicativa e Intervención Social”. Trabajo Social, Educación Social, Supervisión. Ed. Popular. s.a.

<sup>12</sup> MEJIAS, Soledad: “Supervisión vista desde la inteligencia emocional, la mediación pedagógica y el liderazgo situacional”. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza.

Se basa en la teoría del liderazgo situacional, inteligencia emocional y mediación pedagógica. Rescata como categorías centrales: Discurso, Lo cognitivo y emocional, Autoconocimiento y autoasimilación y Liderazgo.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se establecen como los tres pilares de la supervisión:

- Área cognoscitiva: integración de conocimientos teóricos con la realidad, por medio de la práctica.
- Área afectiva: adquisición de la madurez emocional.
- Área cognitiva-afectiva: formación del yo profesional.

El objeto del proceso de supervisión es la bidimensionalidad; que se despliega en dos aspectos:

- Educativo: proceso formativo e instructivo
- Administrativo: proceso de registro y construcción de herramientas de registro.

## **1. 2. La supervisión en la intervención profesional**

Alfredo Carballada<sup>13</sup> 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.

Favorece la elucidación, problematiza el hacer cotidiano desde distintas gamas teóricas o paradigmáticas, hasta la revisión crítica de las matrices conceptuales que se utilizan. Es repensar la intervención a partir de una reflexión ética que implica responsabilidad.

Como proceso de autoreflexión, también puede ser leída desde la perspectiva del cuidado de sí. Es una práctica que analiza la intervención desde la relación entre espacios, situación y procedimientos. De esta forma, la intervención es una construcción a posteriori, que le da el encuadre teórico a la supervisión.

También, rescata a la supervisión como campo autónomo, que se va transformando en una intervención que se habilita desde el conocimiento teórico, su saber práctico, pero especialmente, desde sus posibilidades, desarrollar una perspectiva estratégica que dialogue con el para qué de la misma, en un contexto donde los obstáculos para la intervención son cambiantes, permanentes e inesperados.

---

<sup>13</sup> CARBALLEDA, Alfredo (2007). "Escuchar las prácticas". Ed. Espacio. Bs. As.

Intenta abarcar, tanto el desarrollo de procesos grupales como abrir puertas a la peculiaridad de cada situación y de cada uno de los participantes del proceso.

Como aspectos generales, surge que la supervisión, al igual que la intervención, se funda en una demanda que se inscribe en procesos históricos, tanto personales como del propio grupo o la institución. Se vincula con la relación entre el grupo de trabajo, equipo o persona, la institución y el contexto.

Otro elemento sobresaliente, es la aplicación de la noción de autonomía. Los límites a la autonomía de la intervención se relacionan con cuestiones institucionales, políticas, contextuales y representaciones sociales. Las perspectivas de autonomía en una práctica o un equipo de trabajo se presentan desde las reglamentaciones, incumbencias profesionales, códigos de ética y, especialmente, a través de la práctica misma.

Además, se utiliza la noción de modelo, que tiene un orden instrumental, orientada a analizar las diferentes formas de intervención, determinando obstáculos y posibilidades de cada una; de modo tal que la misma se transforma en un instrumento de descripción, comprensión y explicación de la práctica y, especialmente, de la elaboración de nuevas estrategias para la construcción y revisión de éstas.

También, retoma el concepto de escenario de intervención, el cual surge de la necesidad de conocer de la manera más amplia posible el contexto de la misma, sus relaciones con el macrosocial, en la singularidad y heterogeneidad de cada situación. El escenario de la intervención puede ser observado, leído e interpretado por quienes intervienen, y es un lugar de mirada relevante en la intervención y en la supervisión. Este escenario, se presenta como un texto a develar, a decodificar, desde los diferentes procedimientos que se utilizan como también, respecto de sus sentidos, significados, simbolismos, imposición y diálogo con lo real.

Teniendo en cuenta su direccionalidad externa, la intervención se encuentra influenciada por factores históricos, institucionales y contextuales. A su vez, es atravesada por la definición de problemas sociales, la construcción de la agenda pública y las representaciones sociales; que le confieren cierta direccionalidad. Y este aspecto sobresale en los espacios de supervisión.

La mirada que se oriente al proceso de construcción de problemas sociales debe tener en cuenta que las características objetivas de éstos, forman parte del proceso de supervisión, dado que dentro de un equipo de trabajo pueden presentarse distintas maneras de comprender y explicar que es un problema social.

Para visualizar a los problemas sociales como construcciones, se hace referencia a las representaciones sociales preestablecidas de éstos en articulación y diálogo con la funcionalidad de aquellos.

De esta forma el estudio de la construcción de problemas sociales, es posible de ser realizado en el escenario de la intervención, siendo retomados en la supervisión, atendiendo a las circunstancias singulares del mismo y en diálogo con otras formas constitutivas de la intervención.

Dentro de los espacios de supervisión, la mirada a las representaciones sociales abarca, desde la visión de problemas sociales, hasta la percepción de la institución por parte de los usuarios de ésta y de quienes están interviniendo.

También, aparece la agenda pública construida desde la esfera del Estado, los medios de comunicación y la sociedad misma y surge como producto de una tradición de construcción discursiva. De esta manera, la construcción de problemas sociales genera “agendas” que confieren dirección y sentido a la intervención; muchas veces confiriéndoles mayor exigencia en la resolución de problemas, debido por ejemplo a la marca mediática de los problemas, su construcción y las representaciones sociales.

Asimismo, la influencia mediática genera determinadas formas de acción desde las instituciones, las políticas sociales y los organismos no gubernamentales, que se orientan en forma, muchas veces, acelerada en la cobertura de la agenda.

De ahí que implican un factor de direccionalidad externa que genera en muchos casos, cambios en las formas típicas de ejecutar las prácticas y el sentido de los instrumentos de intervención.

Por otra parte, la intervención en lo social se encuentra atravesada por elementos que la preceden, los mandatos institucionales; estos se transforman en normativas, reglamentos o formas de hacer, que devienen de determinadas aplicación de usos, prácticas y rutinas que sostienen a la institución como tal.

Desde las mencionadas categorías, se propone a la supervisión como un proceso de análisis de la intervención, que implica básicamente una actitud de escucha, de lectura de aquello que se presenta en distintas situaciones de intervención; y que no puede ser analizada desde una única mirada, sino que se hace necesario conjugar diferentes aproximaciones que se orientan y dirigen en función de cada situación concreta de intervención.

Por lo tanto, la supervisión como tal, es potencialmente productora de transformaciones que facilitan el hacer cotidiano, desplegando significaciones allí donde antes había sólo datos y actuando con analizadores que revelen lo que se oculta detrás de las demandas y hagan ver las potencialidades de cada equipo, de cada sujeto en procesos de supervisión.

En síntesis, hacer ver sentidos no expresados y no manifiestos para lograr que la tarea se cargue de nuevos sentidos o recupere su sentido, su creatividad; en definitiva, su capacidad lúdica y creativa.

### **1. 3. Sobre la Mediación Pedagógica**

A la hora de realizar este pequeño desarrollo teórico, me surgió el siguiente interrogante: ¿Qué es lo que hacemos cuando vamos a una huerta? ¿Estamos educando? No puedo responder con certeza a esta pregunta, sin embargo, me encontré con que los libros de pedagogía a los que acudí, que incluyen el concepto de educación en sus contenidos, me sirvieron para sintetizar el tema que quería tocar en esta ocasión. Es por eso que yo me posiciono como participando de un acto educativo cuando acudo a la huerta.

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.

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.

Esto se logra dando sentido a lo que hacemos. Una modo de acceder a esto en la actividad de la huerta, es contextualizando y relacionando experiencias que cada participante trae de antemano. Nunca el grupo ante el que nos encontramos es totalmente homogéneo, y esto, en lugar de entorpecer la actividad, podemos verlo enriquecedor. De este modo nos acercamos a la idea de 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 nosotros como estudiantes o recién recibidos, 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.

Surgen muchas situaciones en la huerta en las que los participantes se topan con situaciones inesperadas muy variadas, como pueden ser lluvia abundante, sequía, plagas, etc. Una buena estrategia es recoger las propuestas que a los participantes mismos se les ocurre como solución, posteriormente, el pasante podrá fundamentar por qué una es más recomendable que la otra. Pero inclusive, se pueden utilizar paralelamente más de un intento de solución y ver los resultados.

Esta es una forma de promover los procesos y no sólo obtener los productos. 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.

Todo esto nos puede guiar a la hora de tener que seleccionar una actividad para introducir un nuevo contenido.

Debemos tomar en cuenta que es recomendable que las actividades representen un desafío, que implique poner toda la potencialidad para resolverlo. Si las situaciones son demasiado sencillas o demasiado alejadas de las posibilidades de comprensión, no constituirán el interés de los participantes, o se presentarán como algo imposible. Al mismo tiempo, es recomendable que las actividades que se proponen tengan un objetivo, es decir, no caer en el activismo, el hacer por el hacer mismo.

Para finalizar esta breve exposición, es bueno recordar que no existen recetas a la hora de trabajar con grupos. El éxito de la actividad no puede asegurarse de ningún modo. La mejor receta es probar todo aquello que creamos conveniente y que nos permita trabajar cómodamente y en libertad.

Es pertinente explicitar la concepción desde la que nos ubicamos para impartir 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 este 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 transmitir conocimiento, modificar conductas promoviendo otras nuevas.

Es por ello, que se elije como marco de referencia algunas nociones sobre la Mediación Pedagógica, en que la educación es concebida como expansión de la creatividad, donde hay personas en situación de aprender y personas en situación de enseñar.

Algunas características de la Mediación Pedagógica son:

- 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 el se entreteje todo el proceso.
- La presencia del relato, donde hay un narrador que se compromete y un destinatario explicito. 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 solo 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 solo a cumplir los propósitos del 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.

#### **1. 4. El papel de la supervisión en la formación de los Trabajadores Sociales.**

Se cree conveniente considerar como uno de los desafíos importantes, en la formación profesional de los trabajadores sociales “la supervisión docente” entendida

como procesos de aprendizajes dinámicos. Los mismos se deben tener en cuenta, ya que constituyen una columna central, para el trabajo social, en especial durante la intervención profesional.

Lo que se intenta buscar a través de los procesos mencionados, es poner en cuestión la intervención profesional

La formación de profesionales requiere hoy, de nuevas miradas y lecturas para encarar la cuestión social y en ese escenario se dan diversas interpretaciones hacia dónde direccionar las prácticas de los/las trabajadores /as sociales.

El escenario global que se nos presenta acompañados de las nuevas modalidades de trabajo, el volumen de conocimientos, redefinen las competencias que se requieren hoy para los trabajadores sociales, como así también se redefinen las demandas sociales que se presentan para la disciplina.

Los profesionales del área social nos enfrentamos hoy a nuevos problemas, que no podemos dejar de verlos en la supervisión tales como, los vinculados a la intervención social, a nuestro posicionamiento en el campo de las ciencias sociales y a la articulación teoría práctica como así también la consideración del sujeto con los cuales trabajamos, entendiendo al mismo como “sujeto” portador de potencialidades. Asimismo considerar la importancia de la relación docente – alumno y el impacto emocional que se da en el alumno ante las diversidad de situaciones que se presentan en el actual contexto social.

De acuerdo a lo mencionado es que se cree conveniente referirnos de manera breve a la Intervención Profesional.

### **1. 5. La Intervención Profesional: breve recuperación de su trayectoria en la formación académica**

Al referirnos a la **intervención** sería conveniente entender que la misma, en términos generales, “persigue de una manera lógica cambiar la situación”, según el sentido otorgado en la profesión.

Para cambiar el curso de los hechos se requiere de conocimientos científicos que nos permitan actuar sobre una determinada realidad, lo que permitirá la realización de un diagnóstico social, ya que este constituye el punto de partida para actuar. (Escalada, M. 2007,162-163)

Antes de utilizar la palabra intervención, nos referíamos con el mismo hacer, a la “práctica profesional”, “praxis” o más lejanamente a “tratamiento”, términos utilizados por el colectivo profesional, en su mayoría. Es interesante hacer notar que la **expresión tratamiento** surge a partir de Mary Richmond que respondió a la concepción que plasmó en su libro “Caso Social Individual”. Incorpora al cliente en el trabajo de formulación de su propio diagnóstico, lo que indica una modalidad participativa del cliente.

Mercedes Escalada expresa que el término “**práctica profesional**” corresponde al período histórico que sigue a la “época clásica” de la vigencia de los métodos

tradicionales de Caso, Grupo y en el Método de Organización y Desarrollo de la Comunidad y durante el período de la Reconceptualización, en las metodologías propias del movimiento que están representados por Paulo Freire, en los enfoques de investigación-acción. El concepto de **praxis profesional** fue utilizado en el período de reconceptualización, que fue su origen. Praxis significa “pensar la acción y actuar pensando”, lo que supone lograr coherencia entre el pensar y el hacer. Y esto implica a su vez razonamiento.

Sería conveniente destacar que en la actualidad y a partir de la década del 90 se habla de intervención relacionándola a la categoría Cuestión Social.

Estos aspectos mencionados se consideran de suma importancia, con el fin de que se tengan en cuenta en la formación profesional, que debiera dotar al estudiante de bases sólidas para poder comprender los distintos momentos que ha vivido y vive el Trabajo Social hoy. Posibilitaría, además, tener suficiente plasticidad y flexibilidad para la comprensión de los hechos sociales que acontecen en la sociedad actual.

Es por ello, que en este sentido la supervisión docente juega un papel preponderante, ya que debe introducir al alumno gradualmente en procesos de análisis y reflexión continua sobre los diversos acontecimientos que se vienen operando en la realidad, en donde se está actuando. Este proceso dinámico debe ser encarado con agilidad y estar siempre atento a las variables sociales, que nos permitan direccionar la intervención social.

Desde el espacio Europeo de Educación Superior se propone un modelo de prácticas integral al considerar esta como un ámbito donde se desarrolla el perfil profesional: “las prácticas desempeñen un papel fundamental para la formación de los futuros profesionales al aportar nuevos elementos de reflexión para una nueva teorización y su posterior aplicación pues cuestionan, instrumentalizan y complementan el cuerpo teórico del Trabajo Social.

La enseñanza práctica se presenta como una instancia básica de investigación y elaboración teórica en la que el alumno conoce un campo de estudio y puede sacar conclusiones de los datos obtenidos y relacionarlos con la realidad social en su conjunto. No es solamente un lugar de aplicación de la teoría sino que, además de ello, los estudiantes deben obtener de la experiencia práctica un conocimiento teórico”.<sup>14</sup>

Este modelo de formación impone un nuevo planteamiento proveniente de los enfoques ecológico, sistémico y comunicativo, basado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencia y en la participación crítica y activa en espacios comunicativos. En este paradigma ecológico se prioriza el estudio del "contexto" entendido como lugar donde se produce el comportamiento y escenario de las interacciones (persona-grupo, medio ambiente)

Un aspecto relevante, inédito y único de este modelo, frente a otros paradigmas, es la posibilidad de negociar. Comunicación y negociación en la planificación, ejecución y, en definitiva, en todo el proceso es una constante y su rasgo distintivo.

---

<sup>14</sup> Cosano Rivas, Francisco :”Un modelo de prácticas para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Universidad de Málaga. En [www.google.com](http://www.google.com)

En el citado modelo el profesor es un mediador, un gestor del aula que potencia interacciones (asume roles de animador), motiva y provoca un clima de confianza. Su currículum (contenido y metodología) es abierto y flexible.

A modo de contextualización, se puede decir que el siglo XXI le plantea al Trabajo Social nuevos desafíos referidos a la necesidad de reflexionar sobre los aspectos históricos, epistemológicos y metodológicos de los sistemas teóricos – dicotómicos y parcelados – que en el pasado fueron definitorios y que hoy requieren de rupturas y de quiebres. Los mismos dificultan la comprensión de las complejas sociedades contemporáneas y de los emergentes sociales que se observan.

La falta de cohesión del tejido social, la exclusión, la desigualdad, la pobreza, la centralidad de la violencia en vida cotidiana, la degradación del medio ambiente, los cambios en las estructuras y dinámicas familiares, entre otros, son problemas centrales que le plantean al Trabajo Social contemporáneo la necesidad de realizar cambios y renovaciones en la formación universitaria, para la interpretación y la intervención profesional en los nuevos escenarios que hoy se presentan.

En función de analizar el tema de la formación profesional de Trabajo Social resulta conveniente partir de un proceso de contextualización y caracterización de la formación académica en sentido general.

Ello implica pensarla en el marco del ámbito universitario y de un proyecto pedagógico que involucra una propuesta política, y no sólo de orden técnico instrumental, la que se relaciona con un tipo de vinculación con la sociedad y que se expresa en la intencionalidad que refleja el perfil académico, de investigación y de extensión.

Para Alicia de Alba (De Alba 1994)<sup>15</sup> “los rasgos principales de las propuestas educativas se definen en un contexto social amplio y son una síntesis contradictoria y compleja de elementos culturales, conocimientos, creencias, valores...”.

El contexto actual requiere una revisión y actualización e innovación de los marcos teóricos, de crisis de paradigmas de las ciencias sociales que interpelan la formación de grado y posgrado. Por eso, se torna fundamental encontrar enfoques que posibiliten el análisis histórico, cultural, interpretativo y crítico para abordar la realidad social. La autora explica que lo señalado involucra un posicionamiento ideológico desde el cual se valora la teoría y su relación con la práctica profesional.

María del Carmen Ludi (Ludi, M. 2003:12) dimensiona entre los desafíos de la formación académica actual el “superar la tendencia a asumir una única óptica analítica desvalorizando las demás” y la sustenta en el aporte de Alicia de Alba quien plantea que “en la crisis... se concreta la lucha entre una *racionalidad tecnocrática*, encubridora de los verdaderos problemas del campo académico, la cual ha mostrado sus límites discursivos (enmarcados en una lógica formal-lineal)...y una *razón crítico-transformadora* que se le opone colocando en el corazón de su pensamiento el carácter político ideológico y sociocultural de toda propuesta, razón que se empeña en conocer y develar los complejos procesos sociales de dominación y resistencia de los cuales forman parte los procesos curriculares y en los cuales se desarrollan” (Alicia de Alba)

---

<sup>15</sup> Citado en UNER (2003) Formación académica en Trabajo Social. Bs. As. Espacio Editorial. P. 11

Cabe agregar que en este marco es muy importante considerar el desafío que constituye hoy la supervisión docente, como aspecto que debe ser integrado hoy en el plan de estudios que se considere vigente para los años futuros. Actualmente son parte de las asignaturas teórico- metodológicas, sin una carga horaria determinada. Aspecto éste que debe ser insoslayable, en la renovación o en la propuesta de modificación del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

El trabajo realizado se hizo en base a una investigación de carácter teórica y aplicada. En primer lugar, se procedió a profundizar el estudio bibliográfico realizado en el proyecto anterior sobre la temática específica (la supervisión) lo que permitió enriquecer el marco teórico anterior con varios autores y permitió incorporar autores nuevos respecto de la supervisión de campo. Esto le facilitó al equipo continuar con el debate sobre este tema para establecer un análisis más profundo de los diversos autores.

Respecto al proceso metodológico llevado a cabo por el equipo, se ha trabajado en base a una metodología cualitativa con el fin de conocer la opinión de los protagonistas de las experiencias de supervisión de campo, rescatar sus vivencias, sus reflexiones y propuestas sobre este proceso; de modo tal que la información obtenida nos permitiera ampliar los conocimientos del tema y su confrontación con la realidad que cotidianamente se vive en las supervisiones de campo y de cátedra.

Los instrumentos utilizados para la realización de la presente investigación fueron las entrevistas semiestructuradas a supervisores de campo y la realización de grupos focales.

Se definieron criterios de selección de los supervisores de campo que fueron entrevistados. Estos criterios consistieron en:

- Que hubieran supervisado un período mínimo de 3 años a alumnos de la Carrera.
- Que estuvieran representados profesionales egresados de los diferentes planes de estudio de la carrera de Trabajo Social.
- Que en sus diferentes supervisiones hubieran desarrollado un proceso de acompañamiento de los alumnos no sólo desde la mirada de la práctica institucional, sino también desde fundamentos teóricos.
- Que resulte viable la posibilidad de convocatoria a esta experiencia.

En función de los mismos se seleccionaron 25 profesionales con quienes se concretaron los grupos focales y las entrevistas semi estructurada. Con la finalidad de conocer la opinión de los supervisores de campo se elaboró una guía que tuvo como base indicadores que surgieron de la lectura de los diversos autores consultados. (Se adjunta en los anexos la Guía de Entrevista de Grupo Focal)

Por lo tanto, el Equipo ha desarrollado reflexiones acerca de la práctica de supervisión de terreno (campo) que realizan los trabajadores sociales en las instituciones en las cuales los alumnos desarrollan sus prácticas. En este sentido, y sumado al trabajo de profundización del marco teórico, estamos en condiciones de

afirmar que hemos logrado el cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto.

Respecto al trabajo del equipo de investigación, se realizaron reuniones mensuales periódicamente, con el fin de realizar un análisis de la información y discusión del tema, lo que ha permitido una aproximación a la temática en cuestión y la realización del presente informe. En estas reuniones hemos trabajado colectivamente la bibliografía y la interpretación de los resultados obtenidos en las entrevistas y grupos focales.

En relación a las acciones de *Transferencia* se han realizado las siguientes tareas:

En primer lugar la socialización de la Propuesta Operativa de Supervisión al resto de las/os profesoras/es de las Cátedras Teórico Metodológicas de la Carrera de Trabajo Social en una reunión realizada en julio de 2010 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. También como parte de la transferencia, hemos presentado un artículo para su publicación en la próxima revista Confluencia de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el cual ha sido evaluado como publicable y está en proceso de revisión.

También se ha incorporado a la bibliografía obligatoria en el Programa de la Cátedra Trabajo Social V, los documentos producidos en el marco del proyecto lo cual ha permitido poner en discusión los resultados con los alumnos que cursan quinto año de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Con el fin de continuar con el proceso que se inició en el año 2009, enmarcado en el proyecto de la Cátedra Investiga, en este apartado intentaremos interpretar críticamente la perspectiva de los supervisores de campo en torno al espacio de supervisión de campo.

En primera instancia la propuesta metodológica a emplear fue la técnica de Grupo Focal. Para ello se realizaron dos encuentros a los que acudieron diversos profesionales de Trabajo Social que han sido o son supervisores de campo de diferentes instituciones.

En una segunda instancia, se realizaron entrevistas a algunos otros profesionales encargados de desarrollar ésta misma tarea, respetando la guía de preguntas previamente diseñada para la técnica de grupo focal. Con esto, se buscó ampliar la mirada que estos profesionales individualmente pueden sumar en torno a la supervisión de campo.

A partir de lo expuesto, lo primero que se analiza son las dos experiencias de Grupo Focal.

### 3.1. Qué dicen grupalmente los supervisores de campo

- ¿Qué piensan de las prácticas pre profesionales en la formación de los futuros trabajadores sociales?

Una de las supervisoras refiere que hace tres años que empezaron a hacer un proyecto de prácticas donde se perfila qué lineamientos se van a tener con los alumnos que van a hacer la práctica de quinto año, *“hicimos un mini proyecto que se ha ido perfeccionando, se plantean objetivos y algunas estrategias metodológicas específicamente en la práctica del Trabajo Social”*. También para que aprendan la metodología del taller, *se destina una hora por semana donde se proponen distintos temas y cada grupo de prácticas prepara un tema de debate, denominada “Bibliográfica”*.

Otro aporte, considera que *“las prácticas profesionales son básicas, tienen que ver con los procesos y los tiempos, muchas veces los procesos sociales con los que se trabajan no tienen nada que ver con los tiempos académicos”*. Considera, que es un gran aporte a las diferentes instituciones, aunque no sean continuas. Por lo tanto, *“las prácticas son un desafío que causa angustia, al principio pero que le exige al alumno empezar a buscar, pensar y crear. Tienen un peso que no es menor, las supervisiones de campo tienen que incorporar eso”*.

Desde otra perspectiva, se considera a las prácticas en tres momentos; el primero tiene que ver con la inserción institucional, *“como se trabaja”*. Esto está relacionado con los tiempos institucionales. El segundo momento, hace referencia al *“compromiso por parte de los alumnos practicantes”* y el tercero se relaciona con la *“dinámica institucional”*.

Otra mirada, refiere que uno de los grandes problemas de las prácticas, tiene que ver con la necesidad del *“hacer inmediato”*; lo que denominan como *“cáncer de los trabajadores sociales”*. Es decir, sino hay un hacer inmediato, hay una especie de *“crisis epiléptica” en los alumnos, donde se cuestionan que estoy haciendo en la institución, sino estoy haciendo nada*. Como complemento de lo anteriormente expuesto, se manifiesta que *“cuesta mucho pensar las prácticas” porque todo es trabajo social, pero es cierto que los alumnos creen que es ir, llegar y hacer*.

Otra entrevistada, sintetiza en su opinión, el espacio de supervisión como un espacio en el que estructuralmente se visualizan posibilidades y limitaciones. Hablando de posibilidades en torno al desafío que crea la experiencia; y un problema en aquellas situaciones en que el no cuidado del alumno y el tiempo que requiere la actividad terminan en algo bastante conflictivo para el alumno en aprendizaje. *Es un desafío, una oportunidad y un también problema. A ver ¿por qué, qué quiero decir con esto?. Un desafío porque para los profesionales que están en las instituciones necesariamente... hay que participar en la formación de recurso humano, y eso requiere una energía, un esfuerzo y un trabajo adicional al que tenemos los trabajadores sociales en las instituciones para hacerlo como corresponde. Es un problema porque a veces no se le puede dar el tiempo que requiere al alumno que entra en la institución, entonces termina siendo mano de obra barata para acciones menores o el “che pibe de la Institución”*.

- ¿Cómo definirían la supervisión de campo?

Se puede decir que, la supervisión de campo *“es un acompañamiento del estudiante durante su período de prácticas, y un acompañamiento en la experiencia misma”*.

Desde otra mirada, se la entiende como *“un acompañamiento con anclaje en la realidad, porque desde la cátedra se ve lo metodológico y eso metodológico se relaciona con lo que los alumnos traen de la institución y lo que el supervisor de cátedra conoce del tema”*. Este anclaje se manifiesta en un *“análisis más medular de los fundamentos desde donde se hace y desde donde se piensa lo que se va a hacer”*. A su vez, es percibida como una orientación para *“trabajar, fortalecer la autonomía, y contactarse con otros actores sociales”*.

Desde otra perspectiva, se debe pensar a la supervisión de campo como *parte de la “estructura académica”, es decir, que la supervisión, no es una “juntadita antes de empezar”, sino que tiene que ser una parte importante de la misma*.

- ¿Pueden identificar alguna metodología o aspectos que hay que tener en cuenta para desarrollar un proceso de supervisión de campo?

Algunos supervisores de campo, manifestaron su interés por *solicitar un perfil de los alumnos que les interese trabajar en determinadas temáticas, como así también, el requisito de tener cursadas y aprobadas ciertas materias, por ejemplo si un alumno está interesado en realizar sus prácticas pre profesionales en el ámbito de salud, deberá tener aprobada la materia que tenga contenidos relacionados a la práctica. (...) que tenga cierta predisposición para trabajar con el sujeto de la acción.*

Desde otro equipo de supervisión, se plantea que *los alumnos necesitan un tiempo para hacer el conocimiento de la temática a abordar, ya que desde la institución, se cuenta con la bibliografía específica, la página web, y se realizan preguntas de lo que van leyendo, para ir acercándolos a la dinámica institucional.*

- ¿Qué obstáculos y facilitadores visualizan al momento de asumir la tarea de supervisión de campo?

Dentro de los facilitadores en la tarea de supervisar, se rescata que *se cuenta con una buena comunicación con la cátedra, “se sabe por dónde van los alumnos”, “que bibliografía usan”. Se evidencia un compromiso de los supervisores de campo a realizar un acompañamiento de los alumnos. Se considera importante y/o relevante el perfil que debe poseer el supervisor de campo.*

Mientras que, como obstaculizadores se visualizan *la falta de comunicación con algunos supervisores de campo, el “cáncer del hacer”, debido a que los alumnos identifican el hacer con el movimiento” les cuesta comprender, que “han estado haciendo mucho, es decir, han estado conociendo la temática, identificando las variables, todo lo referido a la problemática a trabajar”.*

Desde otro punto de vista, se menciona que *la formación teórica y operativa de los alumnos es “floja”, porque incide en la relación teoría- práctica. Se explicita que “los alumnos estudian poco”, carecen de capital cultural, les falta reflexión y postura ideológica.*

- ¿Qué perfil les parece que tiene que tener un supervisor de campo?

Se mencionan:

- *Experiencia profesional.*
- *Disposición de tiempo real para la realizar tarea de supervisar.*
- *La formación en supervisión.*
- *Conocer la institución.*
- *Tener cierta rigurosidad metodológica*

Ante lo expuesto, se pueden observar algunas consideraciones expresadas por los diferentes profesionales que formaron parte de los encuentros. Por un lado, se reconoce el espacio de la supervisión de campo como una instancia básica para la formación del alumno dentro del ejercicio profesional que se relaciona con la intervención en una determinada problemática social. Esto no ha sido un detalle menor para los supervisores, que han planteado dentro de sus propios procesos con alumnos, el hecho de poner elementos distintivos en el momento de la selección.

Por otro lado, la comunicación ha sido un aspecto disidente en torno a los diferentes profesionales y la relación de éstos con los supervisores docentes. En algunos casos, la comunicación fue valorada positivamente, como un eje fundante de la dirección de un buen proceso de prácticas. Sin embargo, en otras ocasiones, la comunicación entre los diferentes profesionales ha tenido algunos inconvenientes. Básicamente en cuanto a las expectativas y los contenidos teórico-metodológico planteados desde cada espacio.

Por último, la tensión estructurante de la teoría y la práctica se ve representada en la expresión del “cáncer del hacer”. Ya que según lo expresado por los supervisores, los alumnos parecen no reconocer como parte de la inserción institucional la observación, el estudio, el pensar el lugar al que se está ingresando como parte de la propia intervención que se va a generar. Situación que se potencia al parecer por la ansiedad con la que el alumno inicia sus prácticas pre profesionales, desconociendo en apariencia la continuidad que existe entre los dos ámbitos; el académico que brinda herramientas estructurales de formación teórica para leer la realidad, y el práctico que aporta estrategias de abordaje específicas en función a una determina institución y a los sujetos propiamente dichos de la acción.

Vale aclarar que para poder llevar a cabo estas reflexiones se tomó en cuenta el desarrollo que fueron teniendo las dos instancias de encuentro para la ejecución de la técnica; si bien existe una guía de preguntas, las mismas fueron en ocasiones respondidas con antelación a la realización de las preguntas. Esto, propio de la dinámica que fue suscitando la técnica empleada.

En relación a la segunda técnica, las entrevistas se realizan en los respectivos espacios de trabajo de algunos profesionales.

A continuación se van a encontrar diferentes fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas que permiten ampliar el análisis que se viene llevando a cabo.

- ¿qué piensan de las prácticas pre profesionales en la formación de los futuros trabajadores sociales?

Una de las supervisoras de campo considera que, las prácticas pre profesionales son *necesarias, imprescindibles para poder aplicar todo aquello que hemos aprendido, para poder contribuir a cambiar la situación, el problema, y si no es de problema, de la participación.*

Otra de ellas expresa *“Yo siempre tengo muchas expectativas con respecto a lo que ellos pueden hacer (...) tengo una exigencia para con los alumnos y yo veo que no todos tienen los conocimientos, no estoy hablando de posicionarse en una teoría, pero si estoy hablando de posicionarse en una actividad frente “a”, frente “al otro”. “El posicionamiento a realizar una actividad con el otro lo tenés que tener mínimamente”, muchos de los chicos no lo tienen desarrollado. Además considera que a los alumnos les cuesta entender que significa el posicionamiento, “yo necesito que ellos analicen un poco más la realidad”, porque no se preguntan por qué hacen lo que hacen, “desde donde me voy a parar” eso tampoco se lo cuestionan, que lugar ocupo yo como profesional, desde donde me voy a parar, “creo que el nivel de análisis que tienen de la realidad, del fenómeno social, es tan elemental como el que*

*tuve yo". Finaliza diciendo que a los alumnos les da lo mismo hablar de una cosa o de otra, indistintamente manejan conceptos y categorías que son diferentes."*

*Desde otra perspectiva sostienen lo siguiente: "pienso que es un espacio como bastante importante, complementario de los espacios más de formación teórica, que digamos uno no es más importante que el otro. Pero si es un ámbito en que los alumnos van cargados de expectativas, de ilusiones de ansiedades, como bastante valorado, y creo que es un espacio central para el aprendizaje; porque permite justamente poner en discusión primero para uno, después con los otros lo que uno está aprendiendo y con la realidad."*

Por otra parte, se podría decir en términos generales que es un desafío, una oportunidad y también un problema. En este caso, la profesional explica que quiere decir con esta definición: *"Un desafío porque para los profesionales que están en las instituciones necesariamente hay que participar en la formación de recurso humano, y eso requiere una energía, un esfuerzo y un trabajo adicional al que tenemos los trabajadores sociales en las instituciones para hacerlo como corresponde. Es un problema porque a veces no se le puede dar el tiempo que requiere al alumno que entra en la institución, entonces termina siendo mano de obra barata para acciones menores o el "che pibe de la Institución".*

Otra profesional, considera que la supervisión *"es algo que ha sido histórico es como la falta de comunicación entre la cátedra con los supervisores de campo, (...) y que genera por momentos dificultad porque obviamente la modalidad o lo que se va trabajando en terreno no condice con los elementos teóricos que van viendo en la facultad. Entonces es como que los alumnos tratan de forzar la práctica con la teoría, entonces es como que se sienten muy problematizados por momentos porque no saben donde meterlo. (...) Creo por otro lado que las supervisiones de campo como experiencia son un espacio sumamente valioso, uno va contrastando con la realidad, uno puede tener un montón de elementos teóricos pero es verdad que la realidad es la realidad y es la posibilidad de contactarte antes de empezar a trabajar."*

- ¿Cómo definirían la supervisión de campo?

La supervisión de campo para las Trabajadoras Sociales entrevistadas es entendida como: *"una guía, un monitoreo de lo que sería concretamente la práctica de los alumnos, para que no sea deliberada, trata de coordinar los objetivos de campo con los de cátedra".*

Otra de las respuestas hace referencia a la supervisión de campo como *"instancia complementaria a la formación académica que reciben los estudiantes en la facultad, tan importante como esa formación académica, a la que lamentablemente no se le da la importancia que tiene. (...) La supervisión implica el seguimiento del estudiante en su proceso, para que desarrolle y ponga en práctica todos sus conocimientos, y tiene que ver con un proceso de formación que incluye desde las actitudes mínimas, hasta conocer un a lógica institucional y moverse dentro de esa lógica."*

Por otro lado, es considerada como *"un espacio, como de nexo de articulación con la institución y con los destinatarios, los participantes de los programas con los que se trabaja."*

Desde otra perspectiva, la profesional refiere que *“comenzaría cuestionando la palabra supervisión, como primera medida, a pesar de que es lo que todos entendemos, pero me parece que hoy tendríamos que hablar de espacio de reflexión, análisis colectivo.(...) no me parece que en los grupos tenga que haber una persona que se ubique en el lugar del saber y los otros en la posición de los que aprenden solamente, porque es muy dinámico. Y a veces, nosotros los profesionales aprendemos mucho más de los alumnos que a lo mejor de muchos cursos a los que asistimos.”*

Por otra parte, *“la supervisión de campo es un proceso de acompañamiento, de contención, de orientación para poder lograr la unión entre la teoría y la práctica. Pero sobretodo un proceso muy afectivo de acompañamiento. Por eso la supervisión no se puede hacer a tontas y a locas sino que requiere que vos te prepares y digas bueno – voy a recibir alumnos y voy a destinar tiempo-. Es un esfuerzo que por momentos es poco valorado”*. Es un espacio de aprendizaje placentero, la combinación de todos los elementos que venimos nombrando hablan de aprendizaje que si no es placentero, va a ser relativo.

- ¿Pueden identificar alguna metodología o aspectos que hay que tener en cuenta para desarrollar un proceso de supervisión de campo?

Con respecto a la metodología, las supervisoras opinan por un lado, que: *“Lo más común e indispensable es tener un orden para ver si se cumplen los horarios, los días, los objetivos. También que vayan informando por escrito lo que están haciendo, para coordinar, para ver si más o menos encaja en lo que está establecido. En la supervisión cada tanto, cada período se va hablando del tema, “nos sentamos ha evaluar”*. Por otro lado, las opiniones en torno a esta pregunta se relacionan más con un trabajo grupal, *“yo este año propuse un proyecto que la dirección de carrera acepto, tiene que ver con juntar todo el universo estudiantil. Este año tuvo repercusiones buenas y malas, yo también tuve muchas limitaciones para implementarlo. Pero me parece que es “un espacio muy rico” (...) hay niños de segundo, de tercero, cuarto y niñas de quinto, y lo que me ha llamado la atención es que a todos les ha parecido interesante, porque ellos como estudiantes me dicen que no lo tienen, y que es un “espacio muy rico a explotar”*. Por otra parte, agrega que la metodología es *“el análisis, es el acompañamiento, es el repaso de la teoría, es la reflexión sobre el proceso con una base grupal fuerte”*.

Otra profesional considera que *“la metodología tiene que ver con ir calmando esa ansiedad, en relación a que, primero que puedan observar que es lo que está pasando, puedan entender, y que a partir de empezar a comprender, iniciar algunas preguntas que sean motivadoras de aprendizaje. (...) que hagan un proceso de inserción más desde la observación, y después si que pongan si desde lo que traen, desde lo personas, desde lo que han que han aprendido instalar algunos interrogantes; y desde ahí si que puedan pensar alguna intervención”*

Desde otro lugar, se cree que lo se va dando es un proceso metodológico, por ejemplo primero hacemos un diagnóstico de cómo surge la institución, acceden a las actas, van viendo, como para que vayan entendiendo una lógica de funcionamiento propia, con su coherencia particular.

En otra perspectiva, se considera que *hay diagnóstico, una planificación, una ejecución y una evaluación en todo este proceso.*

- ¿Qué obstáculos y facilitadores visualizan al momento de asumir la tarea de supervisión de campo?

En relación a esta respuesta hubieron opiniones diversas, una de ellas considera que *“los obstáculos tanto como obstáculos, más bien son necesarios”, también depende mucho de la actitud de las alumnas, “cuando se tiene buena actitud de trabajo esto no se nota, cuando no la tiene cualquier excusa es buena”. Tienen la actitud de irse lo más rápido posible, no tienen el tiempo suficiente, obstáculos más bien para ellos, por lo que están estudiando, porque tienen que rendir, salen corriendo, a veces logran cumplir sus horarios y a veces no.”*

Otro aporte considera que un obstáculo en la supervisión de campo lo representan algunas ausencias. *“No hay un encuadre institucional todavía muy acabado con respecto a la universidad, por el otro lado, creo “que no hay todavía una superación del modelo académico en la formación de los chicos, y eso a mi me limita mucho”, porque el estudiante se reporta a la cátedra, el estudiante le responde a la cátedra, el estudiante lo único que quiere es que la cátedra lo apruebe, entonces no le falta a la cátedra, no le responde a la cátedra mal, no le falla, porque es quien evalúa, es como “el saber”; es lo que se pondera. “Tienen que entender que esto también es formación”, siguen ponderando el saber académico, eso es una limitación que se tiene que romper desde las cátedras. (...) una concepción de saber académico muy fuerte y que todavía no lo podemos romper.”*

Desde otra perspectiva, se piensa como obstáculo *“el tema de la dedicación digamos, que no está contemplado en los laburos, el poder acompañar a un grupo. (...) otro obstáculo es el tema de que las prácticas no se entienden como proceso, entonces que un grupo inicie y se va, o no es que otro grupo sigue con lo que el otro grupo dejó.”*

Otra profesional, cree que *“como obstáculos yo te diría que lo que nos ha pasado tiene que ver con el desnivel por llamarlo de algún modo, del interés del alumno con la tarea, o poco compromiso o no presentan informes o no devolver a la institución los informes o las cosas; o también hemos tenido la experiencia de algún alumno que para nosotros no debió haber aprobado su práctica pre profesional y después lo ha aprobado. (...) Entonces como obstáculo sería esta disponibilidad del alumno con la institución y la disociación, digamos la dificultad de coordinación con el área académica. Otro obstáculo, que menciona es el tema de la comunicación, como aquel que tiene que ver con la relación teórica práctica, lo digo porque uno lo ha vivido, entonces le pido a los alumnos que me traigan el material.”*

En cuanto a los facilitadores se puede decir que se valora que las instituciones les dan a los alumnos la posibilidad de realizar prácticas pre- profesionales. *“Toda institución que tiene la posibilidad para hacer esto, no todas te dan esa posibilidad de este espacio, demostrando la institución tal cuál es, con todas sus bondades y limitaciones mis superiores han sido lo suficientemente generosos como para que esto se muestre como es. (...) yo creo que como Estado, el gobierno local merece un reconocimiento, el hecho de abrir las puertas.”*

Desde otra perspectiva, se enfatiza en que el acompañamiento por parte de la cátedra es fundamental para que los alumnos puedan realizar reflexiones de sus prácticas de campo. *“En algunos años yo he sentido que no los sostiene nadie del otro lado, y otros años si he sentido que los chicos están acompañados, que hacen procesos sumamente ricos de reflexión. Algunos, que esta bueno han compartido sus trabajos de la cátedra con nosotros y realmente son producciones muy valiosas, cuando han estado más acompañados desde el espacio docente. (...) Y además creo que es un poco la responsabilidad que tenemos los que hemos sido formados en una universidad pública de devolver de algún modo en la formación de recurso humano lo que la universidad nos dio.”*

- ¿Qué diferencias visualizan con respecto a la supervisión de cátedra?

Las diferencias que las supervisoras de campo visualizan con respecto a la supervisión académica son variadas y hasta contradictorias. Tomando algunos fragmentos que se pueden ir cuestionando entorno a estas diversas visiones.

Por un lado, *“la pequeña diferencia es que es mucho más teórica, porque tiene que estrictamente estar trabajando a la luz de la teoría de tal o cuál autor, no quiere decir que nosotros no lo hagamos, siempre trato de respetar, si vamos a trabajar con alguna bibliografía que esa la misma que le dan en la cátedra.”*

Por otro lado se considera que *“sí tiene que haber diferencias, “tiene que existir y yo apoyo eso” “depositan en mí la posibilidad de formación”, sin ser yo del ámbito académico. Tiene que haber diferencias obviamente, porque las supervisiones, el seguimiento, el acompañamiento en cuanto a ese apropiamiento de los conceptos, de las teorías; para después poder orientar el actuar en función de eso me parece que es indispensable. Y yo no estoy particularmente capacitada para hacerlo.”*

Desde otra perspectiva, se considera que *“hay una diferencia fundamental que esta puesta en la cátedra que es el tema de la evaluación. El aprobar la cátedra va a tener que ver con la evaluación que se haga desde el espacio docente. (...) Después me acuerdo más de mi época como estudiante, que había como un cierto mito vinculado al del supervisor de campo más como aliado y el otro más como el malo, el exigente, el control, el firma la planilla; que en la realidad después creo que no siempre es así.”*

Otra profesional refiere, *“me parece que en la supervisión académica existe un orden en función a los contenidos de la cátedra, no sé que cantidad de alumnos son en cada encuentro. En el caso de la institución, si tenés dos alumnos asignados la relación cara a cara es mucho más directa es más frecuente. Es un contacto te diría basado no solamente en una relación de formación sino también en una relación afectiva entonces hay diferencias sustantivas pero bueno creo que es lo que le prepara al alumno el campo para la inserción futura también. (...) La particularidad de la institución, las relaciones humanas con otros profesionales, del trabajo y el respecto por otras disciplinas, del darte cuenta que nuestra disciplina es incompleta de que necesitas de otras en fin.”*

Otro aporte, cree que son contextos distintos, *“yo creo que en la cátedra vos tenés que si o si, vos das conocimiento y tenés, esto que yo te digo, hacer el esfuerzo de estar dando elementos que se condigan con la práctica o con ejemplo. Pero acá es*

*al revés, tenés la práctica y tenés que ver como es que lo teórico se puede ir relacionando. (...) Creo que son procesos complementarios.”*

- ¿Cómo definirían el perfil de los alumnos que han recibido para prácticas en los últimos cinco años?

En este punto, sobresalen diversos requisitos y opiniones también contradictorias en función al profesional que supervisa cada práctica. Por un lado, *“se exige primero que hayan cumplido con los requisitos teóricos y prácticos anteriores, no solo de la cátedra sino también de las otras materias que le van a completar su formación. El perfil ideal que sean responsables, “que tengan vocación para que esto no sea un estorbo”.*

Por otro lado, se opina que *“no tienen que tener ninguno, basta con que sean estudiantes de Trabajo Social, sabiendo la necesidad de personal. “No, no un perfil determinado no”. (...) Con la formación que tienen nosotros nos acomodamos, si me gustaría que tuvieran un conocimiento más acabado de algunas cuestiones, mínimamente, no ser tan “lo que dice el papel, el formulario que tienen el la facultad”.* En cambio, otra opinión considera que *se ha hecho como una selección de ese grupo en función de eso que ha sido realmente muy atinado, porque obviamente la persona se identifica más con la tarea entonces desde ahí es mucho mejor su inserción, su posibilidad de pensar que es lo que esta haciendo en ese espacio, o que es lo que se puede hacer.”*

Otra perspectiva, considera que en los distintos años, *“se ha tenido algunos alumnos que venían como muy enojados con la facultad, o con su cátedra o con la profesora o con no se con quién; Entonces pretendían hacer una práctica acá totalmente distinta cosa que nosotros no hemos autorizado. (...) Porque si hay algo que nosotros hemos tratado de respetar acá es el lineamiento que da la cátedra, para eso el alumno esta cursando la materia. Lo que si hemos establecido algunas referencias en relación a ciertas cuestiones que tienen que ver con la institución ésta en particular. (...) Me parece que tiene que ver con una problemática más amplia social que hizo que en determinados espacios el compromiso la cultura del esfuerzo, y muchas cosas que... los cambios sociales que hubieron, se debilitó.”*

Otra profesional, refiere que *“hemos tenido experiencia de alumnos muy comprometidos con la tarea que bueno más allá de los tiempos formales exigidos por la facultad para la práctica pre profesional, han continuado posteriormente finalizando una tarea o un trabajo. Y como contraste, manifiesta que hemos tenido alumnos desinteresados, con poco entusiasmo lo que no sé si obedece a una cuestión de la facultad particularmente o a una situación general.”*

Otra perspectiva, hace mención a la falta de interés y de motivación. *“Lo que yo he observado en los alumnos en los últimos 5 años, no quiero decir apatía pero sí como esta cosa... como desmotivados. Ellos vienen a ver que es lo que vos les poder dar (...) es como que esperan que la estructura de la facultad se traslade acá. (...) veo como ha ido decayendo el interés por el aprendizaje.”*

- ¿Cómo ven a los alumnos en sus actitudes frente a la práctica (interés, iniciativa, cumplimiento, compromiso, etc.)?

Una opinión dada al respecto de las actitudes de los alumnos tiene que ver con el poco aprovechamiento que le dan los mismos a la mirada crítica que se puede hacer de la realidad actual. *“Cuando se les da la posibilidad de un espacio para que hablen, para que lo generen ellos, para que lo construyan ellos están totalmente bloqueados, no saben como hacerlo, no es mala voluntad, no lo saben construir no lo saben aprovechar, “no le dan la misma importancia a la exposición del saber aprendido que tiene en la cátedra”.* Por otra parte manifiestan que *“los estudiantes no cuentan con un “conocimiento aprendido”, no terminan de aprender lo que implica trabajar en una institución, desde allí hay que trabajar con las cátedras para darle la entidad que esto realmente tiene.”*

Desde otra perspectiva, se considera que los alumnos están poco interesados en leer, y en involucrarse. *“He tenido alumnos otros años muy interesados en leer, incluso dispuestos a profundizar en contenidos diferentes a los de la cátedra.”*

Con respecto a este punto, se afirma que en aquellos espacios en que existió un acuerdo previo entre el supervisor académico y los intereses del alumno, no existieron grandes dificultades en la evolución del proceso de prácticas. *“Insisto, generalmente lo que han llegado a la institución tiene que ver con que ellos han expresado algún interés por ciertos tipos de prácticas que ellos asocian con la institución que después capaz no tiene necesariamente que ver con eso. Con los chicos con los que yo me encontrado, con más menos formación, si con deseos de vincularse con lo que se esta haciendo en ese espacio, por aprender, si yo al menos en los grupos en los que he estado. No creo que haya dificultades individuales (...) la verdad es que no es que yo diga ¡hay si hay un desinterés de los chicos!, la verdad es que lo único que buscan es... aprobar.”*

Otra opinión expresa al respecto, por el contrario, expresa que si bien a lo largo de estos años ha existido una variedad de situaciones y alumnos comprometidos con su proceso y su tarea, actualmente se percibe una desmotivación real. *“Antes era una cuestión más generalizada, entonces bueno yo ahora les planteo –van a aprender en la medida en que me pidan-, esperando que ellos también se inquieten por aprender. Darle a chicas para que estudien y que no estudien... esta pasando también. (...) Parece una cosa relacionada al cumplir y esa cosa de pasar nada más... en cambio cuando venís con ganas de aprender, realmente se generaban espacios de aprendizaje pero si vos venís ya con esa actitud de venir a cumplir y un poco se pierde el espacio.”*

Por último otra opinión relacionada a lo antes dicho, expresa situaciones de desinterés o desgano por parte de los alumnos. *“He tenido alumnos otros años muy interesados en leer, incluso dispuestos a profundizar en contenidos diferentes a los de la cátedra que me han pedido contenido teóricos diferentes, realmente interesados y que han presentado trabajos, y que me han... y de pronto así otro grupo más... que se ha notado más estos últimos años.”*

- ¿Cómo evalúan la formación teórica y operativa con la cual van los alumnos a la práctica?

Esta respuesta genera conflictos respecto al concepto que pudiera desprenderse de la formación teórica y operativa de los alumnos en su práctica pre profesional, ya

que existen profesionales que en apariencia ante la posible comunicación de opiniones por parte del alumno, considera el ataque directo sobre su persona. *“Han venido muy “idealizando todo” y con mucha actitud de juzgamiento. (...) Se cuestiona también mi actitud, en vez de venir y ver que esta cambiando, no, me dan y... dale y... dale.”*

Mientras que otra profesional, cree que *“no tiene tanto que ver con cuánto conocimiento tienen, sino con el estar en un lugar y ver que es lo que se puede preguntar de lo que ahí esta pasando. Ahí es cuando aparece qué es lo que uno sabe o no.”*

Por otro lado, otra trabajadora social expone *“Yo creo que es un proceso, creo que es también como este el alumno. Porque por ahí ves alumnos que tienen ganas de aprender, que se interesan y otros que no tanto. Y lo mismo que se ve acá se debe dar en la cátedra, como estudio para sacarla o estudio para aprender. Pero creo que hay herramientas que se dan (...) Observo que los elementos teóricos si los tienen, eso te puedo decir. Cuando abrimos discusiones yo veo que tienen elementos teóricos que ellos han podido aprender y los tratan de aplicar acá, eso sobre todo.”*

Otra perspectiva, considera que la formación *“es pobre. (...) Creo que los docentes tienen que revisar bastantes cosas y nosotros también en las instituciones pero me parece que el incentivo de la pasión. El trabajo social no es una actividad que puede ser elegida por cualquier persona no puede ser desempeñada por cualquier persona, puede serlo, pero sos un burócrata sentado en un escritorio sellando papeles que es lo más terrible que te puede pasar en la vida. (...) Me parece que falta pasión, vos te tenés que apasionar por una disciplina, la pasión- la indignación- la rabia, esto es lo que te motoriza, lo que te moviliza, entonces vos ves a un alumno que viene aguantándose cualquier cosa... ¡no pelea, discutí, platéale al profesor que no te gusta!, ósea, viste es... voy ahí me quedo así cayadito, cumplo un trámite.”*

- ¿Qué perfil les parece que tiene que tener un supervisor de campo?

Con respecto al perfil del supervisor de campo, se cree, por un lado, que: *“tiene que estar capacitado, formado, porque sino, no puede supervisar, sino tiene ni idea de qué están haciendo las alumnas en la facultad. (...) El perfil como te digo “capacitado, informado y comunicado”.*

Por otra parte, no se cree que exista una serie de características que puedan hacer al perfil, que pudieran marcar la particularidad de la supervisión en cada institución, de acuerdo a sus necesidades, expectativas, entre otras. *“Yo tengo uno”, el del centro de salud tiene otro, y así sucesivamente, “y eso es lo que es dañino”, porque no tenemos un único criterio, entonces es según mi voluntad. “Todos hacemos lo que nos parece correcto, por ello no hay una única línea”. Por ello es importante darle institucionalidad a la práctica para que eso no nos pase.”*

Otra profesional, cree que tiene que *“plantearse, su lugar de educador por ahí, tiene que se parte de su interés el educar, para mí es un compromiso digamos. Además creo que el rol de la formación es muy importante, que uno se siga formando, absolutamente.”*

Entre las características que se mencionan: se da mucha relevancia a *“ser muy responsable, tiene que ser una persona formada teóricamente, actualizada, es decir no puede ser una persona que no lee un diario, que no sabe lo que pasa en el país, que no tiene idea de lo que pasa en la política económica y social, respetuosa, responsable, atenta a los requerimientos y a los planteos del alumno. Para mí todo esto hace al perfil porque sino se hacen experiencias frustrantes y los alumnos salen peor de lo que llegaron a la institución, entonces tiene que reunir una serie de condiciones y sobre todo tener salud mental. Entonces la facultad tiene que evaluar a la persona que va a atender alumnos y no puede ser cualquiera, porque esta en un proceso de formación.”*

Otra entrevistada sostiene que estas consideraciones tienen que ver con *“tener ganas de enseñar, ser una persona abierta a las críticas, abierta a las distintas posturas, formada porque sino no podés orientar nada. Ser una persona contenedora, capaz de establecer el diálogo.”*

- Sugerencias, observaciones

Como sugerencia se enfatiza mucho en el hecho de mantener y revisar algunos principios como: la elección en torno a los centros de práctica y los contenidos teóricos con que los alumnos llegan a los centros de práctica. Los supervisores de campo expresan que se debe institucionalizar el espacio de supervisión igualmente valorado el de campo como el académico. *“La universidad no se puede dar el gusto de formar profesionales cuando las prácticas de esos profesionales dependen de mi buena o mala voluntad o de mi posicionamiento respecto a la carrera. Desde las cátedras todavía no se abre el espacio para que los chicos ponderen de la misma manera la práctica.”*

Por otro lado, surge de manera constante el tema de la comunicación. Esta situación como una de las que mayores obstáculos crean en el proceso de recepción, seguimiento y evaluación de las prácticas pre profesionales del trabajo social. *“Buscar la forma de tener mayor comunicación, en una época nos hablábamos mucho por teléfono, ahora con los mails es diferente, pero bueno esto de tener una forma de comunicación, de coordinación más cercana a lo que hacemos conjuntamente.(...) Es esto, si alguien lo toma como un trámite, esto es un trámite... ahora cuando lo haces a consciencia y le pones mucha energía eso es muy doloroso. A la facultad en estas cosas no se le puede escapar el vizcachazo, hay descuidos...”*

Otra de las sugerencias encontradas, se relaciona con la ponderación que posee la formación académica como valiosa y respetada, y la sensación de residual que le queda a la formación por parte de los espacios de práctica pre profesional. El hecho de romper con la ponderación académica, hacer encuentros con los supervisores de campo, *“porque a uno le llega por ahí una llamada de teléfono pidiendo por favor reciban chicos que se yo, y después te llega el estudiante con el objetivo y bueno después nada”*. Del mismo modo, se valora como necesario realizar un trabajo previo de elección y acercamiento al centro de prácticas que el alumno elegirá como espacio para su proceso, creen que esto permitiría acercar más al alumno con su deseo y protagonismo de su propia carrera. *“También, poder hacer un laburo previo con los estudiantes que ¿adónde se va?, digamos que no es una cosa que hay que ir a hacer por hacer, que eso no es un proceso de práctica. - Contribuir con el*

*material teórico que utiliza la cátedra, a mi eso es lo que me parece que le falta es la integración, no del profesional, creo que es como hacen en la facultad de medicina ósea, el médico que está en el centro de salud es un docente de la cátedra no es un profesional que queda ahí marginado, está incorporado a la cátedra, entonces eso tiene que revisarse yo no sé cómo... pero hay que verlo.”*

Por último y no por eso menos importante, se encontró la observación percibida por más de un profesional con respecto a en primer lugar, el necesario reconocimiento del compromiso implica colaborar activamente en la formación de trabajadores sociales, por el tipo de formación que recibieron estos profesionales. Formación que fue impartida por la universidad nacional pública y gratuita. Y en segundo lugar, a modo de llamado de atención, algunos profesionales se han cuestionado ¿Cuál es el lugar de legitimidad y reconocimiento que desde el espacio académico de formación se les otorga a los profesionales de campo? En torno a este punto, es interesante poner en relieve algunas expresiones que se hicieron al respecto. “*¿Cuál es el rol que tenemos los trabajadores sociales de campo si no nos van a dar pelota? ¡No te dan pelota! Si realmente nosotros tenemos tanta validez y reconocimiento, tiene que ser tan valioso lo que vos digas desde el trabajo de campo como lo que se diga en la cátedra.*” (La supervisora de campo menciona dos situaciones en las cuáles se sintió conflictuada y desvalorizada, en cuanto a su criterio de evaluación y valoración en su experiencia profesional como supervisora de campo).

El fragmento a continuación ilustra una de las experiencias atravesadas: “*En otra situación me pasa con una chica, en que en la cátedra estaban enamoradas de la chica, va de las chicas porque era un “grupete” y en terreno vos no las veías... ni se aportaban... y no había proceso, y las aprobaron. Yo la verdad es que esa vez me enojé mucho porque dije no pueden... entonces ¿cuál es el rol? Si el tema es venir no más a la institución es una cosa, ahora si en esto vos sos el supervisor de campo se supone que tu opinión tiene un peso importante como para que ellos pueda definir (...)*” Por ejemplo eso le digo yo a las familias de los chicos con que trabajamos “ustedes con el termómetro que mide el proceso que el chico esta atravesando”, el termómetro es la familia. Yo creo que en estos casos, el termómetro somos nosotras que las vemos (alumnas), como se relacionan con la persona, allá pueden hablar muy bonito de la práctica, pero en realidad uno es quien va observando. En sus relaciones con los chicos, si en realidad cumplen con lo acordado.

## **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A modo de conclusión existen algunos puntos que se cree deberían ser resaltados en torno a todo lo expresado. Para ello, expondremos algunos elementos valorados en relación al espacio de supervisión como una instancia de formación necesaria en la trayectoria de los alumnos, mencionando algunas sugerencias como *Esquema Orientador* a tomar en cuenta por los supervisores de campo que se cree mejorarían las experiencias de prácticas pre - profesionales. Y por otro lado, intentaremos plasmar algunas reflexiones en relación con opiniones distintas, en función al modo en que los supervisores visualizan el espacio de la supervisión y sus repercusiones en la experiencia a desarrollar con los alumnos.

Con respecto a los puntos valorados en relación al espacio de supervisión como instancia de formación en la trayectoria de los alumnos y posibles sugerencias por parte de los supervisores entrevistados, planteamos el siguiente Esquema Orientador en términos de pautas a tener en cuenta:

- Si bien se puede afirmar que la supervisión es considerada como una instancia importante de la formación de los alumnos como espacio complementario, realizado en conjunto y posibilitador de cuestionamientos de prácticas específicos de intervención como profesionales en las diferentes problemáticas sociales a atender, se puede observar que la mayoría de los profesionales que participaron de esta experiencia, enfatizan la necesidad de lograr y/o alcanzar una mayor coordinación, integración, con las cátedras para poder acompañar este proceso, que se realiza con los alumnos en formación. En este sentido, la articulación entre las supervisiones de cátedra y de campo no dependen solamente del ámbito académico sino también desde el ámbito institucional que se ha comprometido a acompañar el proceso de formación de los futuros trabajadores sociales.
- Algunos profesionales creen que parte del desgano con que los alumnos llegan a los centros de práctica, surge de la "inflexibilidad" con la que los alumnos llegan a las prácticas teniendo que cumplir determinados objetivos académicos, los cuales no coinciden con el corto tiempo que posee el proceso de práctica, ni con las posibles actividades a realizar en las diferentes instituciones. Es decir, que en muchos casos, las expectativas son demasiado altas en función a lo que puede realizarse dentro de una dinámica institucional determinada, lo cual se expresa en la mayoría de los casos en situaciones de mucha frustración y angustia por parte de los alumnos. En consecuencia, trabajar en función de adecuar algunas de las actividades del centro de

práctica en función de los requerimientos académicos permitiría bajar los niveles de ansiedad en los alumnos. En este sentido, desde la supervisión de cátedra también será necesario que los requerimientos académicos estén contruidos a partir del establecimiento de un diálogo con la dinámica institucional en la que se vayan a insertar los alumnos.

- Del mismo modo, se percibe la necesidad de reforzar la problematización que debe existir entre la relación estructurante que caracteriza las prácticas de la profesión, la comúnmente llamada: relación teoría – práctica. Los supervisores de campo manifiestan la preocupación que causa al alumno el sentir que solamente se hará trabajo social realizando determinadas tareas concretas, “el cáncer del hacer”, sin poder articular, visualizar por parte del alumno que, en la medida en que se va aproximando a la dinámica institucional y social, se va formando. En este sentido desde la supervisión de campo habría también que poner en cuestión la supuesta articulación entre la teoría y la práctica.
- Otro elemento importante, se relaciona con la necesidad de priorizar algunas herramientas que permitan que el alumno se vincule de una manera más positiva con la tarea, como posible alternativa a las actitudes desmotivadas y desinteresadas presentes en los últimos cinco años de experiencias de supervisión. Las cuales se cree deben ser trabajadas desde las cátedras en primera instancia, junto a las instituciones que recibirán alumnos. En relación a este punto, podemos mencionar: la necesidad de realizar un proyecto de prácticas ligado a los deseos e intereses del alumno; proyectos que contengan la modalidad de continuidad del proceso en el mismo centro de prácticas; valorar la experiencias de prácticas continuadas como una posibilidad de mayor enriquecimiento en determinadas temáticas que requieren en una determinada formación teórica; visualizar relaciones posibles entre ciertos contenidos teóricos y centros de práctica escogidos para realizar las prácticas pre profesionales, por ejemplo el pedido de aprobación de determinadas materias cursadas de acuerdo a la institución en la que van a realizar su actividad.

Con respecto a la comparación entre ambos tipos de supervisiones (la de campo y la de cátedra), del trabajo realizado, surge evidentemente que ambas supervisiones se enmarcan en lógicas institucionales distintas, dado que la supervisión académica responde a una lógica fuertemente educativa y la supervisión de campo a una lógica fuertemente interventiva en el marco de las políticas sociales. En consecuencia el diálogo entre ambas supervisiones se hace imprescindible pero también muy complejo.

En este sentido el alumno aparece como el fusible del choque de ambas lógicas, el facilitador del diálogo entre ambos o el mero objeto de cumplimiento de una función que responde a algún interés particular. Por lo que en función de qué lugar se le esté dando al estudiante es cómo se sentirá el mismo. El estudiante y las necesidades de su formación profesional son el motivo por el cual ambas lógicas se encuentran y la causa por la cual ambas supervisiones se ponen en acción.

Aparentemente, cuando desde la supervisión de cátedra o académica, el proceso se desarrolla poniendo el acento en la presentación de informes y del trabajo final

(aspecto administrativo de la supervisión) minimizando el trabajo de reflexión crítica y el análisis del impacto emocional que el proceso de práctica genera en los alumnos (aspectos de educativo y afectivo)<sup>16</sup>, en la práctica desarrollada por los alumnos, ésta y la supervisión de campo son significados por los alumnos más como un trámite a cumplir que como un proceso de enseñanza aprendizaje.

De las distintas valoraciones que los distintos supervisores de campo han manifestado en torno al espacio de prácticas pre profesionales, se han visualizado opiniones diferentes que se materializan y expresan en los procesos metodológicos y posiciones ideológicas asumidos por ellos que repercuten en las experiencias concretas desarrolladas con los alumnos. Algunos profesionales expresan la necesidad de cuestionar la noción de supervisión, poniendo de relieve la posibilidad de reconocer la supervisión como construcción conjunta; lo cual implica que los actores involucrados en la misma son portadores de diferentes tipos de saberes y experiencias. También es necesario remarcar que las entrevistas señalan que a partir de la llegada del alumno, la institución se renueva, se dinamiza y abre espacios para cumplir una función diferente; la función de pensarse y plantear nuevas experiencias, lo cual permite suspender momentáneamente el trabajo cotidiano en la institución para trabajar con el alumno.

Esta posibilidad de suspender momentáneamente la tarea cotidiana es posible gracias a la supervisión; ésta permite que tanto el profesional como el alumno preguntándose puedan crear conjuntamente nuevos aprendizajes, lo cual le permite al supervisor revisar su propia tarea, sus propios objetivos. Sin embargo, algunos entrevistados expresan sentirse “solos” en esta tarea de supervisión de campo ya que la ausencia de comunicación con los profesionales encargados de la formación académica, parece volver esta instancia de enseñanza aprendizaje en un mero cumplimiento académico, que poco tiene que ver con la potenciación de los momentos y espacios de formación de los futuros profesionales.

A su vez, en la mayoría de los relatos se encuentra expresada la necesidad de tomar la tarea de formación de alumnos con compromiso y tiempo real, para que este trabajo, lejos de ser sólo un trámite en la vida y formación de los alumnos, sea un insumo sustancial en la formación de su trayectoria profesional. Esto aparece vinculado con las propias expectativas y perspectivas que posee el profesional en torno a su experiencia y deseos relacionados a la profesión. Estas mismas situaciones, podrían ser vinculadas con la mayor o menor pretensión o expectativas demandadas en torno a la formación teórica que visualizan en los alumnos.

Sin embargo, en algunos casos también observamos una perspectiva profesional en torno a la supervisión de campo más ligada a los “favores” que puede o no realizar el gobierno local para recibir alumnos en formación, como si las posibilidades de formación de los alumnos se redujera a una autorización formal de acceso a un determinado espacio institucional. Consideramos que esta visión más “limitada-conformista- desinteresada” en torno a lo que el alumno puede dar o cuestionarse en su proceso de formación profesional, imprime en el proceso de trabajo a desarrollar por el alumno, la visión que califica a la práctica y la supervisión como un trámite.

---

<sup>16</sup> En el Informe de la Cátedra Investiga del Proyecto anterior este tipo de supervisión la hemos Supervisión individual.



## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BERNALDO DE QUIROZ, Laura y RODRIGUEZ, Pilar. *La sistematización desde una mirada No positivista*. En la *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*. Buenos Aires, Espacio, 2007.

COSANO RIVAS, Francisco. *Un modelo de prácticas para el Trabajo Social en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Málaga.

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. *Seminario para la Formación de Supervisión*. (Mimeo), Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1984.

ESPINOZA VERGARA, Mario. *Sistematización de experiencias educativas y sociales*. Nicaragua. SIMEN, 2001

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, N y ALONSO QUIJADA, P. *La Supervisión para la educación en Trabajo Social*, cuadernos de trabajo social Nº 6 Pág. 195. Universidad Complutense. Madrid en: "Las practicas externas en la diplomatura en trabajo social: importante instrumento de formación de los futuros profesionales.1993 (Sistema organizativo de la escuela universitaria de estudios sociales de la universidad de Zaragoza)

HERNÁNDEZ ARISTU, José. *Acción Comunicativa e Intervención Social. Trabajo Social. Educación Social. Supervisión*. España, Editorial Popular S.A., 1995.

JARA, Oscar. *Para sistematizar experiencias*. México, Alforjas, 1998.

MARDONEZ DE MARTINEZ, Leonor. *Supervisión en Servicio Social*. Unión Panamericana. Selección de Escuela de Servicio Social, Santiago de Chile, 1962.

MARTINI DE ESPECHE, Hélida. *Supervisión en organización y desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires, Humanitas, 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*. (Trabajo inédito. (Mimeo) Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - UNCuyo, 2003.

PROGRAMA de la Asignatura de prácticas de campo de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Sevilla.

SANDOVAL, Antonia. *Propuesta metodológica para sistematizar*. Buenos Aires, Espacio 2001.

SHERIFF, Teresa y Otros. *Supervisión en servicio social*. Colección serie 151. Vol. II. Buenos Aires, Ecro, 1973.

TONÓN, Graciela y Otros. *La supervisión en Trabajo Social. Una cuestión profesional y académica*. Buenos Aires, Espacio, 2004

WILLIAMSON, Margareth. *Supervision. New Patterns and processes*. Association Press. New York. Traducido por Humanitas, Buenos Aires, 1969.

WILLSON, Gertrude. *Grupos y servicio social*. Buenos Aires, Humanitas, 1969.

ZOLOTOW. *Apuntes sobre Supervisión*. (Mimeo) 1990.

ZÚÑIGA, 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.