

La práctica en los procesos formativos de los y las trabajadores sociales: más allá de la reproducción

Wendy Godoy Ormazábal*

RESUMEN

En el presente documento se recoge la reflexión en torno a las preguntas que emergen de la supervisión de las prácticas de estudiantes de trabajo social; dos de ellas han sido centrales: ¿Qué noción de práctica es la que debe orientar la formación de los y las trabajadoras sociales?, y acompañando a la anterior: ¿Cómo debe ser comprendida la supervisión de los y las estudiantes, en tanto proceso pedagógico que busca formar profesionales críticos?

Las preguntas anteriores no pueden ser respondidas si no se devela la lectura del escenario social y el modo como éste ha estado incidiendo en los procesos formativos que se desarrollan en las universidades. De allí que se ha estimado partir por este último punto, para continuar con la reflexión que suscitó la primera pregunta formulada y luego continuar con la segunda, para finalizar con algunas reflexiones cuya finalidad es abrir nuevos rúters reflexivos.

Palabras clave: Formación profesional – Prácticas de estudiantes – Supervisión.

A prática nos processos formativos dos e das trabalhadoras sociais: além da reprodução

RESUMO

No presente documento, recolhe-se a reflexão, em torno às perguntas que emergem da supervisão das práticas de estudantes de trabalho social; duas delas têm sido centrais: Que noção de prática, deve orientar a formação dos e das trabalhadoras sociais? E referente ao anterior: Como deve ser compreendida a supervisão dos e das estudantes, em tanto processo pedagógico que procura formar profissionais críticos? As perguntas anteriores não podem ser respondidas si não se devê-la a leitura do cenário social e do modo como este tem incidido nos processos formativos que se desenvolvem nas faculdades. Por este motivo, tem-se estimado a partir deste último ponto, para continuar com a reflexão que suscitou a primeira pergunta formulada e logo continuar com a segunda, para finalizar com algumas reflexões onde a finalidade é abrir novos roteiros reflexivos.

Palavras chave: Formação Profissional – Práticas de estudantes – Supervisão.

* Chilena. Trabajadora Social. Académica Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: wgodoy@ucsh.cl

Practice in training programs on social workers: beyond reproduction

ABSTRACT

This article collects reflections around the questions, that emerge from supervision on the practicum of social work students, two of which have been central: What notion of practicum should guide the education of social workers?, and, How is it best understood the supervision of the students regarding the teaching process that aims to train critical professionals? These questions cannot be answered unless characteristics of the social scene are revealed and the way this context has been influencing the learning processes that take place in universities. Hence, it is critical to begin the analysis from the latter point, to continue the reflection around the first question and then the second, to end with some thoughts which aim to open new reflective paths.

Keywords: Professional Training - students Practicum - Supervision.

Un contexto en tránsito

Los procesos de transformación social han venido conformando un nuevo escenario, caracterizado por profundas transformaciones, que han afectado la vida cotidiana de las personas y la organización de las instituciones, incluidas las universitarias, en distintos ámbitos. La instalación hegemónica de un modelo globalizado y masificado por los diversos recursos tecnológicos existentes, *“esencialmente como instrumento de articulación de mercados capitalistas”* (Castells, 2005: 18), es un elemento que pese a lo repetido, no podemos de dejar de considerar, al momento de repensar la formación universitaria de los trabajadores sociales.

Se ha generado un orden social global, cuyo rasgo principal es su doble dimensionalidad; por una parte, incluyente de todo lo que posee valor para el nuevo modelo y excluyente de todo lo que este mismo sistema estima que lo carece, instalándose una *“lógica dual”* (Castells, 2005: 18), que fragmenta y divide, incluso los contextos más próximos al interior de los grupos humanos.

Como el interés de este modelo está focalizado en la expansión económica fundamentalmente, va produciendo mecanismos de integración de aquellos sectores de la sociedad que son, aparentemente, más competitivos en los circuitos financieros globales y, por el contrario, va dejando fuera a una gran mayoría que aparecen poco o nada rentables. Para nadie es

desconocido que este nuevo modelo ha modificado el mundo del trabajo y también de la formación universitaria. El primero se expresa en una precarización, traducida en falta de protección social, inestabilidad laboral y flexibilidad disfrazada, detrás de un discurso de nuevas oportunidades. El segundo, desde el encuentro de Bolonia (1999) se han estado replanteando los paradigmas desde los que se ha sustentado la Universidad, hasta fines del Siglo XX. Articular la formación universitaria con estos cambios, se ha constituido en todo un desafío, puesto que ha implicado abandonar el rol de gestores, o al menos con incidencia en los cambios sociales y garantías en la producción del conocimiento, para ajustarse y asumir las transformaciones que ha vivido la sociedad. En este sentido, los cambios han pasado de ser endógenos para transformarse en exógenos, donde sólo es posible dar cuenta de las grandes tendencias, aun cuando las particularidades exijan una reflexividad permanente.

Brunner (2006) señalaba que las transformaciones que estarían afectando a las universidades son: la explosión del conocimiento, la diversificación de la demanda por acceso a la educación superior, acompañada de la búsqueda de una personalización de la oferta educativa ante la educación vía *lifelong learning* para todos, los cambios en los mercados ocupacionales (demanda de nuevas competencias), la internacionalización de la educación y la disminución de los recursos públicos, acompañada de la imposibilidad del Estado de financiar por sí solo la educación superior masiva, abriendo con ello aún más la puerta a la instalación de una cultura de la privatización.

En otro plano, Mora (2004) señala que la educación superior debe asumir en este nuevo contexto, las sociedades globales, lo que implica enfrentar la globalización del mercado laboral en un doble sentido, por una parte los estudiantes van a trabajar en otros países y, por otra, muchos de ellos se van a desempeñar en empresas transnacionales, *cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global*" (Mora, 2004:20). Agrega que este tipo de funcionamiento afecta la forma como se desempeñan las instituciones universitarias, ya que no sólo deben preocuparse de dar respuesta a necesidades de formación de sus entornos más directos.

Otro aspecto a considerar es la velocidad de circulación del conocimiento, lo que afecta la estabilidad de las profesiones, ya que convierte sus saberes en obsoletos con mayor rapidez.

Estamos inmersos en un entorno de aceleradas innovaciones, flujos de información cada vez más rápidos, por lo tanto, estableciendo una nueva relación entre espacio/tiempo/calidad del conocimiento. Asistimos también a la masificación de la formación universitaria, a la que Mora (2004) denomina “La Universidad Universal”, donde se está formando a una gran parte de la población y ya no sólo a las élites, como ocurría en los siglos anteriores. En sentido estricto, han pasado a ser universidades universales a lo menos en tres aspectos: extensión a distintos lugares del planeta, haciendo ya casi innecesaria la movilidad física; ampliación del público tradicionalmente atendido, ya no solo son los jóvenes, sino que también adultos y mayores, permitiendo la instalación de ofertas educativas a lo largo de la vida.

Para dar respuesta a las transformaciones señaladas, algunas universidades han ido adaptando distintos estilos formativos pasando de la enseñanza al aprendizaje: transitando desde antiguos paradigmas de enseñanza, a otros contextualizados en un aprendizaje permanente.

El desafío actual se constituye entonces, en facilitar entornos de aprendizaje que aporten herramientas para continuar aprendiendo en forma permanente, especialmente durante su vida laboral. Lo anterior implica ubicar al sistema “estudiante/docente” como una díada comprometida con el aprendizaje, convirtiéndose ambos en agentes activos del proceso formativo y por sobre todo el desarrollo de competencias que aseguren que estarán inmersos en espacios de aprendizajes permanentes a lo largo de la vida profesional.

Otra de las características asociada a la formación, es el descentramiento, que *“significa que el saber se sale de los libros y de la escuela”* (Barbero: 2003: 19). Es decir de la rigidez y linealidad en que históricamente se situó a partir del texto, para ubicarse en las nuevas generaciones, en distintas posiciones y con el apoyo de diversos recursos mediáticos, como la televisión, los videojuegos, el computador, entre otros. El mismo autor agrega que otro elemento importante es el referido a la *“des-localización/des-temporalización: los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber”* (Barbero, 2003: 28). Para él los templos del saber ya no existen, actualmente éstos son muy diversos, y al igual que el conocimiento es posible encontrarlo en distintos lugares, principalmente a través de los

medios de comunicación masiva. A su vez, reconoce la presencia de una des-temporalización, para adquirir el conocimiento y el saber; actualmente no solo se estudia en la etapa de la juventud, ni tampoco la educación recibida es útil para el resto de la vida, ni menos aún para acceder al mundo del trabajo en forma permanente y estable en forma definitiva como lo fue en décadas pasadas. Actualmente las personas necesitan un proceso de formación permanente para no ser excluidos de los procesos de producción modernos. Para este mismo autor, es relevante que en el proceso educativo, se valore no sólo los conocimientos académicos, sino que también los saberes socialmente útiles como son aquellos saberes lógicos-simbólicos, históricos y estéticos. Agrega que existiría un cierto desfase entre los saberes lectivos que se entregan en la academia, con aquellos mosaicos, que circulan como información en distintos espacios y lugares, fuera del sistema educativo tradicional, siendo necesario contribuir pedagógica y didácticamente en su armonización.

En síntesis, la enseñanza/aprendizaje, en el campo de lo social, es cada vez más compleja, y no pocas veces, difícil de comprender. Sin embargo, por medio de la reflexión de la práctica social se abren algunos espacios para el trabajo social, tales como la posibilidad de propiciar nuevos estilos pedagógicos que guíen la acción educativa en contextos de alta complejidad como los descritos, cuyo desafío principal es articular lo local con lo global en la formación del ejercicio de la profesión.

Concepción de práctica en la formación de trabajadores sociales

Las asignaturas denominadas prácticas en los planes de formación, aparecen como los espacios “privilegiados” para abordar los nuevos desafíos que ha implicado el cambio en los escenarios. Sin embargo, surge la interrogante respecto de cuál debería ser el concepto de práctica en la formación de los trabajadores sociales. Partamos por algunas precisiones iniciales.

Conceptualmente la práctica se ha comprendido y orientado de diferentes formas, predominando aquella en que la ven como un espacio donde los estudiantes deben aplicar lo que han aprendido en la universidad. Sin embargo, este concepto se sitúa desde el paradigma de la enseñanza y de repetición mecánica de contenidos.

Para Hevia (2005) existirían al menos tres modos de abordar la práctica en el proceso formativo: (1) como campo de experimentación del profesional en formación, (2) como una instancia de aplicación de lo aprendido, y (3) como fuente de aprendizaje complementario.

Respecto de la primera perspectiva, en el campo del trabajo social sería aquel que aprende trabajando en instituciones con personas, grupos, comunidades, entre otros; el conocimiento que se adquiere es de tipo empírico. Uno de los riesgos de este tipo de práctica, más bien autodidacta, es que *“normalmente escamoteará los problemas serios del desarrollo humano, y se concentrará en la acción inmediata fácil, en resultados cortos, probablemente en instrucción o el adiestramiento más que en la formación propiamente tal”* (Hevia 2005: 140).

Por su parte, la segunda perspectiva referida a la práctica concebida como una instancia de concreción de lo previamente aprendido, implica reconocerla como *“la aplicación de un saber a la acción para transformar la realidad”* (Hevia, 2005: 140). Aunque la búsqueda de transformación está presente en los y las trabajadores sociales, la idea de aplicación ubica a esta perspectiva en el paradigma de la enseñanza y en relación dicotómica con el conocimiento, punto al que se espera aportar para potenciar su superación desde los planteamientos que aquí se desarrollan.

En la tercera perspectiva que considera la práctica como fuente de aprendizaje, el o la estudiante lleva a la acción lo aprendido teóricamente, pero no sólo con la intencionalidad de transformar la realidad, sino que también para comprobar la *“validez”* de la teoría aprendida.

Sin embargo, recogiendo los planteamientos de los diversos autores respecto de los cambios del escenario planteado anteriormente, es necesario concebir las prácticas no solo como la mera aplicación y/o ejercitación de contenidos, sino que como un espacio productor de nuevos saberes y conocimientos, donde también es posible la producción y reproducción de la teoría, como el espacio formativo por excelencia para el trabajo social que contiene en sí misma una finalidad. Dicho de otro modo, productora de aprendizajes profesional-laborales, de conocimientos y nuevos saberes que dialogan con la teoría, como parte constitutiva del ejercicio profesional.

En esta perspectiva, se la puede significar como una práctica cuyo objeto es la acción misma; allí se produce y reproduce la teoría,

ya que es el lugar donde el “ser profesional”, se expresa en un escenario específico, es el espacio para la articulación de la acción y la teoría como un todo. Es decir, en una producción humana nueva, que se incorpora de manera holística y entrelazada en los nuevos contextos del conocimiento y el saber, para producir nuevos conocimientos y nuevos saberes, que cuestionan los existentes y también aquellos que se van produciendo, apostando con ello a crear comunidades reflexivas y a potenciar desde allí, las habilidades de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje. La posibilidad de levantar preguntas en forma permanente, es una estrategia que abre nuevas rutas de reflexión y con ello de acceso al conocimiento. Esta nueva forma de abordar la práctica contribuye a superar la histórica relación dicotómica entre teoría y práctica.

Para un estudiante de trabajo social que está realizando una práctica, el aula se amplía a la comunidad, el barrio, la institucionalidad, en el diseño e implementación de propuestas micro y macrosociales, la investigación, etcétera. Es aquí donde está la posibilidad de articular la relación teoría/práctica, binomio que busca no solo un cambio de la realidad allí presente, sino que también la del estudiante y del resto de los agentes que están interactuando en este proceso, sin perder de vista el contexto sociopolítico, cultural, social e histórico. En esta perspectiva, la práctica como actividad curricular, aparece como un espacio privilegiado para la reflexión de la formación en la profesión, especialmente sobre los alcances y límites; tensiones y desafíos; el objeto y finalidad de la profesión; también orientaciones ético-políticas y epistemológicas que se asumen en el contexto del siglo XXI.

Comprendidas las prácticas como productoras de conocimientos, se sitúan desde una pedagogía cuya finalidad es que los y las estudiantes, a partir de situaciones específicas, incorporen una perspectiva analítica compleja y crítica, desprendiéndose de explicaciones lineales y dicotómicas, que llevan los procesos reflexivos por senderos rasantes apartados de la vivencia específica y particular de los estudiantes, abandonando la producción de conocimiento histórica de la profesión.

En concordancia con lo anterior, desde el equipo de docentes que hemos estado reflexionando sobre este tema, se han ido consensuando un conjunto de ideas fuerza, que esperan escapar de la mera instrumentalidad, para orientar y orientarnos sobre la

tarea de formar a nuevas generaciones de trabajadores sociales. Tales ideas son expuestas sucintamente a continuación:

- Una práctica que logra introducir una inflexión del pensamiento: Lo que implica el quiebre de un continuo, un remirarse y volver a remirarse, buscando aquellos aspectos del trabajo social que se encuentran presentes y que son necesarios intencionar para aportar en la búsqueda de una vida buena. Implica una ida y vuelta en el proceso, en el pensamiento, produciéndose una suerte de desdoblamiento entre el escenario y el sujeto, para volver a reconstruirse. En este proceso en espiral se van incorporando nuevos marcos referenciales, nuevas preguntas y respuestas transitorias. Empero, es necesario reconocer que todo proceso reflexivo no es neutro, en él intervienen no solo categorías conceptuales que están provistas en cada sujeto, sino que también valores, principios y creencias sobre los fenómenos y situaciones, por lo tanto, es una construcción personal/colectiva, sujeta a cambios o modificaciones permanentes. La práctica reflexiva, como plantea Perronoud, necesita un entrenamiento, en palabras del autor, “una rutina”, partiendo por el “*Hábito de dudar, de sorprenderse, de plantearse preguntas, de leer, de transcribir determinadas reflexiones, de discutir, de reflexionar en voz alta, etcétera*” (Perronoud, 2007: 63-64). Agrega que implica una postura profesional, “una postura analítica con la acción” (Perronoud, 2007:13), a diferencia de otra eventual, que él denomina “episódica”, por lo tanto, asistemática y con falta de rigurosidad.
- Una práctica comprensiva: Por cuanto se trata de desarrollar y/o potenciar competencias relacionadas con la capacidad para entender una situación, o un aspecto de la misma, reconociendo el conjunto de variables que se integran e interactúan en un campo determinado, las relaciones existentes entre ellas, las luchas de poder explícitas e implícitas, y que van definiendo y orientando el curso de la intervención. También cómo se van articulando los escenarios micro y macrosociales, los niveles de interdependencia, los valores subyacentes, entre otros factores. Una práctica comprensiva solo es posible cuando se es capaz de salir del “yo y mis circunstancias”, para pasar a situarse como una parte del todo, que se mueve al ritmo y coordenadas que solo una mente consciente es capaz de capturar y transformarlas en espacios de aprendizajes significativos; ello conlleva el entendimiento de los procesos, tarea nada de fácil en un principio. Está práctica analítica

debe ser ejercitada permanentemente, como una herramienta útil para actuar en el siglo XXI, de tal modo de armar cada mente en el combate para la lucidez (Morin, Ciurana y Motta, 2003).

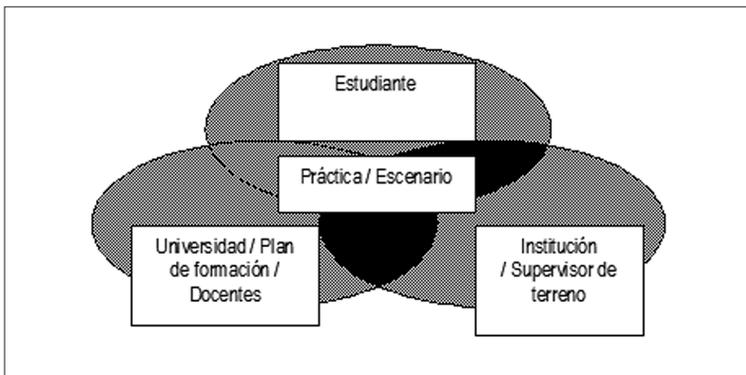
- **Práctica compleja:** Tomando algunas ideas de Morin, Roger y Motta (2003), es posible señalar que la práctica compleja se refiere a un modo de reflexionar el ejercicio de la profesión, sería *“como modo de pensar, el pensamiento complejo se crea y se recrea en el mismo caminar”* (Morin, Ciurana y Motta, 2003: 65). Dicho de otro modo, niega la simplicidad, aspirando más bien a la presencia de la multidimensionalidad del pensamiento, de configurar los escenarios, en este caso del trabajo social, que dejen de lado miradas lineales y respuestas simplificadoras. Complejizar el pensamiento aparece hoy como una necesidad, sin embargo, ello no solo se alcanza al agregar nuevas y más variables o categorías analíticas, no es la suma a lo que aquí se alude, sino a la búsqueda de las conexiones entre los fenómenos. Relacionado con el punto anterior, es la reflexividad permanente del pensamiento sobre el propio pensamiento, lo que se busca desarrollar y/o potenciar en los y las estudiantes.
- **Práctica en movimiento:** Ya la década de los años '80 se planteaba que *“Lo central del “mundo de la práctica” es el carácter inherentemente cambiante e inestable de las situaciones prácticas”* (Schön 1983:7). Es en este escenario donde la velocidad de los cambios es cada vez más rápida y nos vemos enfrentados a niveles más altos de movimiento (Bauman, 2005). Aunque sin caer en la ingenuidad, el movimiento también invisibiliza las continuidades de la sociedad, muchas veces esto sucede para que lo que tenga que cambiar, permanezca indemne e intacto. De allí que la idea de movimiento es también observar los no movimientos.
- **Práctica en la incertidumbre:** Se trata de situarse desde una nueva racionalidad, la práctica es un devenir permanente, un campo donde las certezas están la mayor parte del tiempo ausentes, no siendo posible muchas veces la predicción de los escenarios profesionales; el cambio es lo permanente y ello genera incertidumbre, angustia, ansiedad; descrito de este modo, aparece un mundo agobiante. Sin embargo, desde una relectura positiva se transforma en un escenario abierto a la innovación, a la creatividad.

- **Práctica creadora:** Morin (1994) relaciona el pensamiento creador con el descubrimiento, tomando la idea desde Szent Gyorgy, quien señala que *“consiste en ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie ha pensado sobre lo visto”* (Szent Gyorgy en Morin, 1994:205). Dicho de otro modo, el pensamiento creador es la capacidad de la persona de resignificar su propia percepción, de reinterpretarla dándole espacio al *“pensar lo que nadie había pensado todavía”* (Morin, 1994:205). Es en cierto modo inventar lo nuevo, lo distinto a partir de lo existente, desafía a su vez a potenciar las competencias relacionadas con la observación, y a una más profunda contemplación de los entornos; implica atreverse, arriesgarse e imaginar nuevas posibilidades, formas alternativas, otros mundos posibles, otras configuraciones relacionales. Es un constructo mental interno, endógeno y único en cada sujeto, es una arquitectura que se reconstruye, reconfigura, que establece nuevas conexiones y con ello un nuevo mapa. La posibilidad de creación es una de las competencias que también alude Tobón (2008), como una necesidad para enfrentar los retos del presente y del futuro.
- **Práctica como juego de intereses:** Los intereses pueden ser definidos como las inclinaciones, preferencias, deseos de cada sujeto que interactúa en un escenario social y que pone en juego con otros. Dependiendo de estos intereses es posible encontrar campos que se orientan al desarrollo colectivo e individual –cuando hay acuerdos explícitos o implícitos– o, en conflicto cuando existen intereses opuestos. En las prácticas, están presentes más de alguna vez, intereses contrapuestos, dado que existen actores diversos. En términos centrales, tres son los actores incidentes en la práctica: Las instituciones u organizaciones donde los estudiantes se incorporan / los supervisores de terreno con sus imaginarios del trabajo social y de los y las estudiantes en práctica. Además de los y las estudiantes, con sus desafíos e imaginarios de la profesión. Los y las docentes a cargo de orientar dicho proceso con sus marcos referenciales / teóricos. A primera vista, tres son los intereses que entran en juego al momento de iniciar el proceso de práctica fuera de las aulas de la universidad: Los intereses de las instituciones que reciben como parte de sus equipos a los y las estudiantes por un período determinado; la escuela de trabajo social, a través de los programas de formación y de los docentes que guían y orientan dicho proceso. Y por último,

los intereses de los y las estudiantes, que serán en definitiva los que logren configurar un escenario de lo posible.

Por tanto, tal como se demuestra en la siguiente gráfica, la práctica es el resultado de una red de relaciones, que simplificada se reduce a los tres actores mencionados. Sin embargo, es menester plantear que tras cada uno de ellos a su vez existe un conjunto de otros intereses, como por ejemplo en las instituciones que están trabajando en la implementación de políticas sociales, detrás de ellas están los intereses del Estado y, dependiendo de dónde provenga el financiamiento, existirán otros intereses en juego, que incluso trascienden las fronteras del país. De modo que para avanzar hacia una práctica reflexiva, consciente y comprensiva, es necesario develar el campo de intereses, de tal modo de tener claridad del escenario de intervención.

Gráfica N°1



La red de interacciones nuevas que se configuran al momento de integrarse los y las estudiantes a una institución, desencadena procesos personales que afectan no solo a quienes están directamente relacionados entre sí, sino que a un conjunto de nuevas redes de relaciones, mediadas, entre otras, por las subjetividades, las luchas de poder, los imaginarios de la profesión, categorías que no son excluyentes y que apuntan a aspectos diferentes, aunque complementarios y en interconexión. Producto de lo anterior, se reconfigura un escenario que le otorga vida a la práctica de los y las trabajadoras sociales en formación, desde la construcción colectiva de sentidos, muchos de los cuales son invisibles entre los diferentes actores que se vinculan en dicho escenario.

La construcción de sentido de la práctica, aparece hoy como un gran desafío, puesto que implica preguntarse también por el sentido de la vida, que como plantea Perrenoud (2007), aspectos que son inseparables del sentido del quehacer y, en este caso, del trabajo social que se configura en escenarios donde la injusticia se expresa en las más diversas formas.

Teniendo presente lo señalado, se plantea un desafío para los docentes: formar en competencias reflexivas desde la práctica, superando la racionalidad instrumental que lleva a situarse desde el hacer, olvidando o, más bien, dejando de lado la integración de los diversos saberes mosaico (Barbero, 2003), que han adquirido los y las estudiantes, no solo en las universidades, sino que en distintos espacios sociales.

La supervisión emerge como un espacio que potencia las competencias reflexivas, en la medida que se parte del análisis de situaciones reales, situadas en escenarios, donde confluyen diversos intereses, racionalidades, formas de comprender el trabajo social, entre otros, y es en este entramado donde los y las estudiantes deben comenzar a ejercer la profesión.

En el siguiente punto se desarrolla el concepto de supervisión, esbozando el énfasis que adquiere en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez.

Supervisión, un quehacer pedagógico en alerta

La supervisión como espacio pedagógico, pasa a ser un concepto clave en el proceso formativo de los y las estudiantes desde un modelo orientado por competencias, en la medida que es desde este lugar donde se configura el ejercicio de la profesión, se dialoga sobre el rol profesional, las tensiones, las teorías y saberes necesarios. Entonces, ¿cómo debe ser comprendida la supervisión de los y las estudiantes, en tanto proceso pedagógico, que busca formar profesionales críticos?

Se comprende este proceso como un espacio que se construye y que facilita la reflexión desde una perspectiva que involucra un saber práctico/teórico como los dos pilares en que se sostiene el ejercicio de la profesión y que como tal, va orientando y reconfigurando una práctica que produce conocimiento y saber, incidente en el ejercicio de la profesión y de la disciplina.

Etimológicamente el término supervisión, tiene su origen en las palabras latinas *super - videre*, que significan en conjunto “sobre ver”, es decir “ver sobre algo”; en definitiva refiere a una “*visión desde arriba*” (Hernández, 1991:25). Dicho en otros términos, es tener una mirada en panorámica de una situación en la cual no se está directamente involucrado; es situarse desde otro lugar para observar el proceso formativo.

Desde el trabajo social, tres grandes corrientes serían las que han estado presentes. La primera marcadamente administrativa, buscó la eficacia en el trabajo. La segunda, psicoanalítica, de corte terapéutico, especialmente entre las décadas de los años '20 al '60 del siglo XX. Ambas han coexistido hasta ahora. Finalmente la tercera influencia, sobre todo en América Latina, se fundamenta en corrientes participativas, relacionadas con las teorías concientizadoras de Paulo Freire y del marxismo. (Fernández, 1997:28).

Otra de las corrientes que han influido la supervisión, fue la teoría sistémica que enfatizó la relación usuario-ambiente. Posteriormente se volcó hacia la “*orientación de las actuaciones hacia la búsqueda de soluciones a los problemas*” (Fernández, 1997:30), aquí se adopta el modelo ecológico, el cual considera que en el campo del trabajo social actúa un conjunto de sistemas relacionados entre sí. Este cambio ayudó a ampliar la mirada sobre la supervisión más allá de la relación trabajador social–usuario, y a incorporar un conjunto de otros elementos especialmente del contexto. Posteriormente, se introducen modelos de terapia de corta duración, provenientes principalmente de la corriente de salud mental comunitaria, entre otros.

Por su parte, Kadushin (Fernández, 1997: 35) delimitó tres tipos de supervisión, que hasta el día de hoy se encuentran presentes: (1) La supervisión administrativa. (2) La supervisión educativa. (3) La supervisión de apoyo. En la supervisión administrativa el énfasis estuvo puesto en los mecanismos de gestión. Mientras que la educativa es para Fernández (1997) la que probablemente más se identifica con la supervisión en trabajo social, cuyo objeto primordial es “*enseñar, formar y ayudar a mejorar conocimientos a los trabajadores sociales, o a aquellos que están en fase de formación para convertirse en profesionales del trabajo social*” (Fernández, 1997: 46). Por su parte el tercer tipo consiste en ofrecer, como la palabra lo indica, apoyo “*a las personas que reciben dicha supervisión, de forma que puedan superar mejor las tensiones y dificultades que se presentan en el*

ejercicio de su trabajo“ (Fernández, 1997: 55). En esta última existen dos tipos de supervisión, a saber: la de apoyo propiamente tal y la psicológica. La primera está dirigida a animar, estimular, favorecer la autoestima, el reconocimiento de las propias cualidades, entre otros. En cambio en la segunda, se tratan los factores que generan tensión y relativos a la personalidad del trabajador social. Es difícil que se den estos tres tipos de supervisión en estado puro, sino que en la práctica se recurre a una combinación de ellas.

Hernández (1997) señala que tres son las actividades que se han mantenido a lo largo de la historia de la supervisión en el trabajo social: la tarea de orientar, la de formar o instruir, y la de apoyar. Esta autora *“destaca como función de la supervisión la de favorecer la adquisición de una (nueva) identidad profesional y aprender una nueva forma de ser y actuar. (Mediante la supervisión) se aprende un nuevo rol profesional en el caso de los estudiantes, y se renueva el existente en el caso de los profesionales en ejercicio”*. (Fernández, 1997: 19- 20).

Ahora bien, es necesario señalar que el tipo de énfasis que ésta ha tenido ha dependido de los procesos de formación de los trabajadores sociales a lo largo de la historia. Lo educativo ha estado mediatizado por diversas corrientes y enfoques pedagógicos y epistemológicos que la han abordado. Lo anterior es muy importante ya que se puede incidir en un tipo de formación u otra, dependiendo del marco teórico e ideológico desde el cual se opere.

Lo anterior implica comprender la supervisión como un espacio pedagógico:

- Que se produce en un diálogo reflexivo entre el o la estudiante y el o la docente, que recoge la complejidad de los procesos que implica la práctica, las contradicciones, los desafíos y tensiones que ello implica.
- De aprendizaje, donde se adquieren y/o potencian las competencias declaradas en el perfil, destacando el autoaprendizaje, la autonomía, la iniciativa, la creatividad, la reflexividad desde una perspectiva ética, para enfrentar los dilemas de los contextos.
- De aprendizaje dinámico, cuestionador y articulador de saberes para actuar y producir conocimiento y nuevos saberes sobre ese actuar del trabajo social en los nuevos escenarios de acción social.

- Que busca contribuir a la conformación de la identidad profesional y personal.
- Que va produciendo conocimiento, a través de la reflexión que se genera en el proceso de supervisar, por lo tanto, se le reconoce como productor y recreador de saberes de la profesión.
- Que adquiere relevancia como el lugar que produce reflexión sobre la profesión y la disciplina.
- Que facilite desenvolverse y contribuir reflexivamente, desde espacios y lugares nuevos y emergentes.
- Que facilita la comprensión de los procesos que inciden en las modificaciones de las profesiones, en particular en la formación de los trabajadores sociales.

Comentarios finales

Hoy más que nunca aparece relevada la reflexividad como una competencia fundamental para aprender a moverse en la compleja trama de los escenarios actuales, por lo tanto, supervisar prácticas interpela a un ámbito medular de la formación profesional, ya que es aquí donde se orienta y también modela un tipo de trabajo social, de allí debatir en torno a los conceptos de práctica y también de supervisión aparece como un requerimiento.

El concepto de práctica, en sí mismo, posee una connotación particular; generalmente se asocia directamente al hacer, sin embargo aquí se ha intentado ubicar en el lugar de la producción de realidades, de la consolidación de aprendizajes y también como el escenario de la producción de conocimientos y saberes, como el lugar en que la profesión actúa desde la integralidad del conocimiento y el saber, abandonando la racionalidad instrumental que fragmenta lo social y con ello la vida del ser humano. Es necesario avanzar hacia una relación de interdependencia teórica/práctica.

Para enfrentar los desafíos anteriores es necesario también resignificar la tarea pedagógica que implica la supervisión de los y las estudiantes; aquí se valora como un espacio de producción de conocimiento, y en este caso en particular, conocimiento y saber del trabajo social, en tanto profesión y disciplina que permite mejorar sus prácticas, y adquirir nuevos conocimientos

para actuar en contextos de alta complejidad y vulnerabilidad social. A decir de otro modo, éste se constituye en una práctica reflexiva en y de la acción que permite recoger las significaciones que se elaboran y discuten en este espacio pedagógico y que inciden en el ejercicio de la profesión. Se busca resignificar la conversación, como construcción de nuevas significaciones sociales y pedagógicas que subyacen a las prácticas educativas desarrolladas en el marco de la formación de los trabajadores sociales, que contribuyan a ir más allá de la reproducción de discursos y prácticas establecidas.

Referencias bibliográficas:

- Bauman, Z. (2005). *Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona. Gedisa.
- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: Diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 32. Recuperado en enero 2013 desde: <http://bibliodigital.umng.edu.co:8080/UMNG/bitstream/10654/286/1/trayectorias.pdf>
- Brunner, J. (2006). ¿Hacia dónde se dirigen las universidades? *Boletín UAI NEWS*. Escuela de Gobierno. Santiago de Chile. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Declaración de Bolonia (1999). El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado enero 2013 desde: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Fernández, J. (1997). *La supervisión en el trabajo social*. Barcelona. Paidós.
- Hernández, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social: Trabajo social, educación social supervisión*. Madrid. Popular.
- Hevia, R. (2005). Las Prácticas Docentes. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Educación*. Santiago de Chile. Universidad Diego Portales
- Mora, J. (204). La Necesidad del Cambio Educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35. Recuperado en enero 2013 desde <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>

- Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.
- Morin, E. (1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Traducido por Ana Sánchez. Ediciones Cátedra. Madrid.
- Perrenoud. P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España. Grao.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación universitaria: El enfoque complejo*. U. Autónoma de Guadalajara. Recuperado en enero 2013 desde: <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf>.